



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

EL USO DE LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS
COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE PARA
LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRA EN
DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR-ESPAÑOL

PRESENTA:
TERESA MERCED HERNÁNDEZ FRAGOSO

TUTOR:
DR. HÉCTOR JESÚS TORRES LIMA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
MÉXICO, D.F. JUNIO 2014



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 Dios:

Por esta cuarta oportunidad que me das en la vida, por tanto, por todo, señor.

Papi:

Este trabajo, al igual que el anterior, va por ti, para honrar todo el amor que me tienes y para hacer posible tu gran sueño en la vida: ¡Ser profesor!

Mami:

Gracias por la oportunidad y el permiso que me brindas cada día para ser una mujer diferente dentro de nuestro sistema, gracias por mostrarme el camino y ser como tú, una guerrera, una “mujer de la tormenta”

A mis hermanos:

¡Por el permiso para escalar un peldaño más! y por mostrarme que son las diferencias las que nos hacen un todo.

A Patrick:

Mi querido Pato, a quien tanto debo, muchas gracias porque nunca dejaste de creer en mí, de creer que terminaría este ciclo. Gracias por todas tus palabras de ánimo, de aliento, y sobre todo, de cariño que siempre me manifestaste. Gracias por tu acompañamiento cuando más necesité de ti. Tienes un lugar muy grande y especial en mi corazón, por siempre.

A la URAM:

Porque desde que ingresé como bachiller aún sigo aprendiendo de ti, que generosamente todo el tiempo me brindas todas las posibilidades y me llenas de herramientas para hacer la diferencia en nuestra patria. Gracias por ser mi segunda casa.

A la CCH:

Por abrirme las puertas de tus instalaciones y ser parte del maravilloso equipo que formamos. Gracias por el interés que muestras y pones en cada uno de los docentes para hacer de nuestra institución un lugar digno y privilegiado en la adquisición del aprendizaje académico y cotidiano.

A la FES:

Por tener las puertas abiertas siempre y un cúmulo de posibilidades para formarnos cada vez más como profesionales.

A la MADEMS:

Porque después de tanto renegar y hacer berrinches en clase, con los profesores, con mis compañeros, conmigo misma, hoy descubro el maravilloso regalo que ahora tengo con más aprendizaje del que proyecté tener. Gracias por todo el enriquecimiento que ahora poseo.

A mis sinodales:

Dr. David Fragoso Franco, Dr. Benjamín Barajas Sánchez, Mtro. René Cuellar Serrano y Dra. Sue Belinda Meneses Eternod, mil GRACIAS por el acompañamiento, la tolerancia, paciencia y sobre todo, por la comprensión que me brindaron en este trayecto. Gracias por compartir tantos conocimientos conmigo.

A mis queridos alumnos:

Porque sin ellos no hubiera sido posible este trabajo de investigación, gracias a todas las generaciones que han pasado por mi aula, sobre todo a los del grupo 309 (2014-1) por ser cómplices de mis locuras y vivirlos tan intensamente como yo las vivo. Gracias por la confianza que tuvieron en mí.

A mis amigos del grupo Orgón:

Porque no cabe duda que la “unión hace la fuerza” y que caminar acompañada es más ligero y enriquecedor que vivir aislada. Gracias por todas las porras y los ánimos inyectados cada vez que yo me quebrantaba. Mil gracias, Gero, Vicente, Jano, Lucy, Lulú, Dulce, Octavio, Lola, Rosy, Senny, Laura y todos los que formamos el grupo Orgón.

La lista es grande y el espacio corto, sin embargo, no quiero dejar de mencionar a mis amigos, colegas y todos los que creen en mi talento, en mis logros y que comparten la cotidianeidad conmigo. ¡Por su acompañamiento constante, Mil gracias!

Doctor Héctor Jesús Torres Lima:

Cada maestro muestra la tarea y da indicaciones de diferentes maneras; unos, se colocan frente al salón de clases con la intención de salir del paso; otros, tienen la intención de echar andar a los alumnos por el camino, adquiriendo conocimientos para la vida (no cabe duda que de ambos aprendemos); y usted, querido profesor, es de éstos últimos, porque no sólo fueron dos cursos los que tomé con usted, sino todo un cúmulo de habilidades y conocimientos, que aún después de 10 años siguen acompañándome en mi trayectoria, más que en el mundo educativo, en el cotidiano. Todavía recuerdo la rigidez de sus clases, el sarcasmo que he tomado prestado, y darme cuenta que vivir con pasión nuestro diario acontecer en las aulas, es la característica que marca la diferencia para hacer de este, un mundo mejor.

No me alcanzan las palabras para poder mostrar el agradecimiento, la admiración, el amor tan profundo que tengo para usted, porque cuando pensé desviarme de mi propósito fundamental, bastó una frase dicha en clase para continuar, Dios no se equivoca nunca y el haberlo puesto en mi camino hace tiempo, ha sido uno de los más grandes regalos que él, mis padres y la vida me han dado durante todo este tiempo. Por esto y por muchas circunstancias más: ¡GRACIAS, GRACIAS, GRACIAS!

Hay maestros que dejan una profunda huella, y usted la ha dejado en mí, tiene un lugar muy especial en mi corazón, y para mí siempre será “mi querido profesor”.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
Capítulo 1. ANTECEDENTES DEL MODELO EDUCATIVO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.....	11
1.1 Modelo Educativo del CCH.....	13
1.1.1 Cultura básica.....	15
1.1.2 Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.....	16
1.1.2.1 Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID).....	18
1.1.2.2 Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III.....	21
1.1.2.3 Unidad 2 (Argumentar para persuadir) del TLRIID III.....	22
1.1.2.4 Unidad 3 (Argumentar para demostrar) del TLRIID III.....	23
1.1.3 El alumno como sujeto de la cultura y protagonista de su formación.....	25
1.1.4 El profesor como orientador en el aprendizaje.....	26
1.2 Enfoque Comunicativo.....	27
Capítulo 2. EL APRENDIZAJE DE LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS: PERSUASIVO Y DEMOSTRATIVO.....	30
2.1 Aprender a aprender en el proceso de lecto-escritura para el texto argumentativo.....	32
2.1.1 ¿Cómo se puede adquirir el aprendizaje?.....	34
2.1.2 Aprender a aprender en el proceso de lectura.....	40
2.1.3 Aprender a aprender en el proceso de escritura.....	44
2.2 Antecedentes históricos de los textos argumentativos.....	51
2.2.1 Los griegos.....	52

2.2.2 Los autores contemporáneos del siglo XIX hasta nuestros días.....	54
2.3 La situación comunicativa del texto argumentativo.....	74
2.4 Ensayo y Reseña Crítica como textos argumentativos empleados en las estrategias desarrolladas en la Unidad II y III del TLRIID III.....	80
2.4.1 El ensayo	
2.4.2 La reseña.....	88
2.4.3 Otros tipos de textos argumentativos con los que se trabajará en clase.....	92
Capítulo 3. CONSIDERACIONES PARA DISEÑAR UNA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE EN LAS UNIDADES 3 Y 4 DEL TLRIID III: LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS PERSUASIVOS Y DEMOSTRATIVOS.....	95
3.1 ¿Qué son las Estrategias de enseñanza-aprendizaje?	96
3.1.1 Competencia comunicativa.....	109
3.1.2 Competencia argumentativa.....	114
3.2 ¿Cómo se puede evaluar una estrategia?.....	119
Capítulo 4. OBSERVACIONES DE LA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE APLICADA AL GRUPO 309 DEL TURNO MATUTINO DEL CCH NAUCALPAN DURANTE EL SEMESTRE 2014-I, PARA LAS UNIDADES 3 y 4 DEL TLRIID IV: LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS PARA PERSUADIR Y PARA DEMOSTRAR.....	130
4.1 Estrategia didáctica de aprendizaje para las unidades 2 y 3 del TLRIID	132

III.....	
4.2 Herramientas de autoevaluación utilizadas	190
4.2.1 Cuadro de registro.....	191
4.2.2 Tablas de cotejo para evaluar el ensayo y la reseña.....	192
4.3 Observación de la docente.....	196
4.3.1 Puntos de fortaleza en la estrategia desarrollada	200
4.3.2 Puntos de contingencia para la estrategia desarrollada.....	204
4.4 Autoevaluaciones en el grupo 309.....	
4.4.1 Autoevaluaciones del texto argumentativo para persuadir.....	205
4.4.2 Autoevaluaciones del texto argumentativo para demostrar.....	229
CONCLUSIONES.....	252
FUENTES CONSULTADAS	258
ANEXOS.....	265

INTRODUCCIÓN

La educación básica enseña la importancia de la lectura rápida y de comprensión fundamentalmente, así como a escribir ideas propias en un texto para poder expresar sentimientos, emociones o diferentes situaciones que se necesita comunicar a los enunciatarios; es al llegar al bachillerato que se modifica la finalidad de la lectura y de la escritura, al descubrir que este tipo de comunicación además de permitir enunciar ideas a partir la construcción de conocimientos que se van desarrollando en este nivel educativo, se pueden expresar también puntos de vista y empezar a mencionar ideas a favor o en contra de algún tema a través del apoyo de las aportaciones que los autores sustentan con ideas parecidas o datos que dan fundamento a posturas propias, es decir, aprender a **argumentar**, ya sea para persuadir o para convencer.

Las nuevas generaciones de estudiantes al tener como herramienta cotidiana la Internet, han reducido la posibilidad de descubrir el potencial que tienen para desarrollar competencias argumentativas; para los docentes no es nuevo encontrar entre las tareas que entregan los alumnos, solamente copias de algún documento que encontraron en la red de acuerdo al tema que se pidió desarrollar o que ellos por cuenta propia eligieron; por el contrario, si la indicación es producir un texto argumentativo en clase, sólo consiguen llegar a la paráfrasis de los textos leídos con anterioridad, sin mostrar realmente alguna postura de acuerdo al tema. Estos textos producidos en clase abundan en faltas de ortografía, escasez de vocabulario, y ruptura en el orden gramatical de las oraciones, teniendo como resultado un texto incomprensible.

Los alumnos del bachillerato, al enfrentarse a la producción de textos argumentativos, manifiestan pereza, enojo y miedo al mencionar que es “algo totalmente desconocido” para ellos, “ya que están acostumbrados a sólo copiar”, a veces, sin leer el contenido de los textos que utilizan.

Estas son algunas de las causas que motivaron a desarrollar este trabajo de investigación, ante la inquietud de los profesores del CCH, por encontrar una

manera eficaz para el proceso de enseñanza-aprendizaje con respecto al tema de la argumentación; dado que los principios básicos del Modelo Educativo del Colegio dejan de considerar a los alumnos sólo como repetidores del saber; ya que comparten la posibilidad de conocer, criticar y opinar con base en fundamentos sólidos de manera intelectual, a través de *aprender a aprender*; *aprender a hacer*; *aprender a ser*; convertirse en un *alumno crítico* y trabajar de manera *interdisciplinaria*.

¿Por qué cada vez muchos alumnos se resisten más a leer libros de cualquier tipo?; ¿Por qué para ellos se vuelve tan complicado leer textos periodísticos argumentativos e identificar elementos que los estructuran?; ¿Por qué les cuesta cada día más encontrarse frente a una hoja de papel en blanco y escribir en ella alguna postura frente a un tema de interés colectivo?, son algunas de las preguntas que los docentes, no sólo del área de talleres de comunicación, sino del Colegio se cuestionan de manera cotidiana al ver el trabajo colectivo en las aulas; los comportamientos de los alumnos; y al leer los textos que los estudiantes entregan para registrarlos en una lista sin considerar la calidad del trabajo.

Por tal motivo, el propósito principal de este trabajo de investigación fue diseñar una estrategia didáctica sobre las unidades 2 y 3 del TLRIID III: “Argumentar para persuadir” y “Argumentar para demostrar”. Se tomó como grupo piloto al 309 del turno matutino, del CCH-Naucalpan, durante el semestre escolar 2014-I.

La retórica de los griegos (los Sofistas, Sócrates, Platón y Aristóteles); la Dialéctica de Kant, Hegel, Schopenhauer; y autores recientes como Van Dijk, Wittgenstein, Habermas, Perelman, Lipman, Weston, Plantin, y las aportaciones de maestros recientes como Carlos Lomas, Frida Díaz Barriga, Ysabel Gracida, entre muchos más, son los autores en quienes se apoya teóricamente esta investigación.

Una hipótesis surgida en el trayecto de esta investigación es que si se plantea una estrategia didáctica de aprendizaje que contenga actividades sencillas y relacionadas con la actualidad y el contexto de vida de los alumnos del grupo 309, entonces podrán desarrollar las competencias de conocimiento necesarias para elaborar textos argumentativos (persuasivos y demostrativos) de acuerdo al nivel cognitivo, de tal forma que los mismos alumnos sean capaces de distinguir entre las diferentes situaciones comunicativas con las que se enfrentan dentro y fuera del ámbito escolar.

La consulta de diferentes fuentes bibliográficas, hemerográficas, y electrónicas; así como el empleo de herramientas de autoevaluación aplicadas al grupo 309 y la asistencia a una obra de teatro fueron consideradas para la elaboración de esta propuesta estratégica didáctica.

La estructura de este trabajo consta de 4 capítulos, en el primero se encuentran los antecedentes que ayudan a comprender la naturaleza educativa del CCH; a través de una explicación generalizada del modelo educativo que tiene el Colegio, una cultura básica, la conformación del área de talleres de lenguaje y comunicación; así como la organización del Programa de estudios, en específico del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III (TLRIID III); por último la descripción del enfoque comunicativo que es el que se desarrolla dentro de las asignaturas pertenecientes a esta área.

El capítulo 2 tiene como finalidad contextualizar al lector acerca de los contenidos temáticos que se utilizaron como pretexto, dado que son los que sugiere el Programa de Estudios del TLRIID III, para la adquisición de aprendizajes con respecto a los textos argumentativos para persuadir y demostrar. Se consideró importante hacer mención del proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, al tratarse de una propuesta de estrategia de aprendizaje de los textos argumentativos en el bachillerato. Se ofrece una clasificación de las aportaciones que han hecho diferentes autores con respecto a la estructura de este tipo de textos, desde el origen, con los griegos hasta nuestros días, con diversos autores

contemporáneos que han dejado avances significativos en el campo de la argumentación, como Perelman, Plantin, entre otros más. La situación comunicativa en este tipo de textos es un concepto clave al tratarse de la lectura, comprensión, análisis y elaboración de textos, por tanto también ha sido incluido en este capítulo; por último, se describen las estructuras que conforman al ensayo, la reseña, el artículo de opinión, entre otros, como textos argumentativos que se utilizaron para el desarrollo de la estrategia de aprendizaje propuesta en este trabajo de investigación.

Las características que definen y estructuran a una estrategia de aprendizaje se muestran en el capítulo 3, de acuerdo a las aportaciones teóricas de diferentes autores tales como Perrenoud, Díaz Barriga, entre otros más. El desarrollo de las competencias comunicativa y argumentativa hace posible la adquisición del aprendizaje con respecto a los textos que ocupan la atención de este trabajo de investigación, razón por la que, también son integrados en este tercer apartado.

El último capítulo se encarga de mostrar el diseño, la aplicación, el desarrollo y las conclusiones de la estrategia de aprendizaje aplicada para que los alumnos del grupo 309 y adquirieran los conocimientos necesarios para producir textos argumentativos para persuadir y demostrar; las observaciones que se ofrecen corresponden a los alumnos involucrados en este proyecto y a la docente que realizó este trabajo de investigación.

Capítulo 1

ANTECEDENTES DEL MODELO EDUCATIVO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

“El que venga a mi lado, sólo aprenderá aquello que haya venido a buscar. Y este aprendizaje versará sobre la ebulia en las cuestiones familiares, para que se administre excelentemente la propia casa, y sobre el gobierno del Estado, para que cada uno sea muy eficaz en los asuntos públicos, tanto con la acción como con la palabra”.

Platón

El nivel educativo medio superior en nuestro país ha ofrecido diferentes modalidades para hacer llegar el conocimiento a los alumnos, beneficiándolos conforme a las necesidades socio-económicas y culturales, como individuos y como integrantes activos de la sociedad a la que pertenecen.

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) se encuentra dentro de estas instituciones, fue inaugurado en 1971 por el Consejo Universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con la propuesta de dar un giro innovador a la educación universitaria; ya que prometía ser un bachillerato que no instruyera en el modelo enciclopedista como en las demás escuelas de este nivel, incluida, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), y formar alumnos capaces de aprender de manera autónoma para apropiarse del conocimiento y aplicarlo en la cotidianidad escolar, social y familiar, con el fin de crecer como personas con valores éticos y morales bien definidos para contribuir al desarrollo económico-político y social del país¹.

¹ “Proyecto académico del Colegio”, CCH, años recientes, años por venir, febrero de 2006. p.6.

Éste se pudo consolidar gracias al modelo educativo diseñado bajo el contexto que se desarrollaba en la época, pero con miras al futuro, vislumbrando que México apuntalaba a un desarrollo nacional e internacional progresivo, por tanto requería profesionistas preparados que respondieran a las necesidades de este crecimiento².

El carácter del Colegio se manifiesta, desde entonces, en el momento en que los alumnos son capaces de obtener resultados eficaces en la adquisición de conocimientos a través del aprendizaje adquirido durante su estancia en él, al conseguir una formación humana a través del desarrollo de habilidades intelectuales, cognoscitivas, de madurez inicial en el juicio de valores éticos y civiles, que permiten el desarrollo personal y una participación social con responsabilidad; ya que en el CCH los alumnos no son repetidores del saber de sus profesores, sino que comparten la posibilidad de conocer, criticar y opinar con base en fundamentos sólidos; y esto se logra gracias a los postulados que constituyen los principios básicos del Colegio:

- Ⓢ **Aprender a aprender:** los alumnos tienen autonomía para la adquisición de nuevos conocimientos.
- Ⓢ **Aprender a hacer:** los alumnos adquieren habilidades, conocimientos y elementos metodológicos y pedagógicos para aprender haciendo.
- Ⓢ **Aprender a ser:** los alumnos recibirán una formación de valores humanos, éticos, cívicos y estéticos.
- Ⓢ **Alumno crítico:** los alumnos tendrán la capacidad de emitir juicios acerca de la validez de sus conocimientos científicos, culturales y de valores.
- Ⓢ **Interdisciplinariedad:** se refiere a las relaciones que se consideran entre los distintos campos del saber, el propósito de considerar problemas y temas, combinando disciplinas y enfoques metodológicos, con la finalidad de reconstituir en el conocimiento la

² El modelo educativo. www.cch.unam.mx/modelo.php, [consulta: 29 de septiembre de 2011].

unidad de los aspectos de la realidad que la división disciplinaria de nuestro tiempo obliga a examinar por separado³.

Estos postulados son posibles debido a la forma en la que se configura el modelo educativo del CCH, a través de tres rasgos: el Colegio se define como un bachillerato universitario; con una cultura básica, y como el lugar donde el alumno es sujeto de la cultura⁴. Cada uno de estos rasgos se describe a continuación.

1.1 Modelo educativo del CCH

Como modelo educativo se entiende, la orientación pedagógica a través de teorías y enfoques que sistematizan y caracterizan el proceso de enseñanza-aprendizaje para reflejar el proyecto pedagógico de cada institución escolar; es un “patrón conceptual” que permite esquematizar las partes y elementos de los planes de estudios, de acuerdo a la época en la que se desarrollan, ya que la vigencia y la utilidad dependen del contexto social al que sirven⁵.

Mario Fiachi menciona que en el modelo educativo del CCH se utilizan las aportaciones de una nueva pedagogía que permiten al alumno aprender de los contenidos temáticos de las asignaturas que constituyen las cuatro áreas en el plan de estudios, a partir de dos métodos (científico-experimental), y de dos lenguajes (matemáticas y español).

Los ejes fundamentales que caracterizan al modelo educativo del CCH son los siguientes:

³ *Op. cit.*, p.7.

⁴ Fiachi, Mario. *En el modelo del CCH*, s/f, s/p.

⁵ *Programa de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV, UNAM-CCH, Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, 2003, pp. 6-7.*

- a) *Cultura básica*: se refiere al conjunto de principios, elementos productores de saber y hacer para adquirir mejores y más amplios conocimientos en tanto se practican. Esta cultura visualiza competencias y habilidades determinando los aspectos fundamentales del Colegio, tales como el plan de estudios actualizado (PEA), las formas de trabajo y el ambiente de la Institución.

- b) *Organización por áreas*: se refiere a la distribución de los contenidos de la enseñanza y de las prácticas académicas en grandes campos del conocimiento, que agrupan disciplinas específicas a propósito de los objetos de estudio y métodos de trabajo para fomentar la visión humanista de las ciencias y la visión científica de los problemas del hombre y de la sociedad.

- c) *Alumnos como sujetos de la cultura*: y primeros actores de la formación propia conforme a las capacidades que tengan para aprender a aprender, ser y hacer; integrar un sentido crítico, generar razonamientos a conciencia del saber, actuar y valorar acorde a los límites que se propone.

- d) *Profesores como orientadores en el aprendizaje*: ya que favorecen la autonomía de habilidades del alumno durante el proceso educativo, y con una amplia disposición de aprender de manera continua dentro y fuera del aula, más allá de ser un individuo portador y reproductor de conocimientos frente al aula⁶.

Estos ejes tienen gran importancia en la conformación del modelo educativo del Colegio, dado que son la base de la existencia y naturaleza del CCH, por tanto, se considera fundamental explicar cada uno de ellos en los siguientes apartados.

⁶ Cortés, López Ladi, Dorantes Acevedo Norma, *et. al. Taller para apoyar la docencia de profesores de asignatura. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, enero de 2006. p.p. 16-17.*

1.1.1 Cultura básica

El término cultura básica señala que algunos elementos de la cultura de una sociedad constituyen el fundamento sobre el que se apoyan otros. La finalidad pedagógica del Colegio distingue que ante la posibilidad de enseñar y aprender todo, es primordial seleccionar contenidos, para concentrarse en aprendizajes básicos y pertinentes y esenciales, encontrando así, que los egresados del bachillerato tengan un pensamiento que los distinga de los demás alumnos de otras instituciones escolares del mismo nivel educativo, resultando así, un aprendizaje significativo de acuerdo al contexto de vida a partir de saber expresar mensajes; hacer cálculos; y poseer principios de una cultura científica y humanista⁷.

De acuerdo al artículo 2 del reglamento de la unidad académica del ciclo de bachillerato del CCH, el plan de estudios y los métodos de enseñanza se orientan en contenidos y organización a dotar al alumno de una cultura integral básica que forme individuos críticos, creativos y útiles al contexto social y natural, así como hábiles para continuar con estudios de formación superior⁸.

La concepción del bachillerato de cultura básica del CCH implica la solución de dos problemas que surgen en el contexto educativo de todas las instituciones: por un lado, la selección de los contenidos esenciales de la enseñanza; y por otro, las relaciones que guardan las diferentes aproximaciones a una sola realidad; para el primero estableció la organización de cuatro áreas de conocimiento en las que agrupan, asignaturas afines al conocimiento del alumno y que se complementan entre sí, dando solución al segundo problema a partir de la interdisciplinariedad⁹.

⁷ Bazán, Levi José de Jesús. *Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado*. UNAM-CCH. 2006.p. 7.

⁸ *Ibid*, p. 9.

⁹ *Idem*,p.9.

Las distintas materias que conforman el plan de estudios del CCH, a través de las cuatro áreas que conciben las asignaturas como manifestaciones de la cultura básica que la institución debe transmitir, plantean la integración de conocimientos para el aprendizaje autónomo del alumno. Las asignaturas aportan o comparten métodos, enfoques y campos disciplinarios con todas las asignaturas que conforman, una misma área, para que los alumnos adquieran una visión de conjunto de las materias, de los elementos conceptuales metodológicos y teóricos; y de los conocimientos específicos necesarios para jerarquizarlos y percibir las relaciones que mantienen entre sí y con las demás materias¹⁰.

Las áreas que contempla el plan de estudios del bachillerato del Colegio son: matemáticas, ciencias experimentales, histórico-social y talleres de lenguaje y comunicación; ésta última es la que ocupa la atención en este trabajo de investigación dado que el objeto de estudio que nos concierne abarca dos unidades del taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental III (TLRIID III), asignatura perteneciente a esta área, y cuya organización consta de cuatro unidades que desarrollan las cuatro habilidades fundamentales de la lengua: hablar, escuchar, leer y escribir, a partir de diversos aprendizajes.

1.1.2 Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación

La lengua, como medio de transmisión cultural, es la herramienta que tiene el lenguaje para apoyarse en el acto comunicativo. El lenguaje o la capacidad de simbolización humana, es fundamental para que el ser humano se comunique dentro de los diferentes grupos sociales a los que pertenece, logrando un desarrollo efectivo como enunciador o como enunciatario.

¹⁰ *Idem*, p.9.

El Colegio pretende, a través del área de talleres de lenguaje y comunicación que los alumnos logren adquirir la cultura básica necesaria y consciente para emplear la lengua materna y los códigos no verbales, de acuerdo a la intención que represente o recree la realidad, empleando diferentes sistemas simbólicos, que apoyen la expresión de mensajes.

Esta área tiene como finalidad lograr que los estudiantes sean capaces de acercarse a diferentes tipos de texto con una actitud reflexiva y crítica que permita tener acceso al conocimiento y asumirse como sujetos activos, capaces de intervenir en la construcción de la cultura a la que pertenecen.

Las materias que se contemplan en el área de talleres tienen la finalidad de promover la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes básicas para la comprensión y producción de textos verbales, visuales e ícono-verbales¹¹.

La forma de trabajo dentro del aula es la de una clase-taller, en la que el profesor propone las actividades y secuencias didácticas que facilitan la adquisición de nuevos conocimientos, a partir de los saberes previos y de las necesidades del alumnado, razón por la que el Colegio se inclinó por reafirmar la noción de taller asociada a la enseñanza de la asignatura para darle sentido dentro del plan de estudios.

El plan de estudios original fue actualizado por primera vez en 1996, con el fin de que en un proceso comunitario y abierto de cuatro años y medio se mejorara la operación sin perder los principios y enfoques de 1971, que corresponden a todos los niveles¹².

Un segundo proceso de revisión y ajuste de los programas de estudio se inició en 2001 para encontrar instrumentos de planeación que permitieran lograr de manera

¹¹ *Ibid*, p.78.

¹² Cortés, Lady, *op.cit*.p.17.

efectiva el aprendizaje de los alumnos; durante los tres años siguientes se impulsó una revisión de las asignaturas que conforman las áreas de conocimiento del plan de estudios, con la perspectiva de establecer nuevas orientaciones para pensar el sentido como áreas de conocimiento de un bachillerato de cultura básica; como resultado, en 2004, dentro del área de lenguaje y comunicación se generó el programa de estudios del TLRIID I-V del que se darán detalles en el siguiente punto¹³.

1.1.2.1 Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID)

El TLRIID, sin convertirse en un estudio único, surgió con la finalidad de motivar el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos al considerar a la lengua como un sistema de signos que conforman un conjunto complejo. Este taller tiene como prioridad que el alumno establezca una competencia comunicativa eficaz dentro del entorno social, familiar, escolar, etcétera.

Los alumnos, a través del TLRIID, aprenden a aprender al permitir desarrollar habilidades lingüísticas para la asimilación y comprensión de la cultura, dado que para lograr este fin se construye una relación inseparable con una lengua que ofrecerá información, representaciones, un imaginario social y un repertorio amplio de expresiones artísticas; y aún más a quienes las dominan en la multiplicidad de los usos¹⁴.

El taller se convierte en un espacio de interacción comunicativa con apertura en la relación profesor-alumno, alumno-profesor en el que se privilegia el trabajo en equipo, se consideran los intercambios que se tienen fuera del contexto escolar porque reproduce situaciones reales de la vida social y favorece el desarrollo

¹³ Terán, Ortíz Rito. *Acercamiento al plan general de desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades*, 2006-2010, p.47.

¹⁴ Programa de estudios, *op.cit.* p.4.

crítico y autocrítico de los participantes, que permiten la corrección y autocorrección de textos, propiciando la reflexión sobre el tema que se aborda.

El TLRIID se apoya en diferentes habilidades como la expresión oral, escrita, lecturas de textos pertenecientes a diferentes ámbitos de conocimiento, investigación documental, con diversos propósitos y manifestaciones en nuestra vida social; en el taller se establece la diversidad de procedimientos, estrategias y actitudes aplicables a situaciones comunicativas y de aprendizajes variados.

El alumno, a partir del curso, aprende a tomar posesión de la cultura y asimila habilidades fundamentales para el aprendizaje con respecto a la lengua materna; ya que la asignatura se propone contribuir al perfil del egresado en los siguientes aspectos:

- ② Incrementar en el alumno la comprensión, interpretación y producción de textos verbales de diversos tipos, necesarios para comunicarse dentro de su contexto social, escolar (presente y futuro) y generacional, a través de hablar, escuchar, leer y escribir.
- ② Incrementar el disfrute de la lectura y la comprensión e interpretación de textos literarios de manera apropiada a su naturaleza.
- ② Habilitar al alumno para manejar procedimientos de obtención y organización de información, principalmente de fuentes documentales para que conozca temas de estudio y resuelvan problemas de manera reflexiva y analítica¹⁵.

Esta asignatura es de carácter obligatorio en los primeros cuatro semestres del CCH, se desarrolla con una carga de seis horas de clase a la semana, agrupadas en bloques de dos horas por sesión, tres días a la semana, para que la labor en el aula sea productiva y significativa para los alumnos.

¹⁵ *Ibid*, p.5.

El TLRIID I tiene como finalidad la práctica de las habilidades lingüísticas, a través de la lectura y redacción de textos; además de practicar la comprensión de los contenidos para pasar a una lectura analítica¹⁶.

El TLRIID II toma los aprendizajes adquiridos en el taller anterior; en éste, los alumnos organizan textos, a partir de los diferentes tipos de párrafos que existen para conformar un texto; emplean citas textuales y elaboran fichas de resumen para aplicar la capacidad de investigación en la elaboración de un trabajo escolar¹⁷.

El TLRIID III considera que a partir de las habilidades de expresión oral y escrita, que los alumnos ya desarrollaron en los dos talleres anteriores, requieren comprender para interpretar el contenido de diversos textos de acuerdo con la intención comunicativa que tenga el enunciador; podrán tomar partido ante alguna posible postura que muestre el autor y formular críticas que revelen las posturas que se han construido de acuerdo a los referentes que poseen y al contexto en el que se desenvuelven. Los alumnos en este tercer curso producen textos críticos; es en este taller en el que la capacidad crítica se eleva al trabajar la argumentación en los diferentes textos que lee y produce¹⁸.

Este taller concluye con el TLRIID IV cuyo propósito primordial es que los alumnos del Colegio reconozcan la importancia que posee la investigación en diferentes ámbitos para que sean capaces de plantear problemas sobre un tema específico, a partir de los aprendizajes en los talleres anteriores y de observar el entorno para diseñar un proyecto de investigación de acuerdo al interés que manifiesten¹⁹.

¹⁶ *Ibid*,p.10.

¹⁷ *Ibid*,p.39.

¹⁸ *Ibid*,p.67.

¹⁹ *Ibid*,p.98

Dado que el objeto de estudio corresponde a las unidades 2 y 3 del TLRIID III se considera importante señalar los detalles más significativos en el siguiente apartado.

1.1.2.2 Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III

El TLRIID III es un espacio de interacción comunicativa que supone múltiples intercambios entre los participantes al permitir que cada estudiante sea un sujeto activo que construya el conocimiento a través de la práctica; en este tercer taller, como en los anteriores, se privilegia el trabajo colectivo, en equipo o grupal, para favorecer el desarrollo autónomo y crítico de cada integrante y la inclusión en un aprendizaje de carácter cooperativo, ejercitando la expresión oral, la producción escrita, la comprensión oral y lectora, la investigación, la recopilación de textos para la lectura y análisis, entre otros aspectos que van conformando el sentido del trabajo en el aula, con base en diversos procedimientos, estrategias y actitudes relacionadas con situaciones específicas de aprendizaje que hacen de él, el protagonista de una formación propia como sujeto activo dentro de su cultura²⁰.

Este tercer taller está conformado, al igual que los anteriores, por cuatro unidades temáticas:

- ☉ Unidad 1: Lectura crítica del texto icónico-verbal
- ☉ Unidad 2: Argumentar para persuadir
- ☉ Unidad 3: Argumentar para demostrar
- ☉ Unidad 4: Lectura e interpretación del espectáculo teatral²¹

²⁰ *Ibid*, p.67.

²¹ *Ibid*, pp. 67, 70, 76, 86.

Al desarrollar estrategias de aprendizaje para las unidades 2 y 3 de este taller se considera importante mencionar las características de cada una de ellas.

1.1.2.3 Unidad 2 (argumentar para persuadir) del TLRIID III

La segunda unidad del TLRIID III tiene el propósito de orientar a los alumnos para que sean capaces de identificar las diferentes formas de argumentación persuasiva, ya sea razonada o a través del ejemplo, para hacerse hábiles en modificar las opiniones, a partir de la interpretación hecha a cada uno de los textos argumentativos leídos, exponer por escrito, mejorar con ello la habilidad para presentar razones y utilizar ejemplos de persuasión.

El propósito que muestra el programa de estudios se centra en la comprensión y distinción de textos argumentativos persuasivos mediante el análisis, para que el alumno tome una posición crítica propia, y la dé a conocer de manera oral y/o escrita.

Los aprendizajes del programa de estudios del TLRIID III en esta unidad contemplan que los alumnos:

- ② Logren contextualizar un texto, mediante el apoyo de los paratextos que acompañan el escrito.
- ② Definan la situación argumentativa del texto.
- ② Identifiquen la argumentación por el razonamiento y construyan el significado y sentido del texto.
- ② Identifiquen la argumentación por el ejemplo.
- ② Conozcan y distingan las diferentes formas argumentativas persuasivas: la polémica, el panfleto, la sátira, el manifiesto, el ensayo, etcétera.

- Ⓢ Escriban textos propios cuyo propósito sea persuadir a través del razonamiento o por el ejemplo²².

El programa de estudios sugiere estrategias que contemplan diferentes textos expuestos por el profesor, o por los alumnos a fin de motivar la participación, exponer reflexiones, considerar las situaciones argumentativas que presenten, e identificar las formas que tienen los textos para persuadir a partir del contenido, (por razonamiento o por el ejemplo); y sean capaces de redactar artículos de opinión, ensayos, obras teóricas, manifiestos y/o panfletos, a partir de los pasos concretos que permiten estructurar textos con formalidad la motivación a la autocorrección.

1.1.2.4 Unidad 3 (argumentar para demostrar) del TLRIID III

Los textos argumentativos demostrativos se proponen en la tercera unidad del TLRIID III para que los alumnos logren identificar los elementos que constituyen a este tipo de textos, tales como respaldos de autoridad, teorías y leyes científicas generalmente admitidas.

La unidad contempla como propósito que los alumnos reconozcan en la argumentación una forma comunicativa para sustentar y demostrar la tesis²³.

El programa de estudios determina que a través de los siguientes aprendizajes, los alumnos:

- Ⓢ Diferencien las características de un texto argumentativo demostrativo, de las de un texto que busca persuadir o convencer.

²² *Ibid*, pp. 76- 78.

²³ *Ibid*, p.80

- ④ Distingan la calidad de los argumentos del texto demostrativo comparados con los textos persuasivos, para que den validez a la demostración.
- ④ Identifiquen la organización textual de un contenido argumentativo demostrativo.
- ④ Perciban la organización lógica de textos argumentativos demostrativos, a través de la elaboración del circuito argumentativo de un texto.
- ④ Conozcan el propósito, la organización textual y demás características de una reseña crítica.
- ④ Identifiquen la tesis y las ideas centrales del texto argumentativo y las procese a fin de redactar resúmenes y paráfrasis.
- ④ Redacten una reseña crítica y atiendan a las propiedades del texto y a las convenciones universitarias²⁴.

Las estrategias que se plantean para el logro de los aprendizajes mencionados son diversas y sugeridas en el programa de estudios, en ellas se propone dar a conocer, textos que contengan argumentación demostrativa para distinguirlos de otro tipo de escritos, y para analizar elementos a fin de que, con base en ellos, los alumnos redacten textos argumentativos demostrativos propios, corrigiéndolos, a partir del análisis que hagan entre compañeros de clase en equipos de trabajo. La reseña crítica es el texto argumentativo demostrativo que se sugiere redacten los alumnos.

Las actividades que se proponen en esta unidad se convierten en un reto para cada uno de los alumnos; ya que el conocimiento se extiende al contexto social y familiar, como protagonistas de la formación y como sujetos activos dentro de la cultura a la que pertenecen.

²⁴ *Ibid*, pp. 82-84.

1.1.3 El alumno como sujeto de la cultura y protagonista de su formación

La cultura básica del Colegio distingue tres componentes indisociables en la práctica pedagógica a través del TLRIID en interdisciplinariedad con las otras áreas que conforman el plan de estudios del Colegio:

- 1) **Habilidades intelectuales:** son las que se necesitan para aprender y al utilizarlas se adquieren mayores y mejores saberes y prácticas; en el caso de la materia, tales habilidades se refieren a leer y escribir; acopiar, transformar, valorar y discriminar información; escuchar y hablar de acuerdo a las situaciones comunicativas en las que se encuentre el enunciario, sobre todo, dentro del contexto universitario.
- 2) **Conocimientos disciplinarios e interdisciplinarios:** representan la estructura conceptual básica de un campo disciplinario que, al construir un sistema, permite ubicar, jerarquizar y valorar los nuevos conceptos que se aprenden para profundizar en el conocimiento y reforzar las prácticas de ese campo disciplinario.

El Colegio, al considerarse bachillerato universitario, se fundamenta de manera interdisciplinaria y está en constante reformulación, por tanto, consideró importante adoptar el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, como base en el desarrollo del TLRIID.

- 3) **Actitudes y valores:** por ser un bachillerato universitario, el CCH propone una formación científica y humanística que permite al estudiante ser parte de una cultura universal con identidad propia, actitudes de reflexión, curiosidad y rigor, con valores éticos y estéticos que enriquecen al ser humano; por tanto, la metodología de la materia se basa en la lectura directa de textos de todo tipo, en la escritura y la expresión oral como vías para manifestar el aprendizaje, las opiniones y las experiencias

personales; el Colegio promueve así, la autonomía y la expresión crítica del alumno, para constituirse en un sujeto de la cultura; cuenta con profesores que fungen como guía; ya que se convierten en orientadores de los alumnos de acuerdo a las necesidades de aprendizaje, más que como trasmisores del conocimiento²⁵.

1.1.4 El profesor como orientador en el aprendizaje

El maestro tiene como funciones proponer actividades de aprendizaje para desarrollar las habilidades en los alumnos, de acuerdo con las necesidades que manifiesten; orientar el trabajo, propiciar la participación y el diálogo, a partir de la competencia que los alumnos ya poseen y la que ampliarán con la constante práctica, para darse cuenta que son parte de una cultura que permite fortalecer la identidad, como elementos de socialización dentro del ambiente en el que se desenvuelven²⁶.

El desarrollo de la competencia comunicativa en el TLRIID, permitirá al alumno, además de aprender “hacer cosas con palabras”, reflexionar sobre los diferentes usos de la lengua, a través de la recepción y producción de textos con diversos propósitos (se considera que de acuerdo a los talleres I-IV), cada vez tendrá un grado más de conocimiento y conciencia de la construcción de autonomía como sujetos de la cultura, para desarrollar flexibilidad y capacidad de adaptación ante las diferentes situaciones comunicativas que se presenten dentro y fuera del ámbito escolar; y así madurar intelectual y emocionalmente. El alumno aprende a razonar, deducir, comparar, jerarquizar, elaborar síntesis, sacar consecuencias, a partir del trabajo constante de la lengua²⁷.

²⁵ *Ibid*, pp.4 y5.

²⁶ Carballo, Hernández Ángel; Amozourruita, Rosa Elisa. *et.al. Curso-Taller Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades*. CCH-UNAM, p.7.

²⁷ Programa de estudios, *op.cit.* p.7.

El TLRIID se convierte en un espacio de interacción comunicativa con apertura en la relación profesor-alumno, alumno-profesor, y además considera los intercambios que se tienen fuera del contexto escolar; se privilegia el trabajo en equipo, porque reproduce situaciones reales de la vida social y favorece el desarrollo crítico y autocrítico de los participantes, que permiten la corrección y autocorrección de textos; en el taller se propicia la reflexión sobre el tema que se aborda, gracias al enfoque comunicativo que incorpora el Colegio en el plan de estudios.

1.2 Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo, es el nombre con el que se hace referencia a la aplicación teórica de la lengua; la principal contribución al aplicarse es la fuerza que da al uso de la lengua dentro de los posibles contextos en los que los estudiantes interactúan de manera verbal; este enfoque origina el desarrollo de la competencia comunicativa; en él se considera el conocimiento del código lingüístico, a los enunciadores, enunciatarios y el modo de dar a conocer los mensajes de acuerdo al contexto en el que se encuentran los elementos que constituyen el ejercicio comunicativo; por ello, la unidad de trabajo es el texto, para mejorar las capacidades de comprensión-producción, y consolidar la competencia comunicativa en situaciones concretas de interacción²⁸.

El enfoque comunicativo tiene como propósito, mejorar las capacidades de comprensión y producción de textos creados por los estudiantes, para adquirir normas, destrezas y estrategias, asociadas a la adquisición de mecanismos que consoliden la competencia comunicativa de acuerdo a las interacciones que realiza.

Un conjunto de concepciones teóricas de la lengua se aplican con el enfoque comunicativo en el ámbito escolar y académico; ya que la principal contribución a

²⁸ *Ibid*, pp.6-7.

la enseñanza es la importancia que da al uso de la lengua; implica considerar un conjunto de estrategias de interacción social que hacen posible y necesaria la negociación cultural de significados.

El enfoque comunicativo del Colegio considera que en el aula se debe propiciar una intervención activa por parte del profesor y de los alumnos para trabajar con los elementos reales y las circunstancias del contexto que dan sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje, se considera parte de éste, al enfoque funcional (habilidades lingüísticas, destrezas discursivas, para comunicarse adecuadamente en cualquier contexto y situación); y al enfoque constructivista que permite la construcción del conocimiento por los alumnos basada en la interacción con el medio, la actualización y relación de los conocimientos previos con los nuevos, dentro de un contexto de aprendizaje.

El enfoque comunicativo toma en cuenta las nociones de las diversas situaciones de comunicación y de contexto que se presentan de manera cotidiana en la vida del alumno, como parte de las circunstancias concretas en las que se producen las interacciones verbales. La enseñanza de la lengua es sustituida por el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, considera el código lingüístico, a qué, a quién y cómo se dice, de manera apropiada de acuerdo a la situación que se presente²⁹.

El TLRIID entiende como competencia comunicativa la suma de competencias que los alumnos relacionan en la experiencia cotidiana como usuarios constantes de la lengua madre, entre ellas se encuentran: la lingüística, sociolingüística social o discursiva, semiológica, literaria, entre otras³⁰.

Los actos comunicativos se consideran como procesos recursivos, cooperativos y dinámicos que sirven para interpretar las intenciones de los hablantes al compartir

²⁹ Bazán, José, *op.cit.*, pp. 79-81.

³⁰ *Ibid*, p.76

los textos producidos con coherencia, cohesión, adecuación y un sentido orientado de acuerdo al interlocutor al que necesite referirse.

El alumno, a partir del trabajo constante de la lengua, aprende a razonar, deducir, comparar, jerarquizar, elaborar síntesis, sacar consecuencias.

El enfoque comunicativo lleva a los alumnos a ser capaces de:

- ☉ Asumirse como enunciadores en un proceso que va de la espontaneidad y comunicación de las vivencias y experiencias al uso intencional de los recursos del lenguaje, en función de la situación comunicativa.
- ☉ Percibir y tomar conciencia de los diferentes empleos de la lengua dentro procesos receptivos y productivos.
- ☉ Asumir una actitud reflexiva y crítica ante las diferentes manifestaciones sociales de la lengua³¹.

Las unidades 2 y 3 del TLRIID III son ejemplos de que los alumnos necesitan ser productores del propio aprendizaje bajo la orientación de los profesores; para ser cada vez más precisos en la expresión de posturas y puntos de vista que se generen a propósito de un tema que surja, dentro y fuera de las clases para defender la propia posición ante alguna problemática que se presente dentro del entorno social, familiar y en algunos casos, laboral del que forman parte.

Se consideran los conceptos propios de las unidades 2 y 3 del TLRIID III para comprender la orientación de este trabajo de investigación; así como el de estrategia, clasificación y elementos que la conforman de acuerdo con diversos autores; y la forma de evaluación de cada una de las actividades realizadas para el logro de los aprendizajes de las unidades propuestas; el siguiente capítulo se encarga de cada uno de estos puntos.

³¹ *Ibid*, p.84.

Capítulo 2

EL APRENDIZAJE DE LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS: PERSUASIVO Y DEMOSTRATIVO

"La palabra tiene un enorme poder. A pesar de que su cuerpo es diminuto e invisible, lleva a cabo las más divinas empresas: es capaz, en efecto, de apaciguar el miedo y de eliminar el dolor, de producir la alegría y de excitar la compasión"

Gorgias

*En una discusión,
lo difícil no es defender nuestra opinión,
sino conocerla.
André Maurois*

Una estrategia de enseñanza o de aprendizaje para ser diseñada requiere, antes que nada, que el profesor tenga el conocimiento de diversos temas que sirvan como pretexto para conducir al alumno en el proceso de aprendizaje; por tanto, para este trabajo de investigación es indispensable comprender la evolución, los tipos, las características, los propósitos y la estructura de los textos argumentativos que existen, no necesariamente para que el alumno domine todo el contenido que aquí se entrega, más que nada es para que el profesor pueda tomar ventaja y logre comprender qué requiere mostrar al alumno y de qué manera puede hacerlo de acuerdo al modelo educativo del CCH y del programa de Estudios que estructuran el TLRIID III.

El primer capítulo muestra el contexto del CCH, Institución en la que surgió el interés por desarrollar este trabajo de investigación; por tanto, dado el modelo educativo, plan y programas de estudios se consideró fundamental explicar en qué

consiste uno de los principios de la cultura básica: el aprender a aprender, en el que se basaron las estrategias de aprendizaje que se muestran en el capítulo 4 de este trabajo.

Este segundo capítulo considera importante hacer mención de los antecedentes históricos acerca de los textos argumentativos, puesto que las Unidades 2 y 3 del TLRIID III son las que se han trabajado en esta investigación; en este apartado también se pretende mostrar de manera muy general el estudio de los textos argumentativos en el transcurrir del tiempo hasta nuestros días, de las que se obtuvieron referencias sólidas y confiables para desarrollar las estrategias diseñadas en el último capítulo que conforma este trabajo.

Por último, se muestran de acuerdo con diversos autores y trabajos de investigación previos, las características que conforman al ensayo y a la reseña crítica como textos argumentativos que se utilizaron para desarrollar las estrategias de aprendizaje diseñadas en esta investigación.

El término contexto es fundamental durante todo este trabajo de investigación, razón por la que se definirá a continuación, de acuerdo con varios autores:

La RAE³² define el término contexto como el entorno físico o de situación política, social, económica, histórica, cultural o de cualquier índole, en la que se considera un hecho.

El contexto, de acuerdo con Araoz³³ específicamente en el ámbito educativo, está constituido por circunstancias y factores involucrados en el proceso de aprendizaje:

- a) **Contexto Educativo:** “diversas teorías sobre educación tratan de explicar cómo los sujetos acceden al conocimiento”. El objeto de estudio se centra

³² Araoz, Robles María Edith; et al. *Estrategias para aprender a aprender. Reconstrucción del conocimiento a partir de la lecto-escritura.* p.6.

³³ *Ibid*, p.5.

en la adquisición y desarrollo de destrezas y habilidades, en el razonamiento y en la manera en que los individuos adquieren conocimientos³⁴.

- b) **Contexto Social:** es determinante para el aprendizaje; ya que es el que se ocupa de los cambios sociales. Echeverría³⁵ desarrolló acerca de la competencia en el campo profesional los siguientes modelos: competencia técnica, metodológica, participativa y profesional; que coinciden con los cuatro pilares de la educación propuestas en el informe de Delors en 1996³⁶: aprender a conocer, hacer, convivir, ser.

El modelo educativo del CCH considera la importancia que tiene el contexto social dentro del contexto educativo; ya que el Colegio pretende formar alumnos para que se desenvuelvan dentro y fuera de la Institución con un conocimiento más sólido, sean más sociables, respondan al trabajo colaborativo y en equipo y actúen como individuos que son, dentro del contexto social al que pertenecen.

El contexto social repercute en la transformación de las instituciones educativas y laborales, como resultado las instituciones educativas adecuan los procesos de enseñanza-aprendizaje en función de los perfiles del estudiante y egresado que requiere la nueva sociedad, a partir del aprendizaje de nuevas estrategias y actividades que estimulen el autoaprendizaje y el autoconocimiento.

2.1 Aprender a aprender en el proceso de lecto-escritura para el texto argumentativo

Aprender a aprender es el principio de la cultura básica del CCH, considerado como el de mayor importancia; ya que a partir de él los demás principios

³⁴ *Ibid*, p. 6.

³⁵ *Ibid*, p. 9.

³⁶ *Idem*, p.9.

(explicados en el capítulo anterior) pueden desarrollarse de una manera más óptima.

Aprender a aprender significa, de acuerdo con Araoz³⁷, desarrollar habilidades y destrezas que permitan seleccionar, organizar e interpretar la información para transformarse en conocimiento; es el proceso personal para adquirir y generar el conocimiento a través del aprendizaje, y del uso adecuado de estrategias cognitivas, metacognitivas y modelos conceptuales; al tener como objetivo principal “enseñar a pensar” involucran procesos relacionados con la:

- i) **Cognición:** es el conjunto de operaciones dadas a partir del desarrollo de habilidades como observar, relacionar, ordenar, analizar clasificaciones, representar, memorizar, evaluar, interpretar, etcétera.
- ii) **Metacognición:** es el proceso que implica tomar conciencia de la manera en que adquirimos el conocimiento. Se integra a partir de dos dimensiones: la manera de aprender y comprender los factores que afectan a los resultados del aprendizaje; y regular y controlar las actividades durante el proceso de aprendizaje³⁸.

Este proceso es el que se observa en el modelo educativo del CCH con el que el Colegio pretende inducir a los alumnos para que desarrollen habilidades de autoaprendizaje.

Araoz³⁹ sostiene que aprender a aprender implica estar conscientes de las habilidades para captar, organizar y procesar la información, así como ser responsables de nuestro proceso de aprendizaje; en este proceso se ven

³⁷ *Ibid*, pp.32-33.

³⁸ *Ibid*, p.34.

³⁹ *Ibid*, p.35

implicados dos factores fundamentales: el aprendizaje de la lectura y el de la escritura, que se explican a continuación en los siguientes tres puntos.

2.1.1 ¿Cómo se puede adquirir el aprendizaje?

Muchos pedagogos, psicólogos, especialistas en educación de diferentes países, se han dado a la tarea de investigar acerca de las formas que pueden contribuir a que los alumnos adquieran mayores y mejores conocimientos, abordar a todos sería imposible; por tanto, se mencionan sólo algunos, dado que la información que aportan contribuyó a organizar las estrategias de aprendizaje que se presentan en el último capítulo de este trabajo de investigación.

Según Santiuste⁴⁰, la teoría constructivista explica la capacidad que tiene el ser humano para construir conceptos y cómo es que a través de esquemas mentales captan la realidad desde un enfoque perceptivo e individual que guía el aprendizaje.

El CCH, a través de los programas de estudio plantea la posibilidad de emplear la mirada constructivista en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje; ya que pretende que los alumnos en el transcurso de los semestres construyan, a partir de la realidad los diferentes aprendizajes que contempla cada materia.

El proceso de aprendizaje, de acuerdo con Santiuste⁴¹ permite que el estudiante atribuya significado a la información que recibe en las aulas para transformarla en conocimientos; a medida que reconoce las similitudes o analogías, diferencia y clasifica los conceptos y crea nuevas tecnologías, estrategias y técnicas, combinándolas con otras ya conocidas.

⁴⁰ *Ibid*, p.11.

⁴¹ *Ibidem*, p.11.

Castañeda⁴² define al aprendizaje como un proceso:

- a) **Constructivo**: en el que los alumnos son agentes activos constructores de conocimiento y habilidades intelectuales requeridas.
- b) **Acumulativo**: el conocimiento nuevo se constituye sobre la base del conocimiento previo.
- c) **Orientado**: el alumno es capaz de regular su propio aprendizaje.
- d) **Situado**: se basa en la experiencia de los alumnos en contextos y situaciones auténticas de la vida real, utilizando los aprendizajes en situaciones reales.
- e) **Colaborativo**: el aprendizaje es un proceso social, con el que se aprenden diferentes maneras de pensar, valorar y utilizar herramientas asociadas a un trabajo determinado, así como para aprender de los demás.

En casi todos los cursos o talleres intersemestrales o interanuales para profesores, es común escuchar a los instructores recalcar el trabajo que como docentes del Colegio se tiene que desarrollar dentro del salón de clases, aún más cuando se trata de cursos que tienen que ver con estrategias de aprendizaje o de enseñanza, aunque en muchos de ellos, son muy comunes las preguntas que algunos de los docentes participantes hacen a partir de las inquietudes que muestran, en el afán de responder a las exigencias del modelo educativo del Colegio, sin saber realmente cómo desarrollar actividades para hacer de los aprendizajes constructivos, acumulativos, orientados, situados y colaborativos al mismo tiempo.

Araoz y Guerrero⁴³ mencionan que el alumno es constructor y causa principal de los propios aprendizajes; ya que “aprende cuando encuentra sentido a lo que

⁴² *Ibid*, 12.

⁴³ *Ibidem*, p.12.

aprende”. El sentido se logra cuando el alumno parte de experiencias propias y relaciona de forma adecuada los conceptos que aprende. El aprendizaje se torna en una experiencia individual, por tanto, Araoz y Guerrero toman de Woolfolk los siguientes estilos y factores de aprendizaje:

- a) **Estilos:** los estilos de aprendizaje se refieren a los rasgos cognitivos (describen la manera en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan informaciones, resuelven problemas); afectivos (se vinculan con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje); y fisiológicos (de acuerdo con el género y ritmos biológicos del estudiante); que sirven como indicadores, relativamente estables acerca de la participación, interacción y respuesta a los aprendizajes y que tienen los alumnos.

Con esto se identifican los estilos de aprendizaje de tres formas: por cómo se selecciona y representa la información; por cómo se organiza y por cómo se trabaja⁴⁴.

- b) **Factores:** las autoras distinguen tres tipos de factores para el aprendizaje:
 - i) **Cognitivo:** está constituido por procesos complejos y determinantes para el aprendizaje, llamados operaciones de pensamiento, como: percibir, observar, interpretar, analizar, asociar, asociar, clasificar, comparar, expresar, retomar, decidir, generalizar.
 - ii) **Afectivo-social:** está constituido por aspectos vinculados con los sentimientos, las relaciones interpersonales y la comunicación que se debe establecer para el logro eficaz del proceso de aprendizaje.
 - iii) **Ambiental:** son elementos del medio ambiente que inciden positiva o negativamente en la calidad del estudio que se realiza, es decir, la

⁴⁴ *Ibid*, p.13.

posibilidad para el estudio: organización de ideas, administración del tiempo, el ambiente y el lugar de estudio⁴⁵.

El CCH observa estos factores desde diferentes características que contempla en el modelo educativo, tales como:

- 1) La intención que tiene para que los alumnos se desarrollen en un clima de libertad para que se vuelvan más autodidactas; aunque no siempre se lleva a cabo porque un gran porcentaje de alumnos desertan o se quedan más de tres años (los contemplados para el bachillerato) para poder concluir este nivel; por ejemplo en la generación 2011 (egresada en 2013) tuvo una eficiencia terminal del 59%, porcentaje más alto en la historia de egreso del Colegio⁴⁶.
- 2) El Colegio pretende que los profesores no sean simplemente transmisores de información, sino que acompañen y ayuden a los alumnos en el proceso de aprendizaje como entes creadores de su propio conocimiento. Estos últimos años de gestión en el plantel Naucalpan aunque se alcanza a observar que ya es más común que los alumnos entren a clases aún se observan profesores que no llegan en los horarios acordados, o que no permiten ningún tipo de comunicación con los alumnos, situación que detiene el aprendizaje de los estudiantes; ya que muchos de ellos se predisponen a entrar y cumplir con este tipo de profesores y muchos de ellos prefieren dejar de asistir.
- 3) El plantel Naucalpan está ubicado en zona boscosa así es que permite estar en un ambiente fresco, natural y alejado (de alguna manera) del ruido constante de automóviles e industrias, que aunque están cerca, la naturaleza permite sentirse lejos de ellas. Algunos alumnos disfrutaban a la

⁴⁵ *Ibid*, pp.23-26.

⁴⁶ Muñoz, Corona Lucía Laura. *Informe sobre la gestión directiva 2010-2014*. Colegio de Ciencia y Humanidades. Dirección General. p. 17.

salida de clases, o aprovechan de algún rato libre para tomar el almuerzo (en el turno matutino) o jugar (regularmente en el vespertino), platicar, o festejar algún cumpleaños dentro de las jardineras compartiendo el espacio con la fauna (pájaros y ardillas) propia del plantel. Algunos maestros y alumnos se han dado a la tarea de cuidar a más de 10 perros que se han quedado a vivir dentro de la Institución, con los que también, algunas veces juegan o alimentan.

Con estas actividades se pretende que los alumnos se sientan en un clima de confianza, y pertenencia; sin embargo, un problema que se ha generado en estos últimos años dentro de la escuela, es que al entrar en vigor el artículo 26 de la ley general para el control de tabaco⁴⁷ ha sido una lucha constante entre las autoridades, y los alumnos que se respete esta ley; ya que es muy frecuente encontrar algunos alumnos fumando entre los pasillos del Colegio o en algún salón vacío; al igual que en algunos pequeños grupos clandestinos detectar el consumo de alcohol o de alguna otra sustancia.

Las canchas deportivas (básquetbol, voleibol, *skatebord*, el gimnasio, área de juegos recreativos, la ludoteca, el salón de danza, son otros espacios que el Colegio ofrece para que los alumnos aprovechen para compartir con compañeros o amigos tiempos libres o después de clases; sin embargo, no en todos los casos es así de bien intencionado como se lee, existen pequeños grupos que pretenden cada vez que ven la oportunidad, hacer disturbios, interrumpir clases, generalmente acompañados de violencia; otros alumnos que deciden no entrar no a clases y permanecer la mayoría del turno jugando, aunque en los últimos dos años, el cuerpo de vigilancia y de “brigada” (conjunto de profesores que montan guardias para vigilar el Colegio) a este tipo de alumnos que constantemente rompen reglas son consignados al departamento jurídico de la Institución y sancionados con la

⁴⁷ <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGCT.pdf>

aprobación de los padres de familia que tienen conocimiento del comportamiento de los hijos al ser llamados telefónicamente por las autoridades del Colegio.

- 4) El Colegio considera fundamental que el alumno aprenda alguna disciplina técnica para obtener mayores herramientas que permitan su productividad además de continuar con los estudios, y ofrece en tiempo extra clase 12 diferentes opciones técnicas, que de manera optativa pueden aprender de acuerdo a sus intereses encaminados más a las ciencias o a las humanidades, tales como administración de recursos humanos, análisis clínico, instalaciones eléctricas en casa y edificios, entre otras. No todos los alumnos aprovechan este recurso.
- 5) El estudiante del CCH también puede tomar clases deportivas o culturales, fuera de la jornada escolar para aprender a tocar algún instrumento musical, bailar, dibujar, practicar algún deporte, entre otras alternativas, que podrán tomar una o dos veces por semana sin costo adicional a la inscripción. Este recurso solo es aprovechado por algunos alumnos del Colegio.
- 6) El mobiliario del salón de clases consta de mesas para dos alumnos y sillas sin paleta, ambas pueden moverse de acuerdo a la actividad que se requiere en cada una de sus clases, se pueden acomodar para trabajar en equipos pequeños, o en plenaria, así como adaptarlo para representar algún acto dramático, etc. de acuerdo con la estrategia. El Colegio, de esta manera pretende favorecer el trabajo colaborativo dentro del salón de clases; sin embargo algunos profesores no consideran esta mirada del Colegio y colocan de manera tradicional a los alumnos, mientras dan clase o aplican algún examen de manera tradicional.
- 7) El Colegio cuenta con diversos laboratorios para llevar a cabo las clases de biología, física y química, para los seis semestres; sin embargo no siempre

cuenta con el suficiente material para realizar las prácticas que se pide a los alumnos que realicen.

Se observa que el modelo educativo del Colegio contempla los tres factores de aprendizaje que mencionan Araoz y Guerrero; sin embargo, no siempre se pueden cumplir de manera adecuada porque existen muchas circunstancias, eventos y factores externos que predisponen el desarrollo óptimo de los factores cognitivos, afectivo-sociales y ambientales para la adquisición del aprendizaje de los alumnos; tales como el consumo de drogas, alcohol, cigarro de manera constante dentro de las instalaciones del Colegio por parte de algunos alumnos; clases de 120 minutos que algunos profesores (muchos del área de talleres de lenguaje y comunicación, es decir, de TLRIID) no dan completas; ya que algunos de ellos empiezan la clase después del minuto 20 (que es el que marca el tiempo máximo de tolerancia) y terminan alrededor del minuto 100; es decir, las clases se convierten en sesiones de 80 minutos o a veces de menos.

Otro aspecto que no permite este desarrollo óptimo en los TLRIID es que a menudo el área de psicopedagogía pide a los maestros que cedan algunas clases para dar información institucional a los alumnos; restando aún más el tiempo designado por el programa de estudios.

2.1.2 Aprender a aprender en el proceso de lectura

Araoz⁴⁸ menciona que la lectura, como proceso interno, consciente o inconsciente permite construir nuevos significados en la medida en que se extrae información de interés. Leer es la acción que permite interpretar un sistema de significados determinados cuando las actividades de lectura involucran factores sociales y cognitivos de quien lee y quien escribe.

⁴⁸ Araoz, María., *op. cit.* p. 42.

Quintana⁴⁹ clasifica en tres enfoques teóricos el proceso de lectura:

- i) **Lectura como conjunto de habilidades y transferencia de conocimiento:** predominó hasta los años 60, describe la lectura como un conjunto de habilidades que permiten la transferencia de información.
- ii) **Como proceso interactivo:** prevaleció durante los años 80 y considera a la lectura como un producto de la interacción entre el lenguaje y el pensamiento.
- iii) **Como proceso transaccional:** proceso cognitivo con el que entramos en contacto con un texto particular, en un contexto determinado para crear nuevos significados al interpretar la información⁵⁰.

Bentancur menciona que la lectura al ser un proceso interactivo puede distinguirse en dos modelos interactivos el constructivo-integrativo, propuesto por Kintsch y Van Dijk; y el discursivo e interactivo planteado por Martínez⁵¹.

El proceso transaccional que Quintana⁵² considera en los modelos señalados en el párrafo anterior, aunque se dieron a conocer después de que el CCH se originara (1973), ya el Colegio los consideraba, quizá no con estos nombres, en el Modelo Educativo del CCH, de tal forma que no resultan novedosos para el proceso de lectura que se ha venido trabajando en el Colegio, pero se consideran importantes para respaldar las estrategias de aprendizaje que se plantean en el Capítulo 4 de esta investigación.

⁴⁹ Quintana, Hilda, en Araoz, pp. 42-43.

⁵⁰ *Ibid*, p. 44.

⁵¹ http://uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001%5CFile%5CFundamentaci%C3%B3n_%20sobre_lectura.pdf

⁵² Araoz, María, *op.cit.* p. 44.

No es exclusivo del TLRIID que en el Colegio se hagan lecturas para interpretar el contenido y resignificar los conceptos de acuerdo al contexto de la clase y del propio aprendizaje del alumno; sin embargo, es en TLRIID I-IV el lugar donde se provee de herramientas al alumno para que adquiera habilidades que puedan ser aprovechadas en otras asignaturas, para el TLRIID III Y IV es común, de acuerdo a los aprendizajes asignados en el programa de estudios, que en las lecturas que se realizan, no solamente se presta atención a la forma en la que ha sido escrito el texto, o si cumple o no las propiedades de cualquier escrito, sino que además el alumno puede dar cuenta de la intención comunicativa que tuvo el autor y del contexto en el que ha sido escrito. Es capaz, además, de expresar los comentarios desde la interpretación, análisis y reflexión (de acuerdo al TLRIID en el que se encuentre) del contenido del texto, es decir, establece una relación entre él (que es el lector) y el discurso del autor.

Araoz⁵³ clasifica a la lectura en diferentes niveles conforme al grado de acercamiento al texto de acuerdo con el propósito que el lector tenga en mente al elegir una lectura:

- i) **Lectura de selección:** es el primer nivel de lectura en el que el lector selecciona el material adecuado y considera los conocimientos previos con respecto al tema que desea consultar; sin necesidad de profundizar. Hojear es útil para seleccionar material y se puede hacer de tres formas: hojear un texto de manera general; hojear un texto cuidadosamente, u hojear un artículo o capítulo.
- ii) **Lectura analítica:** permite la comprensión de un texto, al leer infiriendo, razonando, y reflexionando.
- iii) **Lectura crítica:** se realiza de forma activa, cuidadosa, reflexiva y analítica. La información y las ideas que emite el lector se valoran con el pensamiento crítico, así se puede aceptar o rechazar el

⁵³ *Ibid*, pp. 45-51.

contenido del texto. La lectura crítica y el pensamiento crítico se realizan simultáneamente y recíprocamente; ya que la primera permite que el lector llegue a conclusiones y opine sobre el tema, en tanto el segundo evalúa y emite juicios con respecto a dicho tema y a la manera en que se desarrolla. El lector crítico establece un diálogo con el texto y acepta o refuta las ideas contenidas en él; de manera consciente establece su postura. El pensamiento crítico es un juicio autoregulado y con un propósito que conduce a la interpretación, inferencia, análisis y evaluación.

El autoaprendizaje es una característica básica que se busca en los alumnos del CCH, enfocado entre el lenguaje humano y el lenguaje de las ciencias. El Colegio considera de gran importancia que el alumno aprenda a desarrollar el lenguaje en comunidad y desarrollarse como ente comunicativo dentro de una sociedad, a esto se debe la existencia del TLRIID I-IV en el que paulatinamente se observa, en cada uno de los niveles, el interés del modelo educativo por el progreso que debieran tener los estudiantes en el proceso de lectura; ya que es en el bachillerato donde pueden adquirir habilidades para desarrollar los diferentes niveles de lectura y distinguir la utilidad que tiene cada uno de los textos que leen, por obligación o por iniciativa propia, esto último, es una característica que distingue al CCH, por ejemplo de los bachilleratos particulares; dado que pretende que los alumnos se vuelvan lectores autónomos; y no sólo esperen leer textos que los profesores dejen como parte de las tareas a realizar dentro del proceso educativo.

Esta pretensión del Colegio no siempre se cumple; ya que no todos los alumnos en totalidad adquieren las mismas habilidades lectoras, ni los mismos hábitos, si se ven más alumnos que leen por cuenta propia que en algún otro tipo de bachillerato (como los particulares), pero no son todos, como pretende el modelo; además de que no es ningún secreto que en México la población en general no es muy dada a los buenos hábitos de lectura.

Los primeros TLRIID hacen hincapié en las lecturas de exploración y comprensión; el tercer semestre pide al alumno que lleve el contenido comprendido hasta la reflexión y la crítica para que pueda dar opiniones argumentadas al respecto del tema que aborde el texto, de acuerdo con su conocimiento previo; para que en los últimos semestres se vean reflejadas interpretación, inferencia, análisis y evaluación del contenido de los texto leídos en los niveles que ya los acercan a la educación universitaria. Muchos alumnos al llegar al quinto y sexto semestre desarrollan fácilmente habilidades de aprendizaje para desarrollar este tipo de lecturas, a otros cuesta un poco más de trabajo y algunos más no consiguen llegar a desarrollar lecturas de calidad para este nivel, es en la universidad que quizá puedan adquirir las habilidades necesarias para completar el proceso de lectura.

2.1.3 Aprender a aprender en el proceso de escritura

La lectura sería un proceso incompleto si sólo se observara, enseñara y aprendiera de manera aislada, finalmente se aprende a leer para ir más allá de la comprensión del texto; es decir, para tener nueva información, estudiar, crear un diálogo con el discurso del autor; emitir juicios, valores, o nuevos conocimientos y reflejar aprendizajes de manera escrita; ya que de nada valdría todo este proceso si se quedara solamente en el pensamiento; por tanto, la escritura es la que permite expresar pensamientos, necesidades, adelantos científicos, registros históricos, y que se conserven, a través del tiempo para que a través de las diferentes generaciones se compartan los conocimientos registrados.

Los especialistas en escritura, han diseñado desde el principio de la historia hasta nuestros días reglas que hagan esta práctica más clara y precisa, para que los mensajes registrados no resulten complicados, incomprensibles o confusos y generen interpretaciones incorrectas. Los profesores de lengua materna⁵⁴ de cualquier institución educativa y los del CCH, en específico del TLRIID, buscan

⁵⁴ Asignatura con diferentes nombres de acuerdo al modelo educativo de cada institución.

estrategias de enseñanza-aprendizaje para proporcionar herramientas necesarias para que los alumnos desarrollen mejores habilidades que ofrezcan mayor calidad en la reescritura y escritura de los textos.

La lectura y escritura implican el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y modelos conceptuales que se requieren para aprender a aprender. Leer permite ampliar muchas ideas; así como vincular información del texto con el contexto y crear nueva información a partir de razonamientos; con base en la argumentación, en diferentes tipos de textos académicos argumentativos, como por ejemplo, el ensayo. Razonar, inferir, argumentar y refutar, propicia el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y reflexivo⁵⁵.

Araoz y Guerrero⁵⁶ mencionan que aprender a escribir significa aprender a organizar ideas, construir textos coherentes adaptar el estilo de acuerdo al destinatario, el tema tratado y el tipo de texto. Escribir implica desarrollar en el autor diversos e importantes procesos: cognitivo (qué se escribe); comunicativo (para quién se escribe); lingüístico (gramática y ortografía); organizativo (cómo se escribe).

De acuerdo con las autoras anteriores para redactar un escrito se requiere considerar: el lector al que va dirigido; el lenguaje que se debe utilizar; la estructura que se dará al nuevo texto, entre otros factores. La autora considera que es fundamental la estructura del párrafo y la estructura básica del texto para tener una redacción de mayor calidad:

- a) **Estructura del párrafo:** el párrafo muestra formalmente la organización del texto. Las funciones específicas sirven para introducir, recapitular, concluir y ejemplificar. El propósito es marcar los diferentes puntos que se tratan en el texto.

⁵⁵ Araoz, María, *op. cit.* p. 109.

⁵⁶ *Ibid*, pp. 71, 78-80.

- b) **Estructura básica del texto:** el texto está conformado por ideas principales, secundarias y complementarias. Desarrolladas en los diferentes párrafos de acuerdo a la información: de introducción (muestra el tema del texto de manera atractiva al enunciador); desarrollo (concreta el mensaje) y conclusión (sintetiza e integra la formación).

Díaz Barriga define al texto escrito como un producto comunicativo y sociocultural, cuyo proceso cognitivo complejo consiste en traducir el lenguaje representado de manera coherente en función de contextos comunicativos y sociales determinados⁵⁷.

La escritura, como todo proceso de aprendizaje, para que sea significativa, y realmente comunique el deseo, necesidad o inquietud del escritor y sea entendido por quien lee, requiere desenvolverse a partir del contexto sociocultural al que pertenece el escritor, y éste al mismo tiempo considerar el contexto sociocultural del receptor; ya que es fundamental que el que lee tenga el conocimiento previo para poder comprender el mensaje y la intención del autor de texto, es decir, es un proceso comunicativo que requiere de mucho cuidado para poder transmitir, comunicar y dejar clara la intención por la que ha sido escrita.

El Colegio pretende que este proceso se desarrolle en el TLRIID a partir de que el alumno presta atención en la intención que tiene para comunicar y considera a quién comunicárselo, de tal forma que a través de los cuatro talleres vaya desarrollando habilidades para redactar de manera coherente, utilizar los conectores indicados, las marcas textuales, así como el modo discursivo y el lenguaje adecuado considerando siempre al enunciatario al que irá dirigido el texto.

Bajtín⁵⁸ además de considerar las características del texto que se deben tener en cuenta, agrega dos características más: la primera, que todo texto es siempre

⁵⁷ Díaz, Barriga Frida. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. p. 309.

⁵⁸ *Ibid.* p. 311.

dialógico al participar en un flujo comunicativo del que parte y contribuye dando sentido; en él participan el escritor y los enunciatarios en los que cobran significado los mensajes escritos; la segunda, es que todo texto es polifónico o intertextual al retomar el autor u otros autores y los hace presentes en su texto.

Los procesos que intervienen en la composición de textos de acuerdo con Frida Díaz⁵⁹ son los siguientes:

- a) **Planificación:** constituida por cuatro aspectos que desempeñan, según Hayes y Flower, un papel central en la elaboración del plan de escritura: el conocimiento sobre el tópico; el conocimiento sobre la organización del discurso; la sensibilidad y atención a las demandas de los posibles lectores; el conocimiento estratégico específico de apoyo a la planeación.
- b) **Textualización:** los novatos suelen escribir composiciones cortas; con poca riqueza integración conceptual y coherencias entre las ideas expresadas; son segmentadas, menos elaboradas y menos originales. Las composiciones carecen de un cierto contexto intralingüístico y de las presuposiciones necesarias para su comprensión.
- c) **Revisión:** en este proceso el texto producido por el escritor se vuelve un insumo que necesita reprocesarlo para mejorarlo.

La manera de escribir con la llegada de Internet a la vida estudiantil se ha transformado; ya que, es un gran reto para los maestros que los alumnos no entreguen sólo copias de algún documento (en la mayoría de los casos de mala calidad), sino que por ellos mismos planifiquen, escriban de manera coherente, cohesionada y con vocabulario adecuado de acuerdo al enunciatario al que destinan el escrito; respetar estas propiedades textuales es un verdadero reto para ellos que cuesta mucho trabajo cumplir; los alumnos realmente no planean, en

⁵⁹ *Ibid.* pp. 314-318.

algunos casos llegan a las aulas a realizar tareas de manera inmediata, por tanto carecen de calidad.

Algunos alumnos que deciden escribir al no tener el hábito de escritura se enfrentan a producir textos de la misma manera que estructuran mensajes orales, que en la mayoría de las ocasiones resultan incomprensibles; se saltan comúnmente el último paso de la escritura; es decir, no revisan los escritos que redactan para hacer posibles correcciones y así los entregan para ser evaluados, sin hacerse conscientes del texto que escribieron.

Este trabajo de investigación consideró que si se ofrece a los alumnos una manera atractiva, significativa de acuerdo al contexto sociocultural al que pertenecen y se respeta los intereses que manifiesten de lectura, entonces se comprometan a realizar escritos propios, esta es la razón por la que se tomaron en cuenta las aportaciones de Díaz Barriga para el desarrollo de las estrategias que se presentan en el Capítulo 4 de este trabajo.

Otro autor a considerar en esta investigación fue Cassany⁶⁰; ya que observa que para que un escritor sea bueno debe:

- a) Leer: ya que es el medio principal de adquisición del código escrito.
- b) Tomar conciencia de los lectores: pensar en qué se quiere decir, cómo decir y en el conocimiento previo del receptor;
- c) Planificar el texto: se deben marcar objetivos a través de un esquema mental del texto a escribir y el cómo se escribirá.
- d) Releer los fragmentos escritos: para saber si realmente se ajustan a la información que se quiere dar a conocer y para enlazar las siguientes ideas.
- e) Revisar el texto: para introducir modificaciones y mejoras.

⁶⁰ Cassany, Daniel. *Enseñar lengua*. p. 146.

- f) Respetar el proceso de escritura recursivo: ya que, al ser cíclico y flexible se modifica durante la redacción del texto con ideas nuevas.
- g) Adquirir estrategias de apoyo /fuentes consultadas para extraer información que no tiene y necesita).

Tomar en cuenta las consideraciones que aporta Cassany fue fundamental para que los alumnos del grupo muestra produjeran textos con lecturas previas de acuerdo al tema elegido según intereses propios, pensar en los posibles lectores, planificar el texto, releer los escritos, revisar los textos para obtener observaciones que permitieron modificar posibles errores y además tomaran conciencia de la importancia de las actividades que realizaron.

Sauders⁶¹, fue importante para el desarrollo de este trabajo; ya que menciona que la escritura grupal implica cuatro variantes en función del tipo de organización y de los tipos de tareas asignadas:

- 1) **Coescritura:** los integrantes de un grupo de iguales comparten la elaboración de un texto y colaboran de forma activa en los procesos que intervienen en la composición.
- 2) **Copublicación:** la estructura cooperativa es incompleta; ya que los miembros producen textos individuales aunque desarrollan un documento colectivo.
- 3) **Coedición:** la estructura cooperativa se basa en la ayuda; ya que los textos son planeados y producidos individualmente y revisados de forma conjunta.
- 4) **Auxiliares del escritor:** los integrantes del grupo ayudan de manera voluntaria en cualquier momento de la composición sin compartir la autoría.

Considerar las aportaciones de Sauders fueron fundamentales para llevar a cabo las estrategias propuestas en esta investigación; ya que al desarrollar muchas de

⁶¹ Díaz, Frida. *op. cit.* p. 328.

las actividades en equipo, dieron una estructura firme para conducir el trabajo colaborativo en el grupo.

Leer con anterioridad es fundamental para redactar un texto, si no se cumple con este proceso entonces no habrá escritos realmente comprensibles; para que los alumnos aprendan a redactar con calidad se requiere que adquieran las habilidades necesarias para distinguir las diferencias que existen de acuerdo a la intención con el que se ha escrito un texto, y reconocer los elementos que estructuran a cada uno de ellos conforme al modo discursivo al que pertenecen.

Los alumnos de nuevo ingreso al CCH tendrían que llegar con habilidades desarrolladas para redactar narraciones y descripciones de manera general; es decir, no con mucha estructura, pero sí de manera suficiente para distinguir un tipo de texto de otro; además de hacer paráfrasis, como antecedentes para aprender en un segundo año dentro del Colegio, a analizar, reflexionar para redactar textos argumentativos y en el último año a sintetizar y concluir ideas para elaborar textos todavía con mayor estructura; es decir, discursos con estructuras más rígidas, vocabulario formal y características más exigentes que cualquier otro tipo de texto.

Abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el salón de clases es muy complejo; por tanto, es muy importante para el docente tener el conocimiento necesario para transmitir a los alumnos respecto a este tipo de textos, la bibliografía al respecto es muy abundante, en consecuencia, sería imposible hacer un registro exhaustivo de la teoría encontrada con respecto al tema; sin embargo se consideró fundamental mostrar de manera general algunas características que ayudan a los alumnos a redactar los textos que conciernen a este trabajo de investigación y en el siguiente punto se presentan.

2.2 Antecedentes históricos de los textos argumentativos

Los conocimientos de los griegos y de los autores contemporáneos tanto del siglo pasado como del actual, han servido de base para estructurar nuevas estrategias dentro de las aulas a profesores que aún siguen impartiendo clases en diferentes colegios, se eligieron para este punto los que tienen aportaciones reconocidas a través de las publicaciones (mayoría españoles) que han hecho; ya que complementan la información que se requirió para diseñar la estrategia de aprendizaje que se muestra en el último capítulo de este trabajo de investigación.

La información que se posee acerca de los antecedentes históricos de los textos argumentativos es mucha, cualquiera que los revise pudiera perderse y desaprovechar la lógica de pensamiento si se carece de un conocimiento previo; por tal motivo, en este capítulo no se pretende hacer un estudio minucioso de las teorías que existen al respecto, ni de los teóricos que han aportado conocimientos en el transcurso de la historia, sino que el fin es sólo revisar las bases que existen y que se han tomado como referencia hasta nuestros días para poder trabajar este tipo de textos en las aulas del bachillerato y en las universitarias.

Los textos argumentativos han sido estudiados desde la época de la cultura griega con los sofistas, Sócrates, Platón y Aristóteles, entre los más importantes y posteriormente se siguieron considerando con Kant, Hegel y Schopenhauer; y de manera reciente con Van Dijk, Wittgenstein, Habermas, Perelman, Lipman, Weston y con autores locales que producen materiales didácticos que habrán de ocupar en los cursos, dentro de las Instituciones educativas que laboran y que con la propuesta que aportan han tenido un alcance fuera de ellas, tal es el caso de Tomás Miranda, Ysabel Gracida, Teodoro Ángulo, entre otros. La mayoría de los autores toman como bases las aportaciones teóricas de los griegos fundamentalmente, aunque hay teóricos que contribuyen con información novedosa, como en el caso de Plantin.

Los autores que se mencionan, se han considerado por la relevancia que han tenido en el tema, se rescataron de manera cronológica, muy breve y general, las aportaciones que han abierto brecha para nuevos avances.

2.2.1 Los griegos

Los patrones de la argumentación tienen bases en la antigua Grecia, con los sofistas que desarrollan el interés por la persuasión, las técnicas de la argumentación y la contraargumentación, para sacar partido de la debilidad de las masas mediante un control de los mecanismos internos del individuo y de las expectativas de las multitudes; la forma en la que este grupo argumentaba y contraargumentaba e hizo que perdiera credibilidad, dando paso, en el año 483 a.C. al surgimiento de la **Retórica**, que busca, desde entonces, la persuasión fundamentada en el conocimiento del auditorio de las formas de sentir y pensar; posteriormente, el discurso argumentativo tomó importancia en la misma cultura, con Sócrates, Platón y Aristóteles quienes también observaron la importancia que tenía la argumentación en los diálogos. Gracias a esta nueva forma de argumentar en Atenas, el arte de hablar en público se fue convirtiendo en un instrumento que permitía hacer sobresalir a quien dominara esta forma de comunicar; el poder tenía en el discurso una forma más de manifestación y legitimación.

La **dialéctica** surgió en 470 a.C., fue Sócrates (469-399 a.C.) quien implementó la práctica del método dialéctico, que se realiza por medio de preguntas y respuestas, en el que a través de la refutación (*elenkos*) el interlocutor concede determinadas premisas que permiten inferir conclusiones opuestas a las tesis sostenidas por el adversario y poniéndolas en contradicción consigo mismo. La dialéctica socrática tiene una labor crítica, la de poner a prueba todas las opiniones para refutarlas en la pretensión de hacerlas valer como verdadero saber⁶².

⁶² Marafioti, Roberto. *Los patrones de la argumentación. La argumentación en los clásicos y en el siglo XX.* p.26.

Platón concibe a la dialéctica como una técnica argumentativa que funciona como método riguroso de búsqueda de la verdad, considera determinadamente que es la obtención de un acuerdo (*homologuía*) con un interlocutor. El uso de este método se ve reflejado en sus diálogos: en el Ménon, Fedro, Carta Séptima, etc.⁶³

Aristóteles codificó las técnicas discursivas que maneja una sociedad y las clasificó en: **retórica**, utilizada en reuniones conmemorativas, tribunales o escuelas para persuadir al auditorio que debía juzgar la verdad o falsedad del asunto planteado; **ciencia**, para demostrar saberes y conocimientos en diversos ámbitos educativos; y la **poética**, que utiliza los textos literarios para producir terror o piedad en el público, tal es el caso de las tragedias; **tópicos**: en los que se distinguen premisas y conclusiones como conexión entre las tesis verdaderas que el locutor sabe y las que el auditorio admite; **analíticos**: el autor los utilizaba para identificar los diferentes géneros discursivos; **argumentos sofísticos**, a partir de la contradicción, refutación demostración, conducción de paradojas, barbarismos y repeticiones, pretenden desenmascarar los engaños y brindar ayuda para defensa en las discusiones; **dialéctica**, que permite la discusión sobre cualquier argumento a fin de demoler o defender una tesis⁶⁴.

Retórica, dialéctica y ciencia pertenecen a un género común: “técnicas discursivas de la verdad” que ponen en juego tres elementos de todo discurso asertivo con un mismo objetivo: “la búsqueda de la verdad”: el locutor, interlocutor y objeto del discurso.

Se puede observar que a pesar que esta clasificación de argumentos se originó desde hace muchos siglos atrás, aún en nuestros días sigue teniendo vigencia en el ámbito escolar, político, religioso, etcétera, la sociedad la utiliza para imponer o dar a conocer las ideas, posturas o descubrimientos y tratar de convencer, persuadir o demostrar diferentes ideas, posturas o pretensiones.

⁶³ *Ibid*, p.28.

⁶⁴ *Ibidem*, p.28.

El ser humano por instinto o por supervivencia aplica en los discursos, cualquiera de estos tipos de argumentos, quizá de manera empírica o mejor aún en una manera consciente y estudiada; ya que tendrá la oportunidad de obtener un fin determinado con mayor certeza.

La relación que se llega a establecer entre las aportaciones teóricas de Aristóteles y el proceso enseñanza-aprendizaje en el CCH con respecto a los textos argumentativos es que depende de la intención del texto argumentativo que “las técnicas discursivas de la verdad” apoyarán de una manera determinada, por ejemplo: la **retórica** aporta elementos fundamentales para identificar y elaborar textos argumentativos para persuadir; la **ciencia** apoya a los textos argumentativos para demostrar; la **dialéctica** apoya a ambos, al igual que los elementos que aportan los tópicos, analíticos y argumentos sofísticos; otra relación que surge entre el tiempo de los griegos y el actual es que ellos hablan de locutor, interlocutor y objeto del discurso, en tanto en el CCH se habla de situación comunicativa para el texto argumentativo: enunciador, enunciatario, intención comunicativa y texto.

La finalidad del CCH es que los alumnos aprendan a estructurar discursos con pleno conocimiento del propósito que se pretende lograr al comunicarlos, y dados los aprendizajes que se consideran en las Unidades II y III del TLRIID III se observa que además de considerar las bases filosóficas que surgieron en la época de los griegos; también se toman en cuenta algunos autores contemporáneos que se registran a continuación dadas las aportaciones puntuales que brindan a este trabajo de investigación.

2.2.2 Los autores contemporáneos del siglo XIX hasta nuestros días

El estudio de los textos argumentativos después de los griegos es tomado hasta el siglo XIX fundamentalmente en Europa: con los alemanes como Hegel, Schopenhauer, Habermas; el prusiano Kant e ingleses como Wittgenstein para el siglo XX. Se observa que son los españoles principalmente, los que toman la rienda

para mostrar avances en el tema, aunque éstos últimos sin desprenderse de los primeros.

Kant distingue dos tipos de argumentación:

1. **Objetiva o convicción** (*überzeugung*): la convicción se da cuando el juicio es válido para todo ser que posea razón es objetivamente suficiente.
2. **Subjetiva o persuasión** (*überredung*): se llama persuasión si sólo se basa en la índole especial del sujeto. Subjetivamente no es posible distinguir una de la otra⁶⁵.

Aunque Marafioti⁶⁶ menciona que es imposible distinguir ambos tipos, quizá si haya elementos que las diferencie, en la primera se podrían clasificar los textos argumentativos que presentan información científica, específica, comprobable; en tanto en la segunda encaminada a más de un texto argumentativo que tenga como intención comunicativa persuadir para el consumo o la compra de algún objeto o influir en las ideas del enunciatario.

Hegel sostenía una idea de dialéctica diferente, entendida como una estructura del pensamiento y una forma de conocimiento de la realidad; en ella hay que dejar a un lado la verdad objetiva, considerarla como algo accidental y no ocuparse más que de defender las afirmaciones propias e invalidar las del otro⁶⁷.

Hegel dio más importancia al *überredung* que distinguió Kant⁶⁸, quizá porque en la cotidianidad son más los discursos persuasivos que se practican que los de índole objetiva. Los estudiantes de bachillerato tienen ya un cúmulo de información publicitaria como resultado al bombardeo de muchos productos anunciados a través de los medios masivos de comunicación, así como en los grandes almacenes que

⁶⁵ *Ibid*, p.59.

⁶⁶ *Ibidem*, p.59.

⁶⁷ *Ibid*, p.62.

⁶⁸ *Ibidem*, p.62.

ahora están de moda y que frecuentan cada día más, a la edad que tienen empiezan a estar atentos, además, al bombardeo de campañas propagandísticas en los ámbitos político, religioso y algún otro más que requiera de la atención para ser influidos en el pensamiento.

El CCH forma, desde su origen, a estudiantes críticos con la capacidad de análisis y reflexión para poder debatir y defender posturas e ideas propias frente a otros, si a través del tiempo ellos logran estructurar discursos con una estructura formal, entonces conformarán discursos argumentativos válidos para ellos y los demás que los leen o escuchan, haciendo valer la postura expuesta.

Schopenhauer llamó dialéctica erística al arte de discutir de manera que se tenga razón tanto lícita como ilícitamente. Se debe reconocer en todo debate una tesis o problema y luego axiomas que deben servir para resolverlo. Se trata de la relación de unos conceptos con otros. Estas relaciones inicialmente son cuatro: definición, género, característica particular (marca esencial *propium*), *accidens*. De la tercera se desprenden relaciones y la forma en la que se comporta un concepto respecto de otro para su *propium* (propio), *accidens* (accidente), *genio* (género) o *definitum* (definición)⁶⁹.

Algunos estratagemas (son 38 en total) funcionan sólo como mecanismos extradiscursivos destinados de manera fundamental a ganar el combate de una discusión a partir de sacar del sitio al interlocutor provocando ira y nerviosismo o simplemente dejando de lado el debate y concluyendo la discusión. Schopenhauer opina que se debe tomar en cuenta qué es esencial en toda discusión; el interlocutor propone una tesis y para refutarla existen modos (*ad rem, ad hominem, exc concessis*) y vías (refutación directa y refutación indirecta).

Schopenhauer expone las estratagemas, sin tener en cuenta si tiene o no razón objetiva. Los mecanismos a los que alude este autor son verbales o incluso gestuales, pero se puede trabajar este tipo de recursos a través de imágenes y

⁶⁹ *Ibid.* pp. 65-66.

advertir que el montaje actúa como recurso inductivo o deductivo según convenga. Las imágenes operan a la manera de las premisas silogísticas: es posible reconstruir las cadenas argumentativas y llegar a conclusiones que en algunos casos están dichas y en otros casos son sugeridas o sobreentendidas⁷⁰.

El CCH, como bachillerato de la UNAM, da cierta libertad a determinados grupos con diferentes ideologías y puntos de vista, por ejemplo, es muy común ver grupos conformados por alumnos irregulares que fomentan agresión, la no asistencia a clases, así como estar luchando de manera constante por “derechos” que por ser universitarios “merecen”, estos grupos utilizan argumentos que aunque están llenos de falacias resultan realmente persuasivos o influyentes para alumnos que por no tener clara una postura al respecto y por la falta de conocimiento previo creen en las argumentaciones (falaces) que los compañeros dicen y se vuelven manejables.

Esto visto desde la postura que tenía Hegel al respecto de los argumentos y de Schopenhauer, tiene mucho sentido; ya que, tal pareciera que es este tipo de grupos externalan libertad de expresión sin ninguna base teórica; sin embargo, tengan o no el conocimiento al respecto de estos autores, los discursos que integrantes de estos grupos elaboran también han sido estudiados con anterioridad.

Los medios masivos de comunicación (MMC) también pueden ser estudiados bajo la lógica de Hegel y Schopenhauer, que aunque no tienen que ver con las unidades observadas en este trabajo, bien podrían utilizarse para la unidad 1 del TLRIID III, “el texto icónico-verbal”; ya que, este tipo de medios argumenta con falacias sin importar que sean argumentos ciertos o no, la gente que los escucha y los cree y son precisamente de donde se toman los texto icónico-verbales que se consideran en los aprendizajes de la unidad mencionada.

Wittgenstein, en tanto, asegura que la argumentación es una práctica lingüística sometida a reglas que se produce en un contexto comunicativo y con el que se pretende dar razón ante los demás o ante nosotros mismos de algunas de nuestras

⁷⁰ *Ibid*, pp. 67-85.

creencias, opiniones o acciones; para él, argumentar es un juego del lenguaje y del pensamiento, es decir, una práctica lingüística sometida a reglas, producida en un contexto comunicativo que presentamos para justificar un hecho que pretende tener validez intersubjetiva o susceptible de crítica y a través de ellas se llegan a acuerdos comunicativos. Argumentar es también, un “acto de habla”, puede llegar a ser complejo y requiere al menos de dos actos: uno que funciona como tesis y el otro que opera como argumento o premisa para una conclusión⁷¹.

Wittgenstein da importancia no sólo a qué se dice en el discurso, sino además a la forma en la que se dice, es decir, toma los principales elementos de los que hablaban los griegos para crear un texto argumentativo. Hecho que se considera de fundamental importancia con los alumnos del bachillerato; ya que por la formación que traen, al estar en un salón de clases la reacción primaria que tienen al oír un conocimiento nuevo es preguntar “¿cómo se hace?” y “¿de cuántas hojas?”, es decir, el alumno bachiller requiere saber los elementos que hacen posible la redacción de este tipo de escritos.

Un argumento es un “micro acto de habla” por tanto es menos complejo y el propósito es ilustrar, sustentar, justificar, aclarar, explicar. Cuando un argumento es incorrecto o sus razones son insuficientes irrelevantes, apresuradas o dudosas estamos frente a una falacia. La falacia no es un error epistemológico, es un argumento deformado, pero al fin y al cabo argumento, que muchas veces es utilizado a propósito por un orador no experimentado⁷².

Uno de los propósitos del enfoque comunicativo a través del TLRIID III es que los alumnos del CCH sean capaces de identificar qué tipo de argumentos escuchan a diario en diversos contextos, y al mismo tiempo saber responder con argumentos propios. Se menciona en párrafos anteriores que las falacias cobran importancia fundamental en la cotidianeidad del alumno, por un lado, dentro de la Institución al

⁷¹ Miranda, Alonso Tomás. *El juego de la argumentación*. p.16.

⁷² Mina, Paz Álvaro. *Humanismo y argumentación: lineamientos metodológicos para la comprensión de la teoría de la argumentación*. p.15.

enfrentarse a grupos de alumnos con diferentes intereses que los que tienen la mayoría de estudiantes (asistir a clases, estudiar y terminar el bachillerato en tres años); y en otro sentido, a través de los MMC, por estar en constante contacto con ellos. Los elementos que aportan Hegel, Schopenhauer y Wittgenstein proporcionan herramientas fundamentales para distinguir los elementos que se encuentran en los argumentos que escuchan y leen a diario y los que empiezan a escribir.

El Colegio pretende que los alumnos de quinto y sexto semestre; es decir, en el último año del bachillerato, ya identifiquen dentro del texto argumentativo alguna falacia y entonces decidir si la acepta o la refuta. El modelo educativo en los dos últimos semestres establece que los alumnos del CCH deben realizar debates acerca de algún tema determinado y defender los puntos de vista propios con argumentos válidos; sin embargo durante las clases se puede observar que no todos logran defender posturas con argumentos sólidos; ya que muchos estudiantes sólo hablan desde algún conocimiento previo no teórico, es decir, sin el dominio de alguna fuente confiable y sin defender posturas con argumentos válidos.

Perelman y Olbrechts-Tyteca⁷³ reconocen que los razonamientos dialécticos tratan de establecer acuerdos sobre asuntos que suscitan polémica. La verdad es una construcción intersubjetiva; que se elabora a través de la acción comunicativa y se otorgará al que mejor argumente. Perelman concluye, que este razonamiento es de enorme utilidad en la vida cotidiana y en todas las ciencias sobre todo las de corte socio-humanista. La demostración es un medio de prueba que se utiliza para establecer la verdad en las ciencias exactas: la Física, Química, Biología o Matemáticas. La argumentación en cambio es una acción dialógica que permite la adhesión a la tesis que se propone mediante razones válidas sin que medie una demostración fáctica.

Perelman distingue tres campos de la teoría de la lógica del discurso: argumentación, elocuencia y composición; señala, además que los razonamientos

⁷³ *Ibid*, p.26.

se pueden clasificar en: analíticos; los utilizados en la lógica formal; y dialécticos que tratan de establecer acuerdos sobre los valores que son objeto de controversia. El mismo autor identifica tres géneros de discurso: Epidíctico, Deliberativo y Forense⁷⁴.

El TLRIID es el espacio en el que se muestra al alumno cómo están estructurados de manera formal los discursos argumentativos que dan a conocer posturas o puntos de vista que influyen en el pensamiento o toma de decisiones de quien los lee o escucha; al mismo tiempo que aprenden a reproducir y producir textos argumentativos propios; el TLRIID resulta una materia guía que proporciona herramientas para poder trabajar en las otras materias que toman los alumnos, así de acuerdo a la propuesta de Perelman los alumnos leen y producen textos con argumentos dialécticos en las materias humanísticas; en tanto en las materias de Ciencias leen y escriben demostraciones.

Habermas asegura que la argumentación es un macro acto de habla, un medio para conseguir un entendimiento lingüístico, como fundamento de una comunidad; intersubjetivamente es como se logra un consenso que se apoya en un saber proporcional compartido, en un acuerdo normativo y con mutua confianza en la sinceridad subjetiva de cada uno. Los sujetos capaces de lenguaje y de acción deben estar en condiciones no sólo de comprender, interpretar, analizar, sino también de argumentar según sus necesidades de acción y de comunicación⁷⁵.

Habermas observa la importancia de conjuntar ambas características que abordan los autores anteriores; ya que para él es muy importante considerar y respetar el contexto sociocultural de quien escribe y de quien lee; y al mismo tiempo establece la necesidad de estructurar textos argumentativos considerando la regla para que la intención comunicativa quede clara al lector y logre el efecto deseado por el autor.

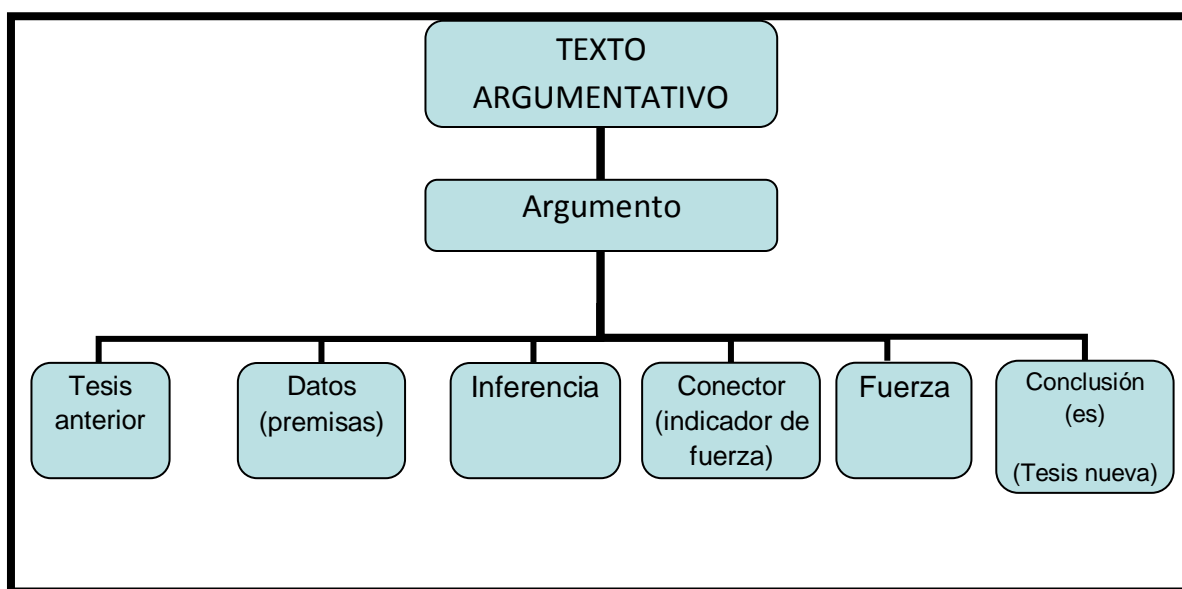
⁷⁴ *Ibid*, pp.23-29.

⁷⁵ *Ibid*, p.16 y Miranda, *op. cit.*, p.19.

Plantin menciona que la argumentación es fundamentalmente dialógica. Se plantea a partir de un hecho problemático que admite diversidad de pareceres. La idea de un *proponente* se contrasta con la idea de un *oponente*, a partir de este marco, se desarrollan los argumentos que intentan persuadir, por medio de un encadenamiento de razonamientos, de la bondad y de la propuesta; esta argumentación se da en el ámbito de la experiencia común y no tiene que ver con la demostración lógica.

Este autor considera que argumentar es ejercer un pensamiento justo, en el que, para desarrollar un contenido se examina un problema, reflexiona, estructura un material y expone dando argumentos y pruebas. La conclusión de la argumentación es un descubrimiento, produce una innovación o al menos conocimiento⁷⁶.

Plantin⁷⁷ propone el siguiente esquema o estructura de acuerdo a las funciones que estructuran el texto argumentativo:



Plantin en Álvarez Ángulo, p. 52

⁷⁶ Tarabay & León, en Plantin Christian. *La argumentación*. p.36.

⁷⁷ Ángulo, Álvarez Teodoro. *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. p.52.

Esta estructura corresponde a los discursos orales y escritos, formales (planificados del lenguaje) o en los familiares, coloquiales o espontáneos. El orden de los componentes puede alterarse o suprimir alguno de ellos, como en la publicidad o en los usos orales no formales, y en razones de tipo pragmático, como el mundo conocido que comparten los que intervienen en una interacción, la intencionalidad y los implícitos⁷⁸; aunque Plantin considera elementos que los demás autores no tienen, como la fuerza y conector, finalmente resulta la misma estructura que emplean los anteriores.

Teodoro Álvarez Ángulo define a la argumentación como la situación de desacuerdo (oposición) sobre una determinada posición o preposición; se debe contar con la confrontación de un discurso y de un contradiscurso, (concesión y refutación). La argumentación se desarrolla con los siguientes factores: tema, tipos de interlocutores, situaciones sociolingüísticas y culturales, proceso de argumentación y persuasión, tiempo y espacio, objetivos, condiciones, precedentes⁷⁹.

La argumentación se estructura a partir de un argumento, una regla general o inferencia, una tesis y una opinión o conclusión. Su secuencia consiste en tener una introducción (*exordium*); una exposición de los hechos, (*narratio*), una exposición de los argumentos (*argumentatio*) y una conclusión (*peroratio*)⁸⁰.

Ángulo Álvarez es otro autor que considera las aportaciones que hicieron los griegos con respecto a la argumentación. Ángulo contribuye a esta investigación al considerar la estructura formal para organizar la información que comprende un texto argumentativo, a través de este orden los textos argumentativos que se leen en clase o fuera de ella son más fáciles de entender y al mismo tiempo, al elaborar textos argumentativos si se respeta este orden es más fácil dar a entender el

⁷⁸ *Ibid*, p.52.

⁷⁹ *Ibid*, p.50.

⁸⁰ *Ibid*, p.51-52.

contenido y a su vez el lector puede tomar postura con respecto a los puntos de vista que se reflejan de manera ordenada.

Tomás Miranda Alonso es un autor español que ha profundizado en estudios del tema de la argumentación, menciona que cuando se argumenta, se enuncian un conjunto de expresiones lingüísticas conectadas de tal modo que de ellas se sigue otra expresión, para él un argumento es un conjunto de oraciones llamadas premisas que se utilizan en un proceso comunicativo, con la función de apoyar a otra llamada conclusión, al mismo tiempo deducida por las premisas.

Todo argumento supone un razonamiento en donde una conclusión se infiere de unas premisas. El nexos que existe entre ellas se llama inferencia. Miranda señala dos tipos de inferencias:

- a) **Inferencia lógica:** en todo mundo posible en donde las premisas sean verdaderas, necesariamente la conclusión tendrá que ser verdadera.
- b) **Inferencia en sentido amplio:** en este razonamiento la conclusión no se deduce necesariamente de las premisas. Los nuevos conocimientos a los que se llega no son consecuencia lógica de conocimientos previos, fundamentalmente se dan en las ciencias experimentales. La legitimidad de los razonamientos en donde se dan inferencias de este tipo no nada más depende de la estructura formal del razonamiento, sino también de aspectos pragmáticos y contextuales, es decir, de aspectos referentes a un marco discursivo⁸¹.

Fina Pizarro define a la argumentación como una modalidad discursiva con la que el autor sustenta las ideas propias, basándose en el razonamiento. Argumentar es ofrecer razones para sostener un punto de vista⁸².

⁸¹ Miranda, Alonso Tomás. *El juego de la argumentación*. pp. 16-18.

⁸² Pizarro, Fina. *Aprender a razonar*. p.25.

Los textos argumentativos, de acuerdo con Pizarro, poseen una estructura lógica en la que como mínimo deben aparecer: una tesis que se defiende más los argumentos o razones que la sustentan. La autora toma como referencia a Van Dijk “El esquema básico de la argumentación se fundamenta en la secuencia: Hipótesis (Premisa)-Conclusión. Esta estructura la encontramos tanto en las conclusiones formales, como en las enunciaciones argumentativas del lenguaje familiar de cada día”⁸³.

Se puede decir, que cuando se exponen razones a favor o en contra de algo se utiliza un discurso argumentativo, al que Pizarro define como el momento en el que se mantiene la declaración⁸⁴.

Pizarro considera que un argumento es un razonamiento, es decir, cuando una persona apoya cierta afirmación o negación que hace en determinados “datos” o “puntos de partida” llamadas premisas del razonamiento o argumento y la conclusión que se pretende apoyar de ellas. Existe una serie de palabras que son indicadores de argumentos, entre ellos: por eso, por tanto, en consecuencia, luego, puesto que, ya que, porque, etc.⁸⁵

Rafael Núñez define el concepto de argumentar como el proceso que relaciona la información de dos tipos de proposiciones determinadas llamadas premisas, que sirven para obtener nueva información, vencer las posibles resistencias del receptor para la asimilación cognitiva o pragmáticas de la tesis (que pueden ser mayores o menores); y Conclusión o tesis, que es el contenido cognitivo que antes no se poseía y que choca con los conocimientos o creencias y que consiste en decir que es verdad de una cosa o un sujeto⁸⁶.

⁸³ *Ibid*, p.27.

⁸⁴ *Ibidem*, p.27.

⁸⁵ *Ibid*, p.28.

⁸⁶ Núñez, Rafael; Del Teso, Enrique. *Semántica y Pragmática del texto común. Producción y comentario de textos*. pp.189-190.

La argumentación es un procedimiento de legitimación de las convicciones y actitudes del hablante con pretensión de validez general y reconocimiento intersubjetivo, conviene distinguirla de la demostración en el sentido fuerte de la lógica formal, en los siguientes aspectos: informal, no imperativa, criticable y contextual⁸⁷.

Miriam Álvarez⁸⁸ menciona que argumentar consiste en aportar razones para defender una opinión; es convencer a un receptor para que piense de determinada forma. El objetivo fundamental es el de ofrecer una información más completa posible, e intentar persuadir al lector mediante un razonamiento.

El argumento se organiza a partir de premisas y conclusiones, para construirse cuenta con los siguientes elementos: tesis, cuerpo argumentativo, refutación, frases irónicas y conclusión⁸⁹.

Un argumento, para Weston es “ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión”⁹⁰, con el intento de apoyar ciertas opiniones o razones. La importancia radica en informarse acerca de las diferencias de opiniones y puntos de vista, y en la calidad de las conclusiones, así como en la valoración a favor o en contra que se haga a partir de un tema; argumentar, según este autor es un medio para indagar muy importante porque una vez que se ha llegado a una conclusión bien sustentada en razones, se explica y defiende mediante argumentos; a través de la argumentación se ofrecen razones y pruebas de tal forma que otras personas habrán de formarse opiniones por sí mismos.

Weston comenta que muchos estudiantes que son invitados a argumentar a favor de sus opiniones con respecto a un tema en específico, sólo transcriben afirmaciones anteriormente elaboradas, sin ofrecer ninguna razón auténtica para

⁸⁷ *Ibid*, p.209.

⁸⁸ Álvarez, Miriam. *Tipos de escrito II. Exposición y argumentación*. p.25.

⁸⁹ *Ibid*, p.26-33.

⁹⁰ Weston, Anthony. *Las claves de la argumentación*. pp.11-12.

pensar que son correctas las propias opiniones. El argumento, dice Wenston, se compone de la conclusión, que es la afirmación a favor de la que el autor está dando razones; y las premisas, que son las afirmaciones con las que el argumentista ofrece razones propias⁹¹.

Habermas, Plantin, Teodoro Ángulo, Tomás Miranda, Fina Pizarro, Rafael Núñez, Miriam Álvarez y Anthony Weston centran la atención en la estructura del texto argumentativo, y todos ellos coinciden que para lograr la persuasión, convencimiento o demostración se requiere tener presente y muy clara la elaboración de premisas, y conclusión, en el caso de algunos a esta conclusión la llaman tesis; coinciden además, en que los argumentos mostrados deben mostrar situaciones de acuerdo o desacuerdo, siempre y cuando se sostengan los diferentes puntos de vista; para estos autores es fundamental considerar el contexto tanto del autor como del lector.

El TLRIID III considera elemental tomar en cuenta este tipo de estructura textual; para efectos de este trabajo se hace hincapié en apreciar la tesis dentro de la estrategia didáctica propuesta, además del cuerpo argumentativo y la conclusión como estructura formal para la elaboración de este tipo de textos.

La Universidad de Chile⁹² sostiene que la argumentación está presente en la vida diaria en multitud de situaciones de comunicación, en las que el emisor intenta justificar un pensamiento, un comportamiento, influir en la actuación ajena. La Institución referida, en trabajos recientes, muestra el desarrollo que han tenido con respecto a los textos argumentativos, se observa que han tomado como base a los autores representativos de este tema y que han sido mencionados en los párrafos anteriores. Es de gran interés considerar la información que la Institución brinda; ya que por el lenguaje que utiliza y la concentración, es menos complejo interpretar y comprenderla fácilmente.

⁹¹ *Ibid*, p.19.

⁹² <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/argumentacion.pdf>

La argumentación existe gracias al propósito del emisor: influir sobre las creencias y actuar sobre otro, de dos maneras:

- 1) **Convenciendo**: al aceptar para que comparta una idea o realice una acción. Se apela a la razón.
- 2) **Persuadiendo**: el que asuma una idea o realice una acción. Se apela a los sentimientos y medios ajenos a la lógica.

Estas dos formas de argumentar son las que se ven reflejadas en el programa de estudios del CCH, y enseñarlas es fundamental en la vida de los estudiantes de bachillerato; ya que como muestra la Universidad de Chile son las maneras que se tienen en la cotidianidad para expresar los puntos de vista y posturas que se tienen con respecto a un tema determinado; si el alumno aprende el cómo estructurar de una manera formal los discursos, entonces podrá hacer válidos los argumentos y creíbles para el grupo social en el que se desenvuelve, convirtiéndose así, en una persona crítica, además de conseguir en determinado momento, que las ideas, los sentimientos o alguna otra necesidad se imponga sobre los miembros al que va dirigido el discurso para lograr un fin determinado.

La misma Universidad de Chile⁹³ considera la clasificación en dos rasgos para cualquier conducta argumentativa:

- a) **Carácter dialógico**: Dolz en 1993, semejaba a una especie de diálogo con el pensamiento del otro para transformar opiniones. Se manifiesta especialmente en la contra-argumentación, que servirá para definir la posición que se combate. Son dos los medios de contra-argumentación más importantes: la concesión o aceptación de una posición contraria para luego limitar su fuerza argumentativa; y la refutación o referencia a posiciones contrarias para contradecirla a continuación.

⁹³ *Ibidem*

El modelo educativo del CCH, y la naturaleza de la UNAM, proponen que los alumnos deben aprender a defender ideas propias; y al mismo tiempo a mostrar tolerancia a las ideas de los demás; pero no con esto aceptar las propuestas que lleguen a ellos, sino que, si realmente aprenden a discernir el verdadero propósito de los textos que escuchan o leen, sabrán aceptar o refutar e imponer los puntos de vista sobre los de otros, haciéndolos verosímiles.

- b) **Carácter lógico:** la estructura lógica del texto argumentativo se distingue por los siguientes elementos: el objeto o tema sobre el que se argumenta; tesis que defiende la postura del argumentador con respecto al tema; y argumentos o razones en los que se basa la postura del argumentador.

El alumno no podrá hacer valer frente a otros las ideas de no tener en cuenta los elementos básicos que estructuran un texto argumentativo; ya que carecerán de validez o serán poco aceptables. La postura puede ser de dos tipos de acuerdo con esta clasificación⁹⁴:

- 1) **Positiva:** se muestran argumentos que respaldan la postura del argumentador.
- 2) **Negativa:** se presentan argumentos que rechazan otros argumentos contrarios a la postura del argumentador.

El alumno del CCH está constantemente expuesto a escuchar en los patios y explanada de la Institución a grupos de alumnos que quieren imponer sus ideas para modificar conductas en otros estudiantes; por tanto, aprender a distinguir este tipo de posturas puede contribuir para que el alumno muestre posturas propias y las haga valer ante los demás.

⁹⁴ *Ibidem*

Existen dos formas de abordar la manifestación lingüística de la conducta argumentativa de acuerdo con las aportaciones que ofrece la Universidad de Chile⁹⁵:

- a) **Discurso Argumentativo**: se define por el propósito o efecto perseguido. El emisor intenta modificar o reforzar las opiniones de otro para que su comportamiento cambie. Organiza su discurso de distintas maneras, por ejemplo: una narración.
- b) **Texto Argumentativo**: definido como el modo de organización interna de la secuencia de informaciones que contiene.

El transcurso de los semestres de los TLRIID permite distinguir entre texto y discurso, entre la forma y el fondo, es decir, entre la estructura de un texto y el contenido que se lee dentro de esa estructura y el alumno distinga entre uno y otra, para la comprensión y análisis de la lectura, y para reproducir o producir textos propios.

La argumentación forma parte de la vida cotidiana y se manifiesta en las expresiones lingüísticas porque es inseparable del proceso de socialización y del desarrollo intelectual. Los niños desde pequeños tratan de convencer a los padres para conseguir algo, justifican en cierta medida los deseos que poseen, es por esta razón que Cotteron afirma que “estas capacidades que aparecen diariamente en la comunicación oral o escrita [...] sean objeto de un aprendizaje adaptado conforme a la edad y capacidades de los alumnos. La argumentación juega un papel importante en la educación ética del ciudadano maduro”⁹⁶.

El modelo educativo del CCH, como se pudo observar en el capítulo uno de este trabajo, marca firmemente que es fundamental mostrar el camino al alumno para que aprenda a aprender, hacer, a ser y socializar; y que sepa argumentar y

⁹⁵ *Ibidem*

⁹⁶ *Ibidem*.

defender ideas propias, derechos, etc. forma parte de los principios básicos de este modelo.

Situaciones de persuasión constante se viven de manera constante en este tiempo, tal como afirma Camps y Dolz, saber argumentar constituye para todos los actores de una democracia, el medio fundamental para defender ideas, examinar de manera crítica las de otros, rebatir argumentos de mala fe y resolver conflictos de intereses; para un adolescente constituye el medio para analizar a través de la palabra, las diferencias con la familia y con los diferentes grupos sociales en los que se desenvuelve⁹⁷.

Los autores mencionados en este capítulo organizan los argumentos de diferentes maneras, de acuerdo a las características que identifican en ellos, o a la teoría en la que se basan, algunos autores coinciden en la clasificación, algunos otros aportan una tipología diferente, tal parece que depende también de la escuela que siguen, la nacionalidad y la época en el que han desarrollado los estudios que ofrecen.

A continuación se muestra una tabla en la que se identifican los diferentes tipos de argumentos más representativos, es decir, los que de manera cotidiana se utilizan con una mayor frecuencia y los de fácil identificación para los alumnos dentro de los textos argumentativos a los que tienen acceso; además muestran una posible estructura para considerar en la elaboración de textos que tuvieron que redactar los alumnos del grupo muestra de acuerdo a las estrategias propuestas en el capítulo 4.

⁹⁷ *Ibidem*

Autor	TIPOS DE ARGUMENTOS Y CONTRAARGUMENTOS													
	Discurso teórico	Deductivos	Válidos	Analogía	Causa-efecto	Autoridad	Inductivo	Orales	Intención	Definición	Sencillas	Múltiples	De hecho	Apela a sentimientos
Habermas	Discurso teórico-cognitivo "saber eso" (know that). Discurso teórico-instrumental saber cómo (know how).													
Anthony Weston		Explican el contenido de las premisas.	Si la premisa es cierta la conclusión será cierta	Resalta dos ejemplos semejantes en las premisas	Acerca de las causas que se tratan.	Información confiable brindada por otros.								
Tomás Miranda (Dialéctica Aristótelelica)		Tiene por objeto encontrar un método a partir del que se pueda razonar sobre cualquier problema que se sugiera, a partir de cosas loables.					Si las premisas son verdaderas, la conclusión tiene que ser verdadera necesariamente; si la conclusión es falsa la conjunción de las premisas resulta de igual manera.							
Teodoro Álvarez Ángulo				Relaciona el caso concreto de estudio con un caso tipo o con un modelo.	En qué medida el hecho (premisa) justifica la conclusión.	Apoya la verdad de la conclusión sobre la persona del enunciador.		Siempre tienden a lo coloquial y es informal.	Demostrar /convencer, persuadir/ influir.	Establece univocidad y tiende a la verdad.				
Miriam Álvarez						Testimonios fidedignos y citas que manifiestan la opinión sobre el tema expertos conocidos.			Lograr defensa y convencer al lector. Los llama: sentido general de la sociedad.					
Margarida Bassols										Se construyen a partir de una opinión inicial y de un argumento	Se observan diversos argumentos: coordinadas y subordinadas.			
Universidad de Chile				Llamados de ejemplificación.		Se basan en la opinión de una persona de prestigio reconocido.			Llama dos Racionales admitidas por la sociedad.				Se basan en pruebas observables.	Se pueden mostrar halagos, compasión, amenaza, etc., al destinatario.

Elementos que resaltan en las argumentaciones de acuerdo con cada autor						
Autor	Contenido semántico o condiciones y razones de validez y eficacia.	Premisas	Juicios	Preposiciones	Falacias	Proverbios y refranes
Habermas	Práctico (normas sociales y morales de conducta, válidas o inválidas) crítica estética (tradicción, actitudes, valores, pictóricos, musicales y literarios) y crítica terapéutica (sentimientos y estados de ánimo).					
Anthony Weston		Distingue los siguientes tipos: Modus ponens; modus tollens, silogismo hipotético, silogismo disyuntivos, dilema, reductio absurdum, argumentos deductivos en varios pasos.				
Tomás Miranda (Influenciado de Lipman)			De cualidad, cantidad, contradictorios, inferencias inmediatas, silogismo.	Diádicas, simétricas, asimétricas y no simétricas.		
Teodoro Ángulo					Ad hominem (a la persona), ad baculum (al objeto), ad populum (a los sentimientos y emociones), ad verecundiam (a la verdad), ad ignoration (a la ignorancia), to quoque (tú también).	
Miriam Álvarez						Poseen un valor de verdad que comúnmente es aceptado y admitido sin reservas. Es un recurso persuasivo necesario en toda argumentación.
Universidad de Chile						

Este tipo de argumentos son los que se presentan en textos que en algunas de las clases los maestros piden que lean los estudiantes del CCH en las materias de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas y Lenguas, es decir, en la mayoría de las asignaturas sobre todo si se habla de los últimos semestres que cursan en el Colegio; por tanto, es importante que aprendan esta clasificación para que comprendan el propósito comunicativo por el que han sido escritos y se han asignado para leerlos.

La argumentación, como distingue González Bedoya⁹⁸, presupone una sociedad de individuos libres, capaces de reinterpretar valores y cuestiones morales, filosóficas, políticas, sociales, valiéndose de las técnicas del razonamiento y de la afectividad propia de la deliberación argumentada. La argumentación retórica es un modo de razonamiento situado entre la demostración obligada y necesaria que puede conducir al dogmatismo y la violencia disimulada, al discurso arbitrario de seducción y escepticismo.

La utilización como base en la construcción de textos argumentativos da por sentado la existencia de una realidad plural, donde indistintas opiniones en conflicto puedan ser razonadas y justificadas, como un camino para alcanzar un posible acuerdo y construir una sociedad más tolerante.

En conclusión, los autores consultados, han obtenido bases de manera directa o indirecta de los griegos, aunque han dado, algunos de ellos, nombres diferentes a los elementos que conforman un texto argumentativo, tienen las mismas funciones; para efectos de este trabajo de investigación se observa que el análisis o elaboración de un texto argumentativo debe considerar dos aspectos fundamentales: el fondo y la forma, considerado el fondo como la intención comunicativa del discurso y sin contenido, y la forma, como los elementos que estructuran a un texto, algunos autores mencionados dan más importancia al estudio del fondo y otros al estudio de la forma. Se considera fondo al discurso argumentativo y forma al texto argumentativo. Las marcas discursivas son tomadas en cuenta para identificar o dar el propósito argumentativo de acuerdo a la intención del autor.

Dentro de las clases de TLRIID III, en la práctica cotidiana se observa la relevancia que tiene considerar ambas, forma y fondo, dado que con la primera se responde a la necesidad que tienen los alumnos por diferenciar los textos de acuerdo al modo

⁹⁸ Arenas, Cruz, María Elena. *Hacia una teoría general del ensayo. Construcción del texto ensayístico*. pp.46-47.

discursivo y el fondo para que distingan los tipos de argumentos que hacen posible expresar las posturas e ideas.

Se debe considerar que en este tipo de textos siempre se encontrará una tesis que sostenga y dé a conocer la postura o idea que se requiere defender frente a los enunciatarios; argumentaciones que pueden darse por ejemplificación, semejanza (analogías), de autoridad (al recurrir a gente que por alguna circunstancia ha resaltado sobre el tema a discusión), causa-efecto; premisas (enunciados que dejen ver el hecho a discutir); y conclusiones para mostrar el pensamiento, reflexión, crítica que el alumno posea de acuerdo a un texto leído o a un tema que cause interés en determinado momento. Los elementos mencionados son los más indispensables y considerados por todos los autores consultados, desde los griegos hasta nuestros días, por tanto, se considera de gran ayuda mostrar a los alumnos del bachillerato, para que distingan textos argumentativos leídos y al mismo tiempo, para que puedan reproducir y producir textos argumentativos propios; así como considerar la situación comunicativa que corresponde a este tipo de textos.

2.3 La situación comunicativa del texto argumentativo

La situación comunicativa, observa que la enunciación propia del género argumentativo es principalmente monológica, de acuerdo con Benveniste⁹⁹, todo texto monológico al constituir un acto comunicativo resulta de manera implícita, dialógico. Es un monólogo que adquiere la forma de un diálogo entre el sujeto de la enunciación y el enunciatario, que está siempre presente para hacer significativa la enunciación del emisor; sin embargo, este rasgo, generalizable a todo tipo de textos, es especialmente relevante en el discurso monológico argumentativo que, a diferencia del discurso científico positivo, está personalizado, es decir, el enuncaidor y el enunciatario están siempre presentes en el texto de manera implícita.

⁹⁹ *Ibid*, p.39.

Los textos argumentativos tienen un carácter específicamente dialógico que se deriva de la intención o tono textual global de orientación bajo los principios de modelización de las clases de textos del género argumentativo que se unifica por el tono apelativo respecto al enunciatario; como ejemplo se tienen la epístola, el ensayo, la confesión, etcétera¹⁰⁰.

La retórica observa que ante la apelación directa el receptor se entiende dentro del marco general de la persuasión argumentativa, en la que se mueven mecanismos textuales y extratextuales encaminados a conseguir la adhesión del receptor a la tesis expuesta y argumentada. La finalidad persuasiva está articulada en tres componentes, según el esquema retórico clásico¹⁰¹:

- 1) **El docere**: intenta influir intelectualmente en el receptor.
- 2) **El delectare**: con el que se pretende hacer atractivo el discurso
- 3) **El moveré**: a través de presión psicológica, moviliza al receptor para que tome una decisión y se sitúe a favor de la tesis definida.

La situación autorial es monológica; sin embargo, tiene una importante tendencia al diálogo sustentando así, el tono apelativo-persuasivo y la personalización de la materia típica en los textos argumentativos; estas características se arraigan al modo lingüístico de presentación elegido expositivo-argumentativo en una enunciación discursiva subjetiva debido a que el lenguaje es sentido como diálogo por el individuo, Lyons la llama enunciación experiencial y Weinrich actitud comentativa¹⁰².

La situación comunicativa de un texto argumentativo, entonces, presta mayor atención en el texto argumentativo para persuadir o influir al recurrir a la retórica como se menciona en el punto anterior, de tal forma que el autor decide dar a

¹⁰⁰ *Ibid*, p.84.

¹⁰¹ *Ibid*, p.41.

¹⁰² *Ibidem*, p.41.

conocer un discurso argumentativo con el fin de enseñar conocimientos al lector para influir en los pensamientos a través de palabras que atraigan la atención y quiera seguir leyendo, esto con la finalidad de modificar en él una decisión intelectual o de consumo; es decir, las aportaciones de Benveniste respaldan a los aprendizajes de la Unidad II del TLRIID III, al tener como propósito que el alumno aprenda acerca del texto argumentativo para persuadir.

Al considerarse que un texto argumentativo es un diálogo entra en esta clasificación el texto argumentativo para demostrar; ya que establece una interacción entre el autor y quien lee, aunque este tipo de escrito no pretende hacer cambiar la opinión de nadie, si logra que el enunciatario adquiera mayores conocimientos con respecto al tema que se trate demostrar y haya una respuesta, aunque el autor de manera directa no la conocerá; un ejemplo se da en los textos de avance médico en los que, aunque la finalidad no radica en modificar conductas, los lectores a partir de conocer qué demuestran las investigaciones pueden modificar conductas que impacten en su salud personal; o en el campo literario para demostrar si vale la pena leer determinado libro, asistir a cierto espectáculo de las bellas artes, sin intentar manipular los gustos propios del lector; solo se escribe para demostrar la calidad (buena o mala) de la obra. Como ejemplo para este punto está diseñada la estrategia desarrollada en el capítulo 4 de esta investigación.

La argumentación forma parte de la vida cotidiana y se manifiesta en las expresiones lingüísticas porque es inseparable del proceso de socialización y de desarrollo del ser humano, como hasta el momento se ha venido puntualizando de acuerdo a las aportaciones de los diversos autores a los que se ha recurrido para la elaboración de este trabajo.

La forma que cada individuo argumenta dependerá de la edad en la que se encuentre como se verá en los siguientes párrafos.

Los niños desde pequeños tratan de convencer a los padres para conseguir “algo”, justifican en cierta medida deseos propios, Cotteron¹⁰³ afirma que “estas capacidades que aparecen diariamente en la comunicación oral o escrita [...] sean objeto de un aprendizaje adaptado conforme a la edad y capacidades de los alumnos”. Dolz¹⁰⁴ afirma que la argumentación juega un papel importante en la educación ética del ciudadano moderno; en este tiempo, a casi 20 años de aportaciones, vivimos inmersos en una situación de persuasión constante, tal como afirman ambos autores, saber argumentar constituye, para todos los actores de una democracia, el medio fundamental para defender ideas, examinar de manera crítica las de otros, rebatir argumentos de mala fe y resolver conflictos de intereses; para un adolescente constituye el medio para canalizar las diferencias con la familia y sociedad a través de las palabras.

Campz y Dols¹⁰⁵ hicieron la siguiente clasificación para los alumnos de diferentes niveles educativos; así tenemos que en los primeros niveles argumentar es una tarea difícil:

- a) **Entre los 10 y 11 años:** el alumno es capaz de realizar justificaciones, esto es, apoyar un enunciado con otro.
- b) **Entre los 13 y 14 años:** el alumno empieza a utilizar medios lingüísticos que permiten modalizar y crear distancia entre el emisor y el texto.
- c) **A los 16 años:** comienza a usar argumentos y estrategias de negociación de la posición propia con un punto de vista contrario.

El desarrollo de las capacidades argumentativas en textos escritos es bastante tardío; sin embargo, los especialistas en didáctica han mostrado cómo la causa de este retraso no es únicamente la complejidad interna de la argumentación. Se

¹⁰³ <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/argumentacion.pdf>, *Op. cit.*

¹⁰⁴ *Ibidem*

¹⁰⁵ *Ibidem*

debe considerar que hasta ahora el texto argumentativo no ha sido objeto de una enseñanza sistemática y se encuentra prácticamente ausente en las propuestas de lectura¹⁰⁶.

El reclamo es frecuente en todos los niveles, muchos profesores en el CCH se quejan que los alumnos llegan desde la educación Secundaria con muchas carencias de aprendizajes (a su vez, los de Secundaria se quejan del nivel de conocimientos con los que llegan los alumnos de educación Primaria); algunos de ellos se quedan en la queja, y pocos son los que reconocen el nivel de conocimientos con los que llegan los estudiantes y desde ahí planean los nuevos aprendizajes.

Los alumnos de nivel Secundaria tendrían que llegar al CCH, de acuerdo con la clasificación de Dolz y Camps, escribiendo textos en los que se observe una diferencia entre quien escribe y qué se dice en el escrito; sin embargo, la mayoría de ellos llega sólo con la idea de copiar los discursos de los autores leídos, a veces, sin capacidad de elaborar un buen resumen; aún más, presentan la primera información que encuentran en Internet y sólo la copian y pegan, sin saber qué información entregan; ya que muchas veces ni siquiera es leída antes de entregarla.

El CCH tiene alumnos en la edad que señala el tercer inciso y para que aprendan a usar argumentos de negociación entre la posición del autor y un punto de vista contrario es que se plantean las estrategias que en el capítulo 4 de este trabajo de investigación se desarrollan. Las actividades que se plantean, quizá puedan verse como muy rutinarias; sin embargo, el grado de complejidad que tienen para los alumnos no es tan sencillo; ya que implica que sean actividades que realmente necesitan realizar por ellos mismos, como leer diferentes discursos y escribir con ideas propias; es decir, implica un proceso completo en el que tendrán que

¹⁰⁶ *Ibidem*

aprender a aprender; y aprender a mostrar quiénes son conforme a las ideas que reflejen.

Existen diferentes tipos de textos que tienen como propósito comunicativo la argumentación para persuadir o para demostrar, tal como se ha venido mencionando en los puntos anteriores, considerar toda la diversidad, características, estructura, intención comunicativa y ejemplos sería exhaustivo para desarrollar en un solo proyecto de investigación, por tanto se consideró para el diseño y desarrollo de las estrategias que se ofrecen en este trabajo de investigación sólo dos: el ensayo para la Unidad II y la reseña crítica para la Unidad III, ambas del TLRIID III, vistos como textos que los alumnos del Colegio deben aprender a elaborar fundamentalmente; ya que son los que de manera cotidiana en diferentes materias son exigidos por los maestros, que al mismo tiempo se encuentran con muchas carencias al respecto de la estructura de este tipo de textos y que generan una problemática mayor al no homogeneizarse los criterios de evaluación para todas las materias; por tanto, causan confusiones considerables en los alumnos.

La aportaciones existentes para el ensayo son extensas y aún más si se aborda el de índole literario; abarcarlo implicaría dedicar un trabajo de investigación exclusivo para él; por tanto, en el siguiente punto sólo se abordarán las generalidades como tipo de texto argumentativo para persuadir con el fin de comprender las actividades que se pide realizar a los alumnos del grupo muestra.

La información que se tiene para la reseña crítica es menos abundante, aunque para efectos de esta investigación, los elementos teóricos que se contemplan son suficientes para comprender el tipo de texto argumentativo que se ha contemplado desarrollar para la estrategia de aprendizaje en el caso del texto argumentativo para demostrar. El siguiente apartado ofrece la información que ayuda a comprender estos dos tipos de textos.

2.4 Ensayo y Reseña crítica como textos argumentativos empleados en las estrategias desarrolladas en la Unidad II y III del TLRIID III

La construcción referencial o base semántica de los textos que se orientan por los principios del género argumentativo es que no constituye a una elaboración imaginaria de estados, procesos y acciones, como sucede en las obras de ficción, sino que los elementos proceden directamente de la realidad efectiva, por tanto, dependen de un modelo de mundo real¹⁰⁷.

El ensayo y la reseña crítica son textos que de manera cotidiana son exigidos como forma de evaluación por algunos maestros; sin embargo en muchas ocasiones el alumno se encuentra con muchas dudas con respecto a la estructura de dichos textos, recurriendo a diversos maestros de los que reciben clases o asesorías para poder satisfacer la demanda de la tarea. Ambos textos tienen un grado de complejidad que exige al alumno investigar acerca del tema propuesto para escribirlos, así como la reflexión constante para expresar ideas propias; por tanto, se consideró importante contemplarlos como parte fundamental de las actividades que conforman la estrategia de aprendizaje que se ofrece en la unidad 4 de este trabajo.

2.4.1 El ensayo

Existe mucha información acerca del ensayo; la que abunda tiene que ver más con el tipo de ensayo literario, algunos autores mencionan que tiene una estructura un poco diferente al ensayo como texto argumentativo para persuadir; sin embargo, otros consideran a este tipo de texto dentro de la clasificación de los textos argumentativos para persuadir, por tal razón, se consideraron a los autores que abordan este tipo de texto desde la segunda perspectiva y que favorecieron a

¹⁰⁷ Arenas, María Elena., *op. cit.* p.31.

la planeación de actividades para el diseño de la estrategia de aprendizaje que se plantea para este trabajo de investigación.

Liliana Weinberg sustenta que el ensayo se ve demandado por una doble exigencia que establece una tensión entre dos fuerzas aparentemente contradictorias: “describir la realidad tal como es en sí misma e imponer un punto de vista sobre ella”¹⁰⁸

El ensayo articula un punto de vista de arranque en el que el enunciatario muestra el estilo propio para presentar “las cosas” y al mismo tiempo aspira alcanzar un punto de llegada afín a una mirada general o incluso universal¹⁰⁹.

La palabra ensayo deriva del alemán *versuch* (intentar), es la expresión de un método de experimentación, se trata de escribir, experimentar y ha de hablarse de él en el mismo sentido en que se hace en las Ciencias Naturales como en las Sociales. El tono ensayístico no sólo se encuentra en la forma literaria, en algo que se redacta, sino que el contenido, el objeto del que se trata, aparece como ensayístico. Cada ensayo posee una fuerza de perspectiva en el sentido de Leilniz, Dilthey, Nietzsche y Ortega, un perspectivismo filosófico al ejercitar pensamientos y conocimientos determinados¹¹⁰.

Pedro Aullón afirma que un ensayo es la forma de la categoría crítica de nuestro espíritu; ya que quien critica, debe experimentar por necesidad, y crear las condiciones bajo las que aparecerá un nuevo objeto. El ensayo produce conscientemente el caso concreto de una idea, reflejada en el propio ensayista¹¹¹.

María Elena Arenas Cruz argumenta que el ensayo es claramente subjetivo y no narrativo; pero es incluido entre los subgéneros de expresión objetiva; según la

¹⁰⁸ Weinberg, Liliana. *Pensar el ensayo*. p.137.

¹⁰⁹ *Ibid*, p.138.

¹¹⁰ Aullón, de Haro Pedro. *Teoría del ensayo*. p.22.

¹¹¹ *Ibid*, p.26.

autora, los géneros ensayísticos reúnen textos que se definen “como ejercicio crítico no estrictamente científico de las formaciones culturales”¹¹².

El ensayo como texto del género argumentativo se estima dentro de los textos literarios, filosóficos, etc. que de acuerdo con Aristóteles se da en los géneros lírico, épico narrativo y dramático-teatral; en estos casos el estudio del referente de cada género se entiende como la comprensión del tipo de elementos semánticos que se constituyen y articulan en mundos posibles, verosímiles, o no verosímiles, distintos al mundo real y empírico¹¹³.

En este tipo de texto argumentativo no se presenta un mundo posible e imaginario en el que quedan suspendidos los criterios de verdad y falsedad, sino una sección de la realidad, cuyos contenidos semánticos son verdaderamente existentes y sucedidos de manera que cualquier discordancia con dicha realidad ha de ser considerada como una falsedad. El referente de este tipo de texto está formado por elementos tomados directamente de la realidad efectiva (natural y cultural) que es la que rige su verdad o falsedad; también y sobre todo, por las interpretaciones que el autor hace de la realidad, que no son ni verdaderas ni falsas, sino verosímiles; por tanto: Los textos argumentativos de orientación humanista se desenvuelven en un terreno creíble, probable y verosímil¹¹⁴.

Van Dijk¹¹⁵ señala que entre otros textos argumentativos, el ensayo es el que ha servido para transmitir y diseñar la vida intelectual de nuestra cultura. La superestructura específicamente argumentativa consta de dos categorías fundamentales: la tesis o presentación del asunto y la justificación argumentada mediante pruebas no demostrativas. La credibilidad del asunto, por tanto, la persuasión del receptor, dependen de la calidad del discurso argumentativo.

¹¹² Arenas, María Elena. *op. cit.* p.25.

¹¹³ *Ibid*, p.31

¹¹⁴ *Ibidem*, p.31

¹¹⁵ *Ibid*, p.181

El Ensayo se ha convertido en uno de los textos más importantes para la expresión de opiniones y pensamientos dentro de las disciplinas humanas, en el que predominan la argumentación verosímil y persuasión afectiva, es decir, la Retórica¹¹⁶.

La estrategia persuasiva en el ensayo, no se dirige a transmitir y demostrar la verdad del conocimiento, sino a justificar un punto de vista subjetivo sobre un tema de debate general; en el ensayo la presencia de la experiencia del autor y la implicación del lector no son tanto un procedimiento retórico para alcanzar la persuasión cuanto una manera por la que el autor piensa y conoce, que la suya no es la única perspectiva ni la definitiva¹¹⁷.

La voluntad de expresar estéticamente un punto de vista personal y subjetivo hace que las citas de autoridades, las sentencias, figuras amplificadoras, ejemplos, etcétera, sean más para despertar la imaginación del lector, provocando asociaciones interesantes, que como prueba argumentativa orientada a la persuasión¹¹⁸.

Los textos argumentativos sirven para exponer y justificar opiniones y puntos de vista subjetivos, producto de la reflexión personal y de la propia situación existencial; por tanto, el lector modelo es más libre en las interpretaciones, dando libertad de pensamiento e idéntica autonomía para opinar que la que el autor asume para sí mismo¹¹⁹.

El ensayo ha carecido de tradición teórico-crítica desde el momento de su nacimiento, esto ha dado lugar a que los rasgos que configuran como clase de textos se hayan establecido libremente en el ámbito de la comunicación literaria y

¹¹⁶ *Ibid*, p.61.

¹¹⁷ *Ibid*, p.70.

¹¹⁸ *Ibidem*, p.70

¹¹⁹ *Ibid*, p.72.

no literaria. Es una clase de texto híbrido; ya que, por un lado encara la reflexión y pensamiento crítico y por otro la creatividad estético-expresiva¹²⁰.

Carlos Sánchez¹²¹ asegura que los docentes exigen a los estudiantes escribir recurrentemente ensayos; pero nadie aclara la estructura y las dudas siguen. La discusión se torna en cuál debe ser la extensión promedio, y al final se deja un esquema aislado que debe servir de ruta de trabajo (hipótesis-tesis-síntesis) y se recomienda la lectura de algunas ensayistas, por ejemplo, en España Ortega y Gasset, en México Octavio Paz y en Colombia Estanislao Zuleta.

Sánchez ha observado que los jóvenes creen escribir un ensayo; pero en verdad hacen un resumen, un reporte de lectura, un comentario, o han plagiado de manera descarada un libro o algún texto de internet. Muchos docentes no conocen el modo de realizar este tipo de textos eficazmente y reducen la tarea didáctica a dar definiciones de ensayo. Los ensayos académicos no se escriben en primera persona. No se acepta el uso del “yo creo”, “a mí me parece”; “yo opino”; en los ensayos no existen opiniones sino argumentos razonables, se escriben de manera impersonal y citando fuentes¹²².

Anthony Weston comenta que muchos estudiantes que son invitados a argumentar a favor de opiniones con respecto a un tema en específico, sólo transcriben afirmaciones anteriormente elaboradas, sin ofrecer ninguna razón auténtica para pensar que son correctas las opiniones propias¹²³.

Esto se confirma al principio del TLRIID III cuando se empiezan a ver los aprendizajes propios del texto argumentativo, los alumnos sólo acuden con copias impresas de algún documento de Internet generalmente o copian de manera literal alguna información que encontraron en cualquier otra fuente, sin saber realmente

¹²⁰ *Ibidem*, p.72.

¹²¹ <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5908/5319>

¹²² *Ibidem*

¹²³ Weston, Anthony. *Las claves de la argumentación*. p.11.

qué tipo de información es la que llevan al salón de clases, al final rematan con un comentario breve iniciando el párrafo con un “yo opino...”, “yo pienso...”, “yo creo...”, “no me gustó el texto porque parece aburrido...” etcétera.

Weston es muy preciso y claro al mostrar las observaciones que muchos de los docentes en CCH han observado tanto en nuestros colegas como en nuestros alumnos, de aquí la inquietud de que los alumnos aprendan a elaborar ensayos con una estructura teórica sólida que habrá de ayudar a mejorar la manera de redactar este tipo de textos y sobre todo que aprendan argumentar.

El ensayo, para Vicente Cervera¹²⁴, es el género y el discurso más eminente de la crítica y de la interpretación de la exegética y de la hermenéutica, este autor distingue dos tipos de ensayo:

- a) **Ensayo breve:** presentado en forma de artículo, panfleto, informe, manifiesto, estudio y tratado, tiene una aproximación más científica.
- b) **Ensayo extenso:** en forma de libro tiende más a los temas artísticos o poéticos, remite aquellas obras que poseen determinación temática, clasificadas en autobiografías, biografías, caracteres, memorias, diarios, paradojas, crónicas, etc.

El objetivo del ensayo, de acuerdo con Cervera, es establecer la credibilidad de una idea u opinión mediante pruebas que no serán demostrativas, sino retórico-argumentativas que serán válidos en contextos concretos y determinadas. La base de construcción textual es la argumentación en la que se observan todos los planos textuales (semántico-sintáctico y comunicativo)¹²⁵.

Cuando se es novato en la escritura del ensayo, como los estudiantes del TLRIID III se trabajan ensayos breves; ya que empiezan a articular los mensajes que con la ayuda de las marcas discursivas darán el sentido de un texto crítico.

¹²⁴ Cervera, Vicente; Hernández, Belén; et.al. *El ensayo como género literario*. p.44.

¹²⁵ *Ibidem*, p.44.

Maria Judith Araoz¹²⁶ define a este tipo de texto como un género discursivo, de los más eficaces para motivar la producción de escritos que expresan propósitos claros, con hipótesis sustentadas y argumentadas, sólidas y coherentes. Es un texto académico que exige rigor intelectual para expresar conocimientos que deben ser sometidos a crítica.

González¹²⁷ define al ensayo como el texto que expone, analiza, reflexiona, argumenta y comenta una interpretación personal sobre un determinado tema: histórico, filosófico, científico, literario, etc. Cualquier tema puede desarrollarse en ensayo, en este tipo de escrito son fundamentales los puntos de vista, la valoración, opiniones del emisor, capacidad de persuasión, además de comprensión y dominio del tema. Debe ser escrito con rigor de pensamiento y organización adecuada de sus partes; léxico directo y preciso, preguntas que generan expectativas; citas que respalden las reflexiones y argumentos del autor.

El autor debe investigar en diversas fuentes acerca del tema a desarrollar para garantizar solidez en la argumentación de las hipótesis propuestas. Este tipo de texto es propositivo porque sostiene un punto de vista, presenta una idea nueva, interpreta un tema viejo con un enfoque diferente a los existentes. Como género discursivo tiene una estructura básica que contempla los siguientes aspectos: introducción, problemática, antecedentes del tema, una postura específica del autor y una conclusión¹²⁸.

Ysabel Gracida sustenta que la intencionalidad del ensayo está determinada por la época y por la situación sociocultural del emisor y del receptor de un texto. Se considera la esquematización o punteo de la tesis por desarrollar; el proceso de acopio de información; y la reordenación de los datos acumulados y esquema

¹²⁶ Araoz, *op.cit.*p.115.

¹²⁷ *Ibidem*, p.115.

¹²⁸ *Ibid*, p.116.

final. Se estructura a partir de una tesis, cualquier afirmación o negación, el desarrollo del tema y las conclusiones¹²⁹.

Weston sostiene que los principales puntos que constituyen un ensayo son: explicar el problema a tratar; formular una propuesta o afirmación definida de manera específica; desarrollar argumentos completos; argumentar que las ventajas superan las desventajas examinando objeciones; examinar las alternativas para demostrar que la propuesta hecha es la mejor bajo las circunstancias dadas; argumentar con claridad¹³⁰.

Se llega a la conclusión que el ensayo realmente es un texto argumentativo sobre todo de persuasión; ya que para elaborarlo se requiere de los elementos primordiales de discursos argumentativos: una tesis, argumentos de diferentes tipos de acuerdo al tema que se expone, pueden ser de analogía, ejemplos, causa-efectos, falacias, etcétera; presentar premisas y conclusiones, generalmente se escriben para disuadir al enunciatario de alguna idea específica que conviene al autor; la dimensión que se dé será de acuerdo a la utilidad que se requiera, así puede tener diferentes extensiones, desde unas cuantas líneas hasta volúmenes completos que tengan la dimensión de un libro; la forma en la que sea escrito dependerá del contexto sociocultural e histórico del autor y la manera de interpretar el contenido obedecerá del contexto histórico-sociocultural del lector.

Un ensayo sirve para expresar la inquietud argumentativa del enunciador, de acuerdo con la necesidad que tiene de obtener respuesta (aunque no directa) del enunciatario; por tanto, el autor debe ser muy cuidadoso en la manera en la que escribe, además de sólo utilizar el tipo de vocabulario que entenderán los lectores, así que deberá corresponder a las propiedades textuales (coherencia, cohesión, adecuación, disposición espacial), para que realmente logre satisfacer la intención

¹²⁹ Gracida, Ysabel. *La argumentación. Acto de persuasión, convencimiento o demostración*. p.131.

¹³⁰ Weston, Anthony, *op. cit.*.p.12.

comunicativa. El ensayista tiene que considerar que no debe escribir en primera persona gramatical y tampoco de manera informal.

Ensayar significa intentar convencer o persuadir al lector de los pensamientos que posee el autor. Este tipo de textos no puede presentarse al primer borrador, sino que requiere escrituras previas, revisiones y reescritura hasta dejar claro cada uno de los elementos que conformarán el ensayo.

Abordar el tema del ensayo como texto argumentativo tiene dos dimensiones; ya que existe información muy amplia siempre y cuando se refiera al de índole literaria; pero si se aborda como texto argumentativo para persuadir se reduce la posibilidad de encontrar teoría abundante al respecto; sin embargo, conforme a los autores consultados, se puede observar que todos llegan a la misma conclusión aunque con diferentes términos: El ensayo se considera un texto argumentativo y requiere de un uso de vocabulario sumamente formal e imparcial y dentro de la estructura es fundamental considerar una tesis, respaldo de información (es decir, de autores o instituciones reconocidas), premisas y argumentos propios del autor.

2.4.2 La reseña

La reseña es un texto expositivo-argumentativo escrito en el ámbito académico y en publicaciones periódicas, como diarios y revistas que tiene como finalidad describir, analizar y emitir juicios críticos o de valor sobre una obra o evento; en este tipo de textos se hace un recuento del contenido a reseñar, se mencionan las ideas esenciales, propósito y algunos complementos, además de una valoración crítica de acuerdo con la postura del autor.

Francisco Moreno¹³¹ y otros autores distinguen diferentes tipos de reseñas: las literarias, bibliográficas, de cine, películas, discos, obras de teatro y conciertos.

¹³¹ Moreno, Castrillón. Francisco; Marthez, Z. Norma; *et.al. Cómo escribir textos académicos según normas internacionales.* p.26.

La reseña a diferencia del resumen, ofrece una orientación concisa y una valoración crítica sobre el contenido de alguna publicación, Moreno¹³² considera que esta valoración crítica ha de ser ponderada justa y objetiva, el tono del enunciador debe ser respectivo y ecuánime, sin tender al elogio exagerado y la inclinación a la dureza extrema, debe ser informativa, el estilo en la reseña ha de ser preciso, ágil y claro, analítico y sintético.

Las partes que debe contener una reseña, según Moreno¹³³, son: un título en el que se dejará entrever el juicio valorativo del reseñista; el nombre del autor al inicio; referencia de la obra, es decir, los elementos que identifican a la obra reseñada: autor, fecha, título, subtítulo, educación, ciudad, editorial (en el caso de ser bibliográfica), u otros datos de acuerdo con el tipo de reseña que se esté elaborando; ubicación del autor y de la obra, es conveniente ubicar al autor y la obra en el tiempo, compendio de la obra, se hace una síntesis de las ideas o hechos más importantes; y por último, un juicio crítico, que será la interpretación que el autor hará sobre el contenido de la obra a reseñar.

Ángela Zago¹³⁴ define a este tipo de textos como un género que tiene como finalidad informar acerca de espectáculos públicos de carácter político, cultural, deportivo, social, etc.

Mabel Giammatteo y Laura Ferrari¹³⁵, explican que reseñar implica haber comprendido el contenido del texto a reseñar para resumirlo y que el enunciador emita juicios de valor fundamentadas de acuerdo con el texto leído. De acuerdo con las autoras la reseña estructuran de la siguiente manera: introducción, resumen expositivo del texto a reseñar, comentario crítico del texto a reseñar y conclusiones.

¹³² *Ibidem*, p.26.

¹³³ *Ibid*, p.28.

¹³⁴ Torrealba, Mariela. *La reseña como género periodístico*. p.18.

¹³⁵ http://www.ehu.es/PAT/compe/lanak/La_resena_critica.pdf

Las autoras anteriores identifican a la reseña como un texto crítico cuyo objetivo es reformular contenidos esenciales del objeto o situación reseñados. El autor del texto fuente se convierte en uno de los tópicos a los que se hace referencia de manera constante, así se convierte en uno de los ejes que estructuran la reseña¹³⁶.

Giammatteo y Ferrari¹³⁷ comentan que la práctica de la reseña debe iniciarse en las etapas previas a la universidad, empezando por textos descriptivos y narrativos a otros textos que impliquen mayor elaboración como los expositivos y argumentativos, en los que se apoya la mayor parte de los textos específicos de las distintas disciplinas; ya que son los textos que los alumnos necesitan conocer y reproducir en los estudios superiores.

Las últimas etapas de la educación media deben ser el momento adecuado para ejercitarse intensamente los conocimientos adquiridos sobre la organización general del texto, el manejo del lenguaje formal y el desarrollo de bases expositivas y argumentativas para la construcción de textos autónomos de modo que puedan aplicarlos a la elaboración de tipos textuales relacionados con las disciplinas universitarias, tales como breves reseñas críticas de textos bibliográficos, informes y monografías¹³⁸.

Otro autor que define a este tipo de texto es Carlos Sabino, quien cataloga a la reseña como el texto cuyo objetivo es que alguien que no ha leído el texto reseñado, pueda hacerse una idea suficientemente clara y completa de él¹³⁹.

Ysabel Gracida la define como un escrito que expone el contenido de un texto: bibliografías, cinematografía, obras de teatro, recepción a un jefe de estado, etc. La clasifica en dos tipos: descriptiva, sólo informa sobre el contenido de un texto o

¹³⁶ *Ibidem*

¹³⁷ *Ibidem*

¹³⁸ *Ibidem*

¹³⁹ *Ibidem*

describe un hecho. Se expone en un libro o publicación. Se estructura a partir de: introducción, desarrollo y conclusión; y crítica además de informar y describir evalúa mediante juicios y valoraciones¹⁴⁰.

A partir de los autores considerados para definir y describir a la reseña se considera que ésta es un tipo de texto argumentativo que más para persuadir se utiliza para demostrar el contenido, la calidad, las características, los puntos buenos o de ventaja y los malos o de desventaja que pudo tener un acontecimiento público de índole político, escolar o religioso; una obra de teatro, una obra escrita, o cualquier otro evento que dé pie a una crítica acerca de él.

La reseña se considera un texto expositivo; ya que menciona características, situaciones, o cualquier dato que permita contextualizar al lector acerca del tema que se trata, de ahí la conclusión de que este tipo de discurso argumentativo tiene más utilidad en la demostración que en la persuasión.

Aunque no existe mucha información al respecto del estudio de la reseña, se llega a la conclusión de que es un texto utilizado de manera cotidiana en el ámbito escolar, y entre más elevado sea el nivel educativo con más frecuencia se utiliza; en las reseñas se modifica la estructura de la forma; ya que ésta, a diferencia del ensayo, debe contener un resumen que aclare el contenido de la obra a reseñar, para posteriormente, poder emitir una crítica al respecto siempre y cuando existan argumentos que sustenten los juicios de valor que se emitan a favor o en contra de la situación u objeto reseñados.

Al parecer, resulta ser un texto argumentativo menos estricto que el ensayo, quizá por la condición de texto híbrido (correspondiente a la parte expositiva); en ella no se tiene que convencer a nadie de nada, ni mucho menos influir en sus decisiones, sólo trata de demostrar puntos determinados a favor o en contra de la obra en cuestión.

¹⁴⁰ Gracida, Ysabel, *op.cit.* pp.125-126.

A pesar de que el ensayo y la reseña crítica son los principales textos argumentativos a trabajar en la estrategia didáctica propuesta en la unidad 4, también se recurrieron a otro tipo de textos argumentativos, aunque sin tanta profundidad y dedicación en las clases como con los anteriores. Éstos se abordan en el siguiente punto.

2.4.3 Otros tipos de textos argumentativos con los que se trabajará en clase

Para poder trabajar el ensayo y la reseña crítica dentro del grupo muestra se necesitó empezar por contextualizar la complejidad de los textos argumentativos con escritos breves en los que los estudiantes del grupo muestra pudieran identificar los elementos con los que se estructuran los diversos tipos de textos argumentativos que persuaden o demuestran, se empezó por ejemplificar con artículos de opinión, obtenidos de periódicos con la finalidad de trabajar la persuasión; y con textos de divulgación científica para abordar la demostración. Como son textos complementarios en los que no se profundizó más allá de identificar en ellos los elementos estructurantes, no se abordarán a detalle las características que poseen, sólo se considerará una breve definición y caracterización de ambos para complementar y aclarar las actividades a realizar en la estrategia de aprendizaje propuesta en este trabajo de investigación.

Gracida¹⁴¹ menciona que el artículo de opinión es un texto en el que se expresan ideas, juicios o puntos de vista sobre noticias o temas de interés público de los que el autor asume una posición con respecto a ellos, a la que llamará tesis, que se sustentará con argumentos de diferentes tipos, dentro de un cuerpo argumentativo agrega ironías, preguntas retóricas, y una conclusión.

¹⁴¹ *Ibid*, p.39-41.

En este tipo de textos argumentativos, clasificado dentro del género periodístico, y de acuerdo con las observaciones cotidianas en clase del TLRIID III, no es tan complicado para los alumnos identificar cada uno de los elementos estructurantes, de ahí la idea de utilizarlos dentro de la estrategia de aprendizaje que concierne a este trabajo de investigación.

El artículo de divulgación científica¹⁴² tiene como función predominante la transmisión de un conocimiento. Este tipo de textos tienen como propósito demostrar una opinión, un punto de vista, una postura o un enfoque diferente sobre algún fenómeno de las ciencias naturales o sociales. El enunciador tiene como finalidad demostrar la validez de una tesis y ofrece una serie de razonamientos lógicos organizados de tal manera que el enunciatario se involucre, reflexione y tome la decisión de aceptar o rechazar la tesis propuesta. No se detiene en explicar o definir conceptos o hechos aceptados por la ciencia porque da por hecho que el enunciatario ya tiene el referente. La argumentación se basa en hechos probados y aceptados por la ciencia siempre con un sustento científico, en estos textos. Se estructura a partir de una tesis, un cuerpo argumentativo, y una conclusión.

Ambos textos corresponden al tipo argumentativo, dado que la estructura comprende los elementos fundamentales que en el transcurso de este capítulo se mencionan con respecto a las aportaciones de los autores vistos; en un artículo de divulgación se espera que el alumno identifique estos elementos de una manera menos compleja para la adquisición del aprendizaje, de tal forma que cuando llegue a escribir un ensayo y una reseña sea para él más fácil la tarea.

Este capítulo se diseñó con la finalidad de contextualizar al investigador, así como a los posibles lectores acerca del aprendizaje, estructura y contenidos de los textos argumentativos de acuerdo con la intención comunicativa por los que son escritos, es decir, ya sea para demostrar o para persuadir.

¹⁴² *Ibid*, p.115-116.

El siguiente capítulo tiene la finalidad de complementar la manera de aprender a aprender de acuerdo con el significado de estrategias de aprendizaje, y cómo es que si se desarrollan las competencias comunicativa y argumentativa en los alumnos, entonces pueden adquirir el conocimiento para estructurar textos argumentativos de acuerdo a la intención comunicativa que sea conveniente en determinado contexto en el que se desenvuelvan; además, de exponer las maneras de evaluar que corresponden de acuerdo al modelo educativo, y programa de estudios del TLRIID III en el CCH.

Capítulo 3

CONSIDERACIONES PARA DISEÑAR UNA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE EN LAS UNIDADES 3 Y 4 DEL TLR IID III: LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS PERSUASIVOS Y DEMOSTRATIVOS

*No existen más que dos reglas para escribir:
tener algo que decir y decirlo.*

Oscar Wilde

Los seres humanos siempre, o al menos desde que existe la historia, han mostrado la necesidad impetuosa de manifestar inquietudes, acuerdos, desacuerdos, ideas para convencer o persuadir a otros y así satisfacer algunas necesidades, casi siempre de forma oral. Estas ideas se manifiestan de acuerdo con el nivel educativo, lugar donde se vive, el rol que se tiene en nuestro contexto social, familiar, etc.; pero nunca se deja de hacerlo. Es en el bachillerato donde se empieza, de manera formal, adquirir las estructuras para conformar textos argumentativos desde la oralidad; y es en la universidad en donde se complementan estos aprendizajes.

Los maestros del bachillerato se encuentran muchas veces con la inquietud de ayudar a los alumnos a desarrollar este tipo de textos, fundamentales para definirse como seres humanos pertenecientes a la sociedad de manera consciente, razón por la que surgió la necesidad de proponer una estrategia de aprendizaje para abordar el tema que ocupa este trabajo de investigación: los textos argumentativos para demostrar y para persuadir. Esta estrategia quizá ya haya sido aplicada en otros tiempos, en otras escuelas, por otros maestros; es decir, quizá las actividades que se muestran en este trabajo de investigación no sean realmente novedosas para muchos; pero si han resultado muy productivas, satisfactorias e importantes para la aportación de conocimientos sobre todo para quien realiza este trabajo de investigación; ya que se han obtenido, además de

conocimientos teóricos del tema de argumentación; actividades que han permitido acercar a los alumnos de una manera productiva y más conducida para la producción de este tipo de textos; que son con los que se enfrentarán de ahora en adelante (aunque ya se ha visto en el capítulo anterior que desde muy pequeños los utilizan fundamentalmente para la convivencia persuasiva con los adultos que forman parte del contexto familiar) dentro y fuera de la vida escolar, pero ahora de una manera formal y escrita.

El grupo 309 del turno matutino del CCH plantel Naucalpan, durante el semestre 2014-I es en el que se aplicaron y desarrollaron diversas actividades para cada tipo de texto argumentativo en ambas unidades: lecturas, búsquedas de información en diferentes fuentes, cuestionarios, tablas de cotejo, escritura de ensayos y reseñas, etc., mismas que fueron sustentadas a partir de la consulta de diversos autores que proporcionaron las bases para desarrollar las estrategias de aprendizaje que se tenían en mente de acuerdo con este trabajo de investigación.

El presente capítulo se estructura a partir de dos apartados, uno que es el encargado de proporcionar teóricamente el concepto de estrategia de aprendizaje, así como las características que la distinguen, incluidas en este punto, las competencias involucradas en el desarrollo: la comunicativa y la argumentativa. El segundo punto que explica el procedimiento de evaluación para cada una de las estrategias que se desarrollaron en el grupo muestra; éste bajo la norma que sugiere el modelo educativo del Colegio.

3.1 ¿Qué son las Estrategias de enseñanza-aprendizaje?

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje requieren, para ser exitosas, que sean planeadas considerando la naturaleza de la Institución en la que se aplicarán, las características de los alumnos que en ella estudian; el tiempo con el que se cuenta para el desarrollo de las actividades; los materiales a los que se tiene acceso para realizarlas; la edad de los alumnos; el nivel de cognición y metacognición a la que se pretenda acercar a los estudiantes, así como los factores afectivos-sociales en los que se desenvuelven los participantes; para entender cómo es que se

diseñaron las estrategias de aprendizaje para las unidades II y III del TLRIID III en este trabajo de investigación, es fundamental conocer el concepto de estrategia de acuerdo con varios autores.

Araoz¹⁴³ define estrategia como el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo a las necesidades de los aprendices, los objetivos, que se perciben y la naturaleza de las áreas y cursos que se estudian.

El CCH es pionero en el concepto de modelo educativo en el que el principio de aprender a aprender es fundamental para el desarrollo cognitivo del alumno; ya que por más que explique un docente, por más técnicas y herramientas para el proceso de enseñanza-aprendizaje que emplee nunca será suficiente si el alumno no está dispuesto aprender, por él mismo, y en conjunto con los demás estudiantes que forman el contexto sociocultural en el que se desenvuelve. El Colegio atiende fundamentalmente a estudiantes que pertenecen a niveles socioeconómicos medios o bajos, y que aún así llegan con muchas ganas de aprender y esto se demuestra en las aulas con las diferentes clases, y la diversidad de maestros y sus formas de enseñar, evaluar y convivir con ellos.

Todas estas circunstancias, como dice Araoz, tienen que ver con el desarrollo de estrategias del proceso educativo que se viven a diario en el Colegio y que la forma de experimentarlas hace de él un bachillerato completamente distinto a los demás que existen en el país.

Díaz Barriga¹⁴⁴ menciona que la construcción del conocimiento o actividad auto-estructurante del sujeto está mediada por la influencia de los otros, por tanto, el aprendizaje es en realidad una actividad de reconstrucción y co-construcción de los saberes de una cultura y no un acto realizado en solitario. La comunicación, en la escuela y el contexto interpersonal con los compañeros de clase y los

¹⁴³ Araoz, Edith, *op.cit.* p.117.

¹⁴⁴ Díaz, Frida, *op.cit.*.p.102.

docentes permitirán la posibilidad de enriquecer el conocimiento, ampliar perspectivas y desarrollo personal. Los estudiantes aprenden más, disfrutan más la escuela, establecen mejores relaciones con los demás, aumenta su autoestima y aprenden valores y habilidades sociales con mayor efectividad, si trabajan en grupos cooperativos.

Este punto considerado por Díaz Barriga, mira hacia otro principio básico del modelo educativo del CCH, el aprender a ser; ya que el ser humano desde que nace no está solo, sino que ya pertenece a diferentes grupos sociales en los que habrá de desenvolverse y desarrollar diversas actividades que se modificarán de acuerdo con la edad, y que habrán de dejar un aprendizaje constante que no solo funcione de manera individual, sino en función de la convivencia con los demás dentro de la sociedad.

Este principio se considera en el modelo educativo del Colegio y pretende que se desarrolle de manera cotidiana dentro y fuera de las aulas del CCH porque para el Colegio es fundamental que el trabajo colaborativo se dé entre los alumnos, y descubran que es más fácil adquirir aprendizajes si se trabaja en equipo o entre amigos a trabajar de manera individual, aunque no siempre se logra, en muchos de los talleres intersemestrales e interanuales se observa que los maestros del Colegio buscan estrategias para practicar este principio.

Arens¹⁴⁵, opina que las raíces intelectuales del aprendizaje cooperativo se encuentran en una tradición educativa que enfatiza un pensamiento y una práctica democrática, en el aprendizaje activo y en el respeto al pluralismo en sociedades multiculturales. Schmuck y Schmuck¹⁴⁶ mencionan que el aprendizaje cooperativo se refiere a la existencia de un grupo que aprende; es decir, una colección de personas interactuando entre sí y ejerciendo una influencia recíproca. En este tipo de aprendizaje cobran mucha importancia los valores, actitudes y habilidades

¹⁴⁵ *Ibidem*, p.102.

¹⁴⁶ *Ibid*, p.29.

sociales mostrados por estudiantes y profesores (ayuda mutua, respeto a la diversidad, tolerancia, diálogo, inclusión o discriminación, segregación, subordinación, competencia destructiva, etc.)¹⁴⁷

Este proceso no solo involucra el aprender a aprender y el aprender a ser, sino que conlleva a que el alumno aprenda a socializar, tal cual menciona el modelo educativo del Colegio, es decir, que no adquiere aprendizajes sólo para resolver la tarea sugerida por el profesor y entregarla, sino que está aprendiendo para resolver problemas dentro y fuera de clase. De acuerdo con el modelo educativo del Colegio, es fundamental considerar el trabajo colaborativo; ya que como se ha explicado en puntos anteriores es primordial para la adquisición de conocimientos en los alumnos.

Schmuck y Schmuck¹⁴⁸ afirman que los profesores que facilitan la interdependencia entre los estudiantes son aquellos que conceden gran valor a la cohesión del grupo, apoyan a los alumnos y promueven clases productivas en las que ocurren intercambios afectivos, positivos, se atiende y respeta la diversidad entre los alumnos y se conducen discusiones abiertas en él.

Johnson, Johnson, y Holubec¹⁴⁹, mencionan que la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes; en una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que beneficien a ellos y al grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para el propio aprendizaje y el de los demás.

Frida Díaz Barriga¹⁵⁰ muestra dos aspectos de acuerdo con Coll y Colomina:

¹⁴⁷ *Ibid*, p.104.

¹⁴⁸ *Ibid*, p.105.

¹⁴⁹ *Ibid*, p.107.

¹⁵⁰ *Ibidem*, p.107.

- a) **Elevado grado de igualdad:** grado de simetría entre los roles desempeñados por los participantes en una actividad grupal.
- b) **Grado de mutualidad variable:** grado de conexión, profundidad y bidireccionalidad de las transacciones comunicativas. Los más altos niveles de mutualidad se darán cuando se promueva la planificación y discusión conjunta, favorezca el intercambio de roles y delimite la división del trabajo entre los miembros.

Díaz Barriga¹⁵¹ clasifica diferentes tipos de grupo y los beneficios que genera el aprendizaje cooperativo:

- a) **Grupos formales:** los estudiantes trabajan juntos para conseguir objetivos comunes en torno a una tarea de aprendizaje dada relacionada con el currículo escolar. Una hora, sesión o varias semanas de clase.
- b) **Grupos informales:** el profesor emplea actividades de enseñanza directiva, demostraciones, o intenta crear un clima propicio para aprender, explorar, generar expectativas, etc. Una o dos horas.
- c) **Grupos de base o a largo plazo:** grupos heterogéneos, con miembros permanentes que entablan relaciones responsables y duraderas, en ellos los estudiantes deben brindarse ayuda mutua. Ciclo escolar.

Bajo la clasificación de Barriga se puede observar que no sólo en el TLRIID sino en las demás materias que se imparten en el CCH el trabajo colaborativo se desarrolla a través de estos tres tipos de grupo; por tanto, fueron considerados para la elaboración de la estrategia propuesta en este trabajo de tal forma que en el capítulo 4 se podrá observar que hay actividades que requieren del trabajo en el grupo formal, sobre todo cuando se trata de explicar teoría, establecer acuerdos y aclarar dudas generales dentro del grupo 309.

¹⁵¹ *Ibid*, p.108.

Los hermanos Johnson¹⁵² concluyeron que de acuerdo a las investigaciones realizadas con alumnos de todas las edades, que el trabajo cooperativo en equipo posee:

- a) **Rendimiento académico:** el aprendizaje cooperativo fue superior al competitivo e individualista en las cuatro áreas académicas.
- b) **Relaciones socio-afectivas:** mejoras notables en las relaciones interpersonales, sobre todo, el respeto mutuo, la solidaridad y los sentimientos recíprocos de obligaciones y ayuda. Incrementaron la autoestima y el rendimiento.
- c) **Tamaño del grupo y productos del aprendizaje:** a medida que aumenta el número de alumnos por grupos, el rendimiento se volvía menor. El rendimiento y los logros de aprendizaje son mayores cuando los alumnos preparan un trabajo final.

De acuerdo con Echeita¹⁵³, el aprendizaje cooperativo se revoluciona y facilita a través de los siguientes procesos:

- a) **Procesos cognitivos:** que constituye a la colaboración entre iguales, regulación a través del lenguaje y controversias y solución de problemas.
- b) **Procesos motivacionales:** se refiere a las atribuciones al éxito académico y metas académicas intrínsecas.
- c) **Procesos afectivos relacionales:** observa la pertenencia al grupo, la autoestima positiva y el sentido de la actividad.

Las características que muestran los grupos de aprendizaje cooperativo son: interdependencia positiva, valoración individual, miembros heterogéneos, liderazgo compartido, responsabilidad, enfatiza la tarea y su mantenimiento, se

¹⁵² *Ibid*, p.110.

¹⁵³ *Ibid*, p.111.

enseña directamente habilidades sociales, el profesor observa e interviene, ocurre el procesamiento en grupo. Los componentes básicos son: interdependencia positiva, interacción promocional cara a cara, responsabilidad y valoración personal, habilidades interpersonales, procesamiento de grupo¹⁵⁴.

El razonamiento discursivo es fundamental para crear una estrategia de aprendizaje en la construcción de textos y el desarrollo del pensamiento crítico, elementos básicos para los aprendizajes que se requieren en este trabajo de investigación. De acuerdo con Araoz¹⁵⁵ se distinguen dos componentes:

- a) **Razonamiento:** conforme al contexto didáctico, es un conjunto de actividades mentales consistentes en conectar unas ideas con otras. Como el resultado de inferir, comparar, establecer relaciones de causa-efecto, antecedente-consecuente, etc.; a partir de un razonamiento podemos derivar consecuencias a partir de una hipótesis de un supuesto.
- b) **Discursivo:** conforme al contexto didáctico, se entiende por discursivo un evento comunicativo, oral y escrito, que implica elementos lingüísticos y contextuales. Según Van Dijk, es una forma de interacción que incluye el proceso de interpretación y de producción de un texto, forma parte de un contexto social donde los participantes son miembros de grupos y de culturas.

El razonamiento discursivo se define como las actividades mentales que permiten al individuo conectar la información adquirida con elementos culturales, ideológicos, y de pertenencia, de acuerdo al contexto en el que se desenvuelve el lector; a partir de esta relación empezará a construir ideas y a generar nuevos significados. Es un componente medular en la elaboración de ensayos y

¹⁵⁴ *Ibid*, pp.114-115.

¹⁵⁵ Araoz, Edith, *op.cit.* p.86.

presentación de resultados de investigación, sobre todo para argumentar la hipótesis y conclusiones¹⁵⁶.

La inferencia es el proceso que permite obtener una consecuencia o deducir algo de un evento. Inferir, dice Araoz¹⁵⁷, es llegar a una conclusión prediciendo resultados a partir de explicaciones y asociaciones que están en la mente de quien infiere. Las inferencias son actos fundamentales en la comprensión; ya que el enunciatario no deja de interpretar el texto leído o escuchado conforme al conocimiento previo que posee del tema.

El nivel bachillerato es el parteaguas educativo para empezar a escribir textos que consideran este tipo de razonamientos e inferencias, en tanto se supone que para convertir un texto en otro, se debe partir de la información original agregando parte de nuestros conocimientos previos o de información adquirida en otros textos. De acuerdo con Chávez¹⁵⁸, esta transformación puede elaborarse desde tres niveles diferentes:

- a) **Léxico**: uso de sinónimos para tratar de explicar el texto con otras palabras. Es el nivel más sencillo y sirve de base para la construcción de paráfrasis.
- b) **Sintáctico**: es el que transforma el acomodo de palabras, frases, oraciones y párrafos, se debe tener cuidado en la concordancia y el orden lógico de la información.
- c) **Semántico**: los conceptos se mueven en varios sentidos, de acuerdo a la dependencia con respecto al contexto (significados connotativos, estilísticos, afectivos); y significado (que aporta el diccionario, significado denotativo).

¹⁵⁶ *Ibidem*, p.86.

¹⁵⁷ *Ibidem*, p.86

¹⁵⁸ *Ibid*, p.68.

Una estrategia, define Araoz, es un conjunto de actividades, técnicas, y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades del estudiante y con los objetivos que persigue a través de ellas el alumno elige, coordina y aplica los procedimientos para aprender¹⁵⁹.

Frida Díaz Barriga¹⁶⁰ define las estrategias de aprendizaje, como los procedimientos que un aprendiz emplea conscientemente, con control e intención para aprender de manera segura a solucionar problemas. Son tres los rasgos más característicos para poder aplicarlas:

- 1) **Controlada y no automática:** requieren de la toma de decisiones, una actividad previa de planeación y control de ejecución. Precisan de la aplicación del conocimiento metacognitivo y autorregulado.
- 2) **Experta:** requiere de una reflexión profunda sobre el modo de emplearlas. Dominio de las secuencias de acciones y técnicas, así como saber cómo y cuándo aplicarlas de manera flexible.
- 3) **Implicación:** del aprendiz para que sepa seleccionar entre varios recursos y capacidades que tenga a su disposición.

Si bien es cierto que las estrategias de aprendizaje involucran de manera directa a los estudiantes, no es posible que las adquieran sin una conducción, es por ello que recurren y prefieren las clases vivenciales, porque de manera colaborativa expresan conocimientos y dudas, así como escuchan las aportaciones de compañeros y el bagaje de conocimiento es más amplio, además de que el docente cobra fundamental importancia al diseñar, regular, motivar y secuenciar cada una de las actividades que promoverán el nuevo conocimiento con base en el aprendizaje previo que posea cada alumnos; sin embargo la labor del docente no es absoluta y mucho menos en el CCH, ya que él es el orientador estratégico

¹⁵⁹ *Ibid*, p.34.

¹⁶⁰ *Ibid*, pp.234-235.

de las actividades y acciones a realizar, en tanto el alumno también planifica y diseña la forma más adecuada y sencilla para adquirir un aprendizaje propio, comparte con los demás compañeros las experiencias e intercambia estrategias propias para cubrir así el propósito diseñado para determinado aprendizaje. El modelo educativo del CCH pretende que este tipo de estrategias sean aplicadas de manera constante en las aulas; sin embargo no siempre se cumple, mucho depende de la disposición que tenga el profesor para planificar y desarrollar las clases en este sentido, en el plantel, aún hay profesores que siguen dando mayor importancia a la estrategias de enseñanza.

Las estrategias de aprendizaje son ejecutadas por el aprendiz, siempre que el profesor pida que aprenda, recuerde o solucione problemas acerca de algún contenido de aprendizaje. Brown, Flaver y Wellman¹⁶¹ distinguen cuatro tipos de conocimiento que poseen los aprendices y se utilizan durante el proceso de aprendizaje:

- 1) **Procesos cognitivos básicos:** son operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información, como atención, percepción, codificación, almacenaje, y mnémicos, recuperación, etc.
- 2) **Conocimientos conceptuales específicos:** se refiere al bagaje de hechos, conceptos y principios que se poseen sobre distintos temas de conocimiento organizado de manera jerárquica constituido por esquemas. Se denominan “conocimientos previos”.
- 3) **Conocimiento estratégico:** se relaciona con las estrategias de aprendizaje, Brown las determina cómo saber, cómo conocer.
- 4) **Conocimiento metacognitivo:** es el conocimiento sobre el conocimiento, es decir, el conocimiento que se posee sobre qué y cómo sabemos, y el conocimiento que se tiene sobre los procesos y operaciones que se poseen.

¹⁶¹ *Ibid*, p.235.

Otra clasificación de estrategias de aprendizaje que ayudó a formular las propuestas en este trabajo de investigación, es la retomada por Frida Díaz Barriga¹⁶²:

- a) **Estrategias de recirculación:** de la información se consideran como las más primitivas empleadas por el aprendizaje; son utilizables para aprender información. La estratégica básica es el repaso que consiste en repetir muchas veces la información que se requiere aprender en la memoria de trabajo, hasta asociarla para integrarla en la memoria a largo plazo. Son básicas para el logro de aprendizajes repetitivos o memorísticos.
- b) **Estrategias de elaboración:** integran y relacionan la nueva información aprendida y la relacionan con los conocimientos previos. Pueden ser de manera simple o compleja, atienden de manera básica al significado y no a los aspectos superficiales. Se distingue entre la elaboración visual y verbal semántica.
- c) **Estrategias de organización de la información:** reorganizan de manera constructiva la información que se debe aprender; a través de ellas se organiza, agrupa o clasifica la información.

Entre las estrategias de elaboración y las de organización de la información se descubren y construyen significados para encontrar sentido en la información, permitiendo mayor retención en el aprendiz.

Las dos últimas estrategias se utilizaron en el desarrollo de actividades que integran la estrategia diseñada para este trabajo; ya que se consideró que era fundamental para los aprendices respaldarse del conocimiento previo, para que fuera más fácil la adquisición de conocimientos nuevos y así poder redactar argumentos propios; así como fue básico que reorganizaran información obtenida de diferentes fuentes, agrupado y clasificado la información pertinente para

¹⁶² *Ibid*, p.239-240.

construir ideas nuevas y reflejar en el texto puntos de vista con respecto al tema, de manera articulada, y contextualizada con respecto al tema.

Díaz¹⁶³ clasifica las estrategias de aprendizaje en dos:

- 1) **Estrategia Cognitiva:** su función principal es ayudar a alcanzar la meta de cualquier acción cognitiva en la que se esté ocupado.
- 2) **Estrategia metacognitiva:** su función principal es proporcionar información sobre la acción o el progreso de ésta. Las experiencias metacognitivas son experiencias de tipo consciente sobre asuntos cognitivos o afectivos, siempre y cuando posea relación con alguna tarea o acción cognitiva. Ejemplos: cuando el aprendiz siente que algo es difícil de aprender, comprender, solucionar; si el aprendizaje se siente lejos de conseguir la realización completa de una tarea cognitiva.

Este tipo de estrategias se dan de manera consciente o inconsciente en cualquier actividad que se realice en el salón de clases, de acuerdo a la complejidad se realiza sólo la primera, o quizá sea más importante llegar hasta la del segundo tipo, o en el caso de la propuesta de este trabajo involucrar a las dos, dada la complejidad de los aprendizajes a los que se pretendió llevar a los estudiantes y aún más con el nivel educativo en el que se encuentran; así la primera se utilizó fundamentalmente para la comprensión de conceptos, estructuras formales, búsqueda de vocabulario formal, etcétera.

El segundo tipo de estrategia se enfocó más al avance progresivo y cotidiano de la tarea; ya que el grado de dificultad para la redacción de las argumentaciones exigía aprendizaje constante, y un compromiso formal para leer textos especializados de acuerdo al nivel y la expresión por escrito de las ideas, siempre con un respaldo de información con respecto a los autores leídos.

¹⁶³ *Ibid*, pp.244-245.

Díaz Barriga¹⁶⁴ toma de Kluwe que las actividades autorreguladoras se resumen con las siguientes preguntas: ¿qué haré?, ¿cómo lo haré?, (planeación), ¿qué estoy haciendo?, ¿cómo estoy haciéndolo? (monitoreo y supervisión), ¿qué tan bien o mal lo estoy haciendo? (revisión y reevaluación).

Este tipo de preguntas fueron realizadas en el transcurso de las clases de manera oral y escrita, en equipo, de manera individual a través de asesoría con la profesora y a través de tablas de cotejo.

Wells¹⁶⁵ y otros autores consideran que deben tenerse en cuenta diferentes tipos de conocimientos para analizar el tema de comprensión y aprendizaje de textos:

- a) Las habilidades lingüísticas necesarias de tipo léxico, sintáctico, semántico y pragmático.
- b) Conocimiento conceptual en el momento en el que el lector encuentra información nueva en el texto.
- c) Aplicar estrategias metacognitivas y reguladoras para comprender y aprender.
- d) Saber que los textos poseen una variedad amplia de géneros y estructuras textuales.
- e) Conocer el propósito de los textos dentro de determinados contextos.

“La comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado”¹⁶⁶.

¹⁶⁴ *Ibid*, p.246.

¹⁶⁵ *Ibid*, p.274.

¹⁶⁶ *Ibid*, p.275.

Es imposible esperar que todos los lectores que leen un mismo texto logren una representación idéntica. Cada lector constituye representaciones a partir de los significados sugeridos por el texto explotando marcadores psicolingüísticos y paratextos. La interpretación depende de las interacciones complejas que ocurran en cada lector y el contexto en el que se encuentre; por tanto se vuelve una actividad interactiva. Es una actividad estratégica porque el lector reconoce sus alcances y limitaciones de memoria. Los micro procesos utilizados en los niveles inferiores de la comprensión son: reconocimiento de palabras escritas en los enunciados; identificación o construcción de las oraciones a partir de enunciados que conforman el texto; vinculación de las macroproposiciones entre sí, encontrando la coherencia entre ellas; inferencias necesarias para la vinculación e integración de las proposiciones¹⁶⁷.

Las diferentes clasificaciones de estrategias de aprendizajes descritas en los párrafos anteriores, así como las características que se consideran para la comprensión de textos no serían posibles sino se tomara en cuenta que, al tratarse de un taller de lengua es trascendental desarrollar la competencia comunicativa en cada uno de los aprendices.

3.1.1 Competencia comunicativa

El desarrollo de la competencia comunicativa en los alumnos del CCH es sin duda fundamental para el desarrollo que tengan dentro y fuera del contexto escolar, y aunque el Colegio no menciona de manera abierta el desarrollo de competencias en el modelo educativo, finalmente, desde sus orígenes siempre las ha visualizado, no para competir y ver quien es mejor o no, sino para que el alumno desarrolle habilidades que permitan desenvolverse en un mundo real con calidad; el TLRIID III considera dentro de los aprendizajes que contempla el programa de

¹⁶⁷ *Ibid*, pp. 276-277.

estudios, y por tratarse de un taller de lengua el desarrollo de esta competencia se convierte en una práctica constante en el campo de la comunicación.

Perrenoud¹⁶⁸ define a la competencia como la capacidad que se apoya en conocimientos para actuar eficazmente en una situación determinada. Los conocimientos son representaciones de la realidad, contruidos y recopilados conforme a las experiencias vividas y a la formación que se ha tenido para analizar un texto y reconstituir las intenciones del autor; traducir lenguas; crear argumentos con el fin de convencer a un escéptico o a un adversario; identificar, formular y resolver problemas científicos; detectar fallas en el razonamiento de interlocutor; negociar y continuar un proyecto colectivo. Estas acciones no son conocimientos en sí, sino competencias que movilizan conocimientos.

Una competencia nunca es el puro y simple empleo “racional” de conocimientos modelos de acción, de procedimientos. Las ciencias cognitivas han diferenciado tres tipos de conocimientos:

- a) **Declarativos:** que describen la realidad en forma de hechos, leyes constantes o regularidades.
- b) **Por procedimiento:** que describen el procedimiento por surgir para obtener un resultado, una subespecie de éstos son los conocimientos metodológicos.
- c) **Condicionales:** que determinan las condiciones de validez de los conocimientos por procedimientos¹⁶⁹.

La construcción de competencias, dice Perrenoud¹⁷⁰ es inseparable de la formación de modelos de movilización de conocimientos de manera adecuada en tiempo real al servicio de una acción eficaz.

¹⁶⁸ Perrenoud, Philippe. *Construir competencias desde la escuela*. p.7.

¹⁶⁹ *Ibid*, p.9.

¹⁷⁰ *Ibid*, p.10.

Los modelos se construyen de acuerdo a la formación de experiencias renovadas, redundantes y estructuradoras a la vez asociadas a una postura reflexiva. Los conocimientos y las competencias se complementan estrechamente, aunque puede existir entre ellos un conflicto de prioridad con respecto a la repartición del tiempo de trabajar en clase¹⁷¹.

Chomsky concibe a la competencia como la capacidad de improvisar y de inventar continuamente al nuevo, sin recurrir a una lista preestablecida; sin embargo, ninguna competencia se da desde un principio, las potencialidades del individuo sólo se transforman en competencias efectivas según los aprendizajes que no se producen específicamente. Una competencia se reconoce al relacionar de manera adecuada los conocimientos previos con un problema¹⁷².

Toda competencia se encuentra esencialmente unida a una práctica social de cierta complejidad. En la vida se utilizan argumentos para servir causas nobles, expresar el derecho o la razón, influir en otro, imponer decisiones, disculparse, escapar a una sanción, disimular un engaño, desviar la atención, pedir un favor, obtener autorizaciones, comprar o vender, ganar elecciones, etcétera.¹⁷³

Si las situaciones y las prácticas argumentativas de referencia se especifican, entonces se está ante innumerables dilemas políticos y éticos. Una situación-problema no es una situación didáctica cualquiera, puesto que en ésta se debe colocar al alumno frente a una serie de decisiones que deberá tomar para alcanzar un objetivo que él mismo ha elegido o que se ha propuesto o asignado¹⁷⁴.

¹⁷¹ *Ibid*, p.11.

¹⁷² *Ibid*, p.25.

¹⁷³ *Ibid*, p.40.

¹⁷⁴ *Ibid*, p.75.

Perrenoud¹⁷⁵ resalta tres de las diez características de una situación problema que Astolfi plantea:

- 1) Se encuentra organizada en torno a la superación de un obstáculo, previamente identificado por parte de la clase.
- 2) Debe ofrecer una resistencia suficiente llevando al alumno a invertir en ella tanto los conocimientos anteriores y disponibles como representaciones de manera que ésta conduzca a su nuevo cuestionamiento y a la elaboración de nuevas ideas.
- 3) El obstáculo es importante; dado que se diferencia de una dificultad en cuanto ésta se muestra de una falta de conocimiento o de técnica no estructurada a priori como verdad. El tratamiento de un obstáculo necesita generalmente el empleo de una situación-problema.

Es útil que cada profesor disponga de varias sugerencias. Una situación-problema exige ser poseído por el profesor, que debe apropiarse de ella después de haberla caracterizado con un punto de vista epistemológico, didáctico o pedagógico a diferencia de un ejercicio que simplemente se puede asignar a los alumnos sin haberlo examinado de cerca y sin saber con exactitud lo que moviliza. Ésta supone de parte del profesor que:

- a) Cierta competencia con respecto al mercado de los medios de enseñanza, la capacidad de adaptarlos, de liberarlos de las finalidades oficiales.
- b) La competencia de producir situaciones problemas “a la medida” de trabajar, con lo que se tiene a la mano, sin temer desviar las herramientas y objetos concebidos para otros fines¹⁷⁶.

¹⁷⁵ *Ibid*, p.76.

¹⁷⁶ *Ibid*, p.80.

De acuerdo con Perrenoud¹⁷⁷, el profesor no debe definir de manera unilateral todas las situaciones-problemas. La tarea del profesor consiste en proponerlas, pero negociándolas, suficientemente, como para que sean significativas y movilizadoras para la mayoría de los alumnos. No sólo por ética: la relación pedagógica es fundamentalmente asimétrica, el profesor no está para responder a cualquier precio a las exigencias de sus alumnos.

La negociación es una forma de respetar a los alumnos; pero también un recurso necesario para involucrar al mayor número posible en los pasos del proyecto o de la solución de los problemas. Esto sólo funcionará si el poder es realmente compartido y si el profesor comprende las sugerencias y las críticas de los alumnos y ordena las situaciones de acuerdo a éstas¹⁷⁸.

Una pedagogía de situaciones-problemas implica que el papel del alumno consiste en involucrarse, participar en un esfuerzo colectivo por realizar un proyecto y crear, por esta misma vía, nuevas competencias; tiene derecho a la prueba y al error; está invitado a dar cuenta de sus dudas, a explicitar sus razonamientos, a tomar conciencia de sus maneras de comprender, de memorizar, de comunicar¹⁷⁹.

Perrenoud¹⁸⁰ encuentra en cuanto a la identidad y las competencias del profesor:

- a) La capacidad de estimular y de guiar el tanteo experimental.
- b) La aceptación de los errores como fuentes esenciales de regulación y de progreso con la condición de ser analizados y comprendidos.
- c) La valorización de la cooperación entre alumnos en tareas complejas.

¹⁷⁷ *Ibidem*, p.80.

¹⁷⁸ *Ibidem*, p.80.

¹⁷⁹ *Ibid*, p.81.

¹⁸⁰ *Ibidem*, p.81.

- d) La capacidad de explicitar y adaptar el contrato didáctico de comprender las resistencias de los alumnos y considerarla.
- e) La capacidad de involucrar personalmente en el trabajo sin quedar constantemente en el papel de árbitro o de evaluación sin transformarse en un igual.

La adquisición de nuevos conocimientos no sólo se convierten en un desafío tanto para los alumnos, como para el maestro y más cuando se trata de un profesor con varios años en la práctica docente; ya que puede olvidar que los alumnos apenas comienzan adquirir conocimientos que él, por su experiencia, ya domina, y da por hecho que mucha de la información que da, el alumno ya la forma parte del aprendizaje, esto genera dudas y confusión para elaborar la tarea y comprender qué se está pidiendo realizar.

Es muy importante que el maestro permanezca atento al lenguaje no verbal de los alumnos; ya que en muchas ocasiones no externan dudas de manera oral frente al grupo; algo más es fomentar el ambiente de confianza en la relación maestro-alumno, alumno-grupo para que las dudas se hagan con respeto y se puedan aclarar.

3.1.2 Competencia argumentativa

Padilla de Zerdán¹⁸¹ distingue al menos cinco enfoques acerca del discurso argumentativo que determinan al mismo tiempo el significado de argumentación:

- 1) **Operación intelectual** (determinada por Toulmin; Perelman y Albrechts Tyteca), el interés de la Teoría de la Argumentación radica en reconocer los mecanismos de persuasión que emplea el emisor para lograr la adhesión

¹⁸¹ Padilla de Zerdán Constanza en Bentancur, Espiñeira Lilián. “El desarrollo de la competencia argumentativa”, *Quehacer educativo*. Febrero de 2009, pp. 23-24.

del auditorio. Tiene por objeto “el estudio de las técnicas discursivas que permiten provocar o aumentar la adhesión de las personas a las tesis presentada para su asentamiento”. Las mismas técnicas de argumento aparecen en la discusión de una reunión familiar o en el debate de un medio especializado, bajo las mismas técnicas .

- 2) **Operación intelectual** (propuesta por Toulmin): Argumentar es la posibilidad de plantear pretensiones, someterlas a debate, producir razones para respaldarlas, criticar y refutar críticas; sus componentes básicos son la conclusión, los datos (que deben ser explícitos) y la garantía casi siempre implícita e inferida por el oyente a partir de sus conocimientos previos.
- 3) **Operación pragmático-discursiva** (propuesta por Ascombe y Ducrot,): El contexto y los sujetos de la comunicación son considerados como parte importante del acto argumentativo; para Marafioti “argumentar es hablar y no se puede no argumentar”.
- 4) **Organización textual** (propuesta por Van Dijk): describe las superestructuras narrativa y argumentativa, y las secuenciales prototípicas (descriptivas, argumentativas, explicativas y dialógicas). El modo de organización comprende el funcionamiento del mecanismo del discurso argumentativo, es decir, los componentes y el procedimiento.
- 5) **Conjunto de marcas lingüísticas** (propuesta por Padilla de Zerdán): la gramática de la argumentación enfatiza el comportamiento lingüístico de los indicadores de fuerza (conectores) verdaderos protagonistas lingüísticos de la argumentación.

Los cinco enfoques considerados por Constanza Padilla de Zerdán son esenciales para que los alumnos adquieran habilidades que desarrollen la competencia argumentativa.

El desarrollo de la competencia argumentativa según Peronard¹⁸², desde la perspectiva de la argumentación entendida como persuasiva, no culmina con una conclusión, sino con una orden, una petición o una recomendación. La autora asegura que a los 21 meses de edad, los niños ya emplean argumentos, aunque no intenten probar la verosimilitud de sus afirmaciones, generalmente tuvieron como objetivo convencer o disuadir al adulto de llevar a cabo una acción.

Los alumnos, para el nivel bachillerato ya elaboran proposiciones en las que dejan claro cuál es la petición o en el caso de los textos argumentativos que se elaboraron en el grupo 309 mayormente las recomendaciones, afirmaciones y sugerencias para los lectores de este tipo de escritos.

Golder y Coirier¹⁸³ realizaron una investigación en niños franceses de 7-14 años y determinaron los siguientes estadios en la adquisición:

- a) **Estadio pre-argumentativo:** ausencia de opinión o argumenta.
- b) **Estadio de argumentación mínima:** presencia de una opinión y un argumento.
- c) **Estadio de argumentación elaborada:** inclusión de dos o más argumentos a través de argumentos no relacionados, argumentación encadenada y presencia de contra-argumentaciones.

El 90% de los niños de 7 años estaba en el segundo estadio y los de 14 en el tercero.

Silvestri¹⁸⁴ investigó la creación de textos argumentativos por adolescentes de 12 a 15 años y encontró que producían textos débiles por la presencia de falacias no deliberadas, según la autora, estas dificultades obedecen a las exigencias propias

¹⁸² *Ibidem*, p.24.

¹⁸³ *Ibidem*, p.24.

¹⁸⁴ *Ibidem*, p.24.

de un texto argumentativo: razonamiento formal, complejidad representacional, dominio específico y otras exigencias propias de toda competencia discursiva:

- a) **Dificultades generadas por la exigencia de razonamiento formal:** los jóvenes hacen un empleo equivocado de la generalización.
- b) **Dificultades generadas por la complejidad representacional:** entre ellos se destaca la dificultad de discriminación discursiva entre las creencias propias y ajenas.
- c) **Dificultades atribuibles a problemas generales de la adquisición discursiva:** la ambigüedad en los enunciados y los intentos de empleo de registro formal.

Núñez Lagos¹⁸⁵ descubrió que entre los estudiantes de 11 a 14 años que un 93.5% se encuentra en los niveles I y II de estructuración de componentes argumentativos.

Con respecto a la calidad de los argumentos no se encuentran diferencias según las edades y los argumentos están centrados en el interés personal o de los pares y existe poca conclusión del interés colectivo.

Los alumnos del CCH, ingresan justo entre 14 y 16 años de edad, es decir, llegan al bachillerato con muchas dificultades para expresar ideas propias; ya que como dicen los autores anteriores, es muy común en los textos que redactan, observar comentarios de obras leídas o eventos asistidos sólo para expresar si fue del agrado o no, para mostrar que han visto, leído o asistido a la obra de la que se pide un control de lectura, un control de asistencia o una opinión personal. El Colegio hace énfasis en la trasmisión de conocimientos argumentativos para que elaboren textos más formales y serios con expresiones que tengan más claridad en los argumentos.

¹⁸⁵ *Ibidem*, p.24.

Padilla de Zerdán¹⁸⁶ investigó en tres niveles el discurso argumentativo escrito en una población de 308 estudiantes entre 10 y 20 años de edad, de diferente nivel socio-económico:

- 1) **Nivel pragmático o marca del discurso:** se analizaron tres estrategias discursivas que representan tres modos de intención argumentativa:
 - a) **De justificación:** se justifica con uno o más argumentos, una tesis explicitada desde el comienzo, sin considerar al enunciatario.
 - b) **Polémica:** se contraponen tesis y argumentos propios con los adversos y se concluye reforzando la postura propia.
 - c) **Deliberativa:** se proporcionan elementos de juicios para llegar a la tesis o conclusión que no se manifestó al principio.
- 2) **Nivel de la estructura textual:** se clasificaron las producciones en argumentativas y no argumentativas: el segundo no presentaba argumentos y tesis, siendo informativos, narrativos, de protestas, pedidos o prescripciones.
- 3) **Nivel de las realizaciones argumentativas locales:** se consideró el uso de recursos retóricos como la ironía, preguntas y citas de autoridad.

Entre más grandes son los adolescentes, más aprecian los textos argumentativos. Estas investigaciones pretendieron mostrar que el desarrollo de la competencia argumentativa puede analizarse desde diversas perspectivas y promoverse en una dimensión en una gama de aspectos que varían de acuerdo con la edad del alumnado y los objetivos de la escuela.

Lilián Bentancur¹⁸⁷ concluye que existen tres maneras de concebir el trabajo con la argumentación en las instituciones educativas, como competencia:

¹⁸⁶ *Ibid*, p.25.

¹⁸⁷ *Ibid*, p.26.

- a) **Competencia específica:** se enseña la estructura textual, tipos de argumentos, las falacias. Se pone atención en el metalenguaje de la argumentación.
- b) **Competencia general transdisciplinaria:** se enseña de acuerdo al área de conocimiento: Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.
- c) **Competencia general específica:** como general se enseñan los diversos estilos argumentativos según las distintas disciplinas y como específico se realiza particularmente en el área de enseñanza de la lengua.

Plantin¹⁸⁸ propone algunas recomendaciones para desarrollar estas competencias, como desplazar la pregunta ¿qué es un buen argumento? a ¿qué es una buena argumentación?; cuidar el lenguaje, la realidad (causa-efecto), la lógica y la pertinencia del discurso; identificar las contradicciones, las intenciones discursivas, las voces en el discurso, las emociones; conocer y practicar el metalenguaje de la argumentación; crear espacios para argumentar; triangular las discusiones y dialectizar las reglas; recordar que la crítica puede ser contraproducente no enseñar reglas como fórmulas estructuradas e inamovibles y cuidar los aspectos éticos que puedan estar involucrados.

Todas las consideraciones anteriores solo pueden medirse a partir de las diferentes formas de evaluación de los criterios que sugieren diversos autores, especialistas en el ámbito escolar, a quienes se consideraron para evaluar las actividades y aprendizajes desarrollados por los alumnos. De estas formas de evaluación se tratará el siguiente apartado.

3.2 ¿Cómo se puede evaluar una estrategia?

Existen diversos autores que abordan, dentro del contexto educativo, el concepto de evaluación; sin embargo, para la Estrategia de aprendizaje que se considera en

¹⁸⁸ *Ibidem*, p.26.

este trabajo se consideraron sólo los que con las aportaciones se acercan al modelo educativo del CCH y ofrecen herramientas para hacer medible la adquisición de aprendizajes en los alumnos del grupo 309.

La evaluación, de acuerdo con Perrenoud¹⁸⁹ se clasifica de la siguiente manera:

- 1) **Evaluación formativa:** está casi integrada “naturalmente” a la administración de situaciones-problemas. Comprometerse en un proyecto lleva inevitablemente a trabajar con base en objetivos-obstáculos, de preferencia de manera diferenciada, porque todos los alumnos no se enfrentan a las mismas tareas, porque todos no se encuentran con los mismos obstáculos.
- 2) **Evaluación certificada:** es a través de situaciones de solución de problemas, sólo puede pasar por el cumplimiento individual de una práctica en el marco de una tarea.

Según Perrenoud¹⁹⁰, para afrontar las estrategias de los alumnos, se requiere:

- a) **Implicación:** exige del alumno una implicación mucho mayor en la tarea. No sólo su presencia física y mental efectiva, sino, una inversión de imaginación, ingenio, ideas ordenadas, etc.
- b) **Transparencia:** el alumno se encuentra mucho menos protegido y el juicio de los demás se dirige a su contribución concreta al progreso del trabajo colectivo.
- c) **Cooperación:** requiere de diversas habilidades en el marco de una división del trabajo y también de una coordinación de las tareas de unos y de otros.
- d) **Tenacidad:** en un proyecto, la inversión es a días o varias semanas, es decir, a largo plazo.

¹⁸⁹ Perrenoud, Philippe., *op. cit.* pp.85-86.

¹⁹⁰ *Ibid*, p.91.

- e) **Responsabilidad:** trata problemas reales en la “vida real”, y a menudo involucran a personas que no pertenecen a la clase cuya cooperación es esencial.

Si el maestro logra hacer atractivos los contenidos de la materia entonces de inmediato los alumnos se ven implicados en el aprendizaje, participan en clase, aportan ideas en los pequeños equipos que integran, invierten tiempo para realizar la tarea no sólo por el hecho de entregar y cumplir, sino que dan cuenta de los resultados que obtuvieron con la realización; a través de las clases aprenden a respetar el tiempo de participación de los demás compañeros y sobre todo a escuchar las ideas y tomarlas en cuenta para la mejora de los trabajos y para la resolución de dudas, descubrieron que a veces entre iguales es más fácil aclararlas.

Frida Díaz¹⁹¹ menciona que la evaluación educativa se refiere a las técnicas, instrumentos y procedimientos que se utilizan en las prácticas educativas, por tanto, considera la clasificación que Berliner propone de acuerdo con el grado de formalidad y estructuración para establecer evaluaciones:

- 1) **Técnicas de evaluación informal:** se utilizan dentro de episodios de enseñanza o aprendizaje con una duración breve. El docente no las presenta a los alumnos como actos evaluativos; los alumnos no sienten que están siendo evaluados. Se identifican dos tipos:

- a) **Observación de las actividades realizadas por los alumnos:** técnica utilizada por el profesor de manera incidental o intencional al enseñar y/o cuando el alumno aprende de forma autónoma; en la medida que sea más informal y menos artificial o instrumentada, los alumnos se sentirán menos observados y evaluados. Ejemplo: debates, interacciones en el aula, etc.; es fundamental para la evaluación formativa y procesal; a través de

¹⁹¹ Díaz, Frida., *op. cit.* p.387-395.

ella es posible valorar los aprendizajes de los contenidos curriculares, conceptuales, procedimentales y actitudinales. Existen varias técnicas e instrumentos que permiten sistematizar el acto de observación, por ejemplo: registros anecdóticos; listas de control, en las que se incluyan conductas o rasgos a evaluar; diarios de clase; etc.

b) **Exploración por medio de preguntas formuladas por el profesor durante la clase:** las preguntas hechas en clase deben:

i) Tener base en las intenciones u objetivos de la clase o temática abordada.

ii) Demostrar pertinencia y no disgregar la atención de los alumnos hacia asuntos irrelevantes.

iii) Explorar un procesamiento profundo de la información y no sólo solicitar la mera reproducción de la información aprendida.

2) **Técnicas semi-formales:** se caracterizan por requerir un mayor tiempo de preparación que las informales, demandan mayor tiempo para su valoración y exigir a los alumnos respuestas duraderas. Se distinguen: los trabajos y ejercicios que los alumnos realizan en clase; las tareas y trabajos que los profesores piden para realizar fuera de clase y la evaluación de portafolios.

3) **Técnicas formales:** exigen un proceso de planeación y elaboración más sofisticadas y suelen aplicarse en situaciones que demandan un mayor grado de control los alumnos las perciben como situaciones “verdaderas” de evaluación. Se utilizan periódicamente o al final de un ciclo completo de enseñanza-aprendizaje. Dentro de ellas se encuentran:

i) Pruebas o exámenes (no son muy recomendables).

- ii) Mapas conceptuales
- iii) Evaluación de desempeño: también llamadas pruebas de desempeño o de ejecución, según Arends, consisten en el diseño de situaciones donde los alumnos demuestran habilidades aprendidas en tareas genuinas, como ejemplo, escribir un texto persuasivo, entre otros. Son situaciones de evaluación que muestran interés en que el alumno ponga en acción el grado de comprensión o significatividad de los aprendizajes logrados, para valorar el uso funcional y flexible de la adquisición del aprendizaje.

Este tipo de pruebas es muy útil para la evaluación de contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales. Herman y Cols presentan algunas características deseables que deben tener las tareas involucradas en este tipo de prueba:

- a) La tarea requerida debe corresponder con las intenciones de enseñanza.
- b) La tarea demandada debe representar el contenido y los procedimientos que se esperan conseguir de los estudiantes.
- c) La tarea debe permitir a los estudiantes demostrar su progreso y habilidades implicadas.
- d) Emplear tareas reales y auténticas en medida que sea posible demanda que los aprendizajes demuestren dichas habilidades, destrezas o conductas en situaciones de vida real. Se utiliza como evaluación sumativa y la formativa.

Bolívar¹⁹² propone la siguiente clasificación para la evaluación del aprendizaje y de la modificación de actitudes:

- a) Uso de la observación directa a través de las siguientes técnicas: registro anecdótico, rúbricas, listas de control, diarios de clase, triangulación con otros profesores.
- b) Cuestionarios e instrumentos de autoinforme, por ejemplo, el autoreporte.
- c) Análisis del discurso y la solución de problemas: entrevistas, intercambios orales, incidentales, debate en clase, etc. relaciones de temas elegidos, técnicas de Rolf, contar historias vividas, sociometría, resolución de dilemas, tareas de clasificación de valores.

Frida Díaz¹⁹³, clasifica tres tipos de evaluación por considerarlas necesarias y complementarias para una valoración global y objetiva acerca de qué ocurre en la situación enseñanza-aprendizaje:

- 1) **Evaluación diagnóstica:** se realiza previamente al desarrollo de un proceso educativo, también llamada evaluación predictiva. Puede ser inicial o puntual. Se realiza de forma única y exclusiva antes de algún proceso o ciclo educativo amplio para identificar si los alumnos poseen conocimientos pre-requisitos para asimilar y comprender de manera significativa los que se presentarán.
- 2) **Evaluación formativa:** se realiza al mismo tiempo que el proceso de enseñanza-aprendizaje; es una parte reguladora y consustancial del proceso. La finalidad es adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas en servicio del aprendizaje de los alumnos. Interesa cómo ocurre el progreso de la construcción de las representaciones logradas por los alumnos. Importa conocer la riqueza cualitativa de las relaciones logradas entre la

¹⁹² *Ibidem*, p.395.

¹⁹³ *Ibid*, pp.396-414.

información nueva a aprender y a los conocimientos previos; así como el grado de compartición de significados que se está logrando por medio del discurso y/o de la situación pedagógica. Aquí son importantes los “errores” cometidos por los alumnos; ya que se muestran la calidad de las representaciones y estrategias construidas por ellos, así como los faltantes que tienen para reiterarse o completarse en el sentido instruccional propuesto. Son tres modalidades de evaluación formativa que se emplean para que ocurra la regulación del proceso enseñanza-aprendizaje:

- a) **Regulación interactiva:** se realiza principalmente mediante técnicas de tipo informal, a través de la evaluación, la coevaluación con el profesor, la autoevaluación y la evaluación motiva con compañeros.
- b) **Regulación retroactiva:** consiste en programar actividades reforzadoras después de realizar una evaluación puntual al terminar un episodio instruccional; refuerzan los conocimientos aprendidos de forma apropiada; pretende ayudar a solventar actividades de refuerzo ante las dificultades encontradas en algunos aprendizajes no consolidados en algunos alumnos. Existen dos opciones para proporcionar la regulación: repetir los ejercicios ya elaborados por todo el grupo clase; y repetir el proceso de forma simplificada. Jorba y Casellas señalan otras opciones: se designa una hora semana para tareas de regulación, se convoca a los alumnos agrupados en tipología de dificultades; se realizan entrevistas en las que se identifican dificultades para negociar las formas de reglamentación más apropiadas.
- c) **Regulación proactiva:** también llamada evaluación final, se realiza al término de un proceso instruccional o acto educativo cualquiera, a través de ella se establece un balance general

de los resultados conseguidos al finalizar un proceso de enseñanza-aprendizaje. Se asocia con las calificaciones, acreditaciones y certificaciones, aunque no necesariamente con números.

La evaluación formativa está orientada a que el docente logre regular el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación formadora está dirigida a promover que el alumno sea quien aprenda a regular procesos propios de aprendizajes; así el docente no es el único y exclusivo agente evaluador, el alumno también participa activamente en el acto desde el lugar socio instruccional que ocupa. Se realizan tres tipos de evaluaciones alternativas y complementarias a la evaluación del docente son:

- a) **Autoevaluación:** es la evaluación del alumno acerca de sus propias producciones.
- b) **Coevaluación:** la evaluación de un producto del alumno realizada por el mismo en conjunción con el docente.
- c) **Evaluación mutua:** las evaluaciones de un alumno o un grupo de alumnos que pueden hacerse sobre las producciones de otros alumnos o grupo de alumnos.

De acuerdo con Jorba y Casellas para que los alumnos aprendan a regular su propia actividad evaluativa es necesario que en el aula se trabajen los siguientes aprendizajes:

- a) Los alumnos necesitan conocer los propósitos educativos para hacerlos propios y comprendan el porqué y cómo de las evaluaciones.
- b) Los alumnos eliminan las operaciones autorreguladoras de anticipación y planificación de las acciones para que sean más eficaces en su aprendizaje.

- c) Los alumnos se apropien de los instrumentos y criterios de evaluación que usan los profesores para que salgan mejor en sus evaluaciones porque seguramente autodirigen su actividad de aprendizaje en función de ellos.

Para la evaluación formativa se pueden utilizar varias técnicas como: portafolios, mapas conceptuales, cuestionarios, solución de problemas y ensayos, entre otros.

Un conocimiento conceptual, de acuerdo con Díaz¹⁹⁴, exige el uso de estrategias y de instrumentos más complejos; evaluar la comprensión o asimilación significativa es mucho más difícil que el simple recuerdo de datos o hechos. Puede basarse en varios tipos de estrategias:

- a) **Solicitar la definición intensiva de un concepto o principio:** al alumno se le pide más allá de una reproducción a través; por ejemplo parafraseando, buscando; explicando, etc.
- b) **Reconocer el significado de un concepto entre varios posibles:** Ejemplo: los reactivos de opción múltiple.
- c) **Trabajar con ejemplos:** se solicita al alumno que proponga ejemplos y explique justificando su proceder.
- d) **Relacionar los conceptos con otros de mayor o menor complejidad:** por medio de recursos gráficos para identificar su riqueza semántica de sus propias construcciones.
- e) **Emplear la exposición semántica:** se solicita al alumno la construcción de explicaciones en una redacción a través de ensayos, resúmenes, monografías, etc.
- f) **Aplicar los conceptos a tareas de solución de problemas:** involucra valorar su uso funcional y fiable.

¹⁹⁴ *Ibid*, p.416

Para la evaluación del aprendizaje conceptual se requiere dar seguimiento a una aproximación cualitativa, con criterios definidos claramente, que diferirán en función del énfasis que se dé a un aprendizaje o evaluación.

De acuerdo con Valls¹⁹⁵ existen tres dimensiones para lograr una valoración integral de los procedimientos:

- a) La adquisición de la información sobre el procedimiento en la que el alumno debe conocer el procedimiento para el procedimiento para saber qué y cuándo hacer uso de él. Se pueden usar las siguientes estrategias: evaluación indirecta por observación; solicitar a los alumnos directamente que nombren los pasos del procedimiento; solicitar a los alumnos directamente se refieran a las reglas que rigen el procedimiento a las condiciones principales que hay que atender o ejecutar.
- b) El uso o conocimiento y el grado de comprensión de los pasos involucrados en el procedimiento, el alumno debe saber ejecutarlo para lograr un dominio de las acciones que lo componen. Se deben considerar estos tres aspectos: la composición y organización de las operaciones que forman el procedimiento; el grado de autenticidad de la ejecución; saber usar generalizada o discriminadamente el procedimiento. Se pueden utilizar las siguientes estrategias evaluativas:
 - i) Observación y seguimiento directo de la ejecución del procedimiento.
 - ii) Observación y análisis de los productos, logrados gracias a las aplicaciones.
 - iii) Plantear tareas que exijan la aplicación flexible de los procedimientos.

¹⁹⁵ *Ibid*, p.418.

c) El sentido otorgado al procedimiento, los alumnos tienen la capacidad de valorar su actuación al ejecutarlo dándole un sentido. Se refiere al grado de implicación personal del alumno en su aprendizaje y ejecución, se emplean las siguientes estrategias:

- i) Observación y seguimiento directo de la ejecución del procedimiento.
- ii) Observación y análisis de los productos logrados gracias a la aplicación de los procedimientos.

En ambos casos, interesa la valoración del esfuerzo, el grado de interés mostrado, el gusto por ejecutar la tarea, implicación personal, el cuidado en la ejecución, la persistencia o afán de superar dificultades que va mostrando el alumno después de un periodo de aprendizaje indicarán al docente el sentido del aprendizaje atribuido por el alumno al procedimiento.

Tener el conocimiento teórico acerca de las estrategias de aprendizaje, del desarrollo de competencia comunicativa y argumentativa, así como los tipos de evaluación y las características que se requieren considerar durante la adquisición de aprendizaje de los alumnos, fue fundamental en este capítulo previo al análisis de la estrategia aplicada durante las unidades II y III del TLRIID III con respecto a los textos argumentativos para persuadir y demostrar; ya que a partir de toda la información compilada se pudieron planear ordenadamente y con bases sólidas las actividades que realizarían los alumnos del grupo 309 y la docente a cargo del grupo y del presente trabajo de investigación; por tanto los resultados se registran en el siguiente capítulo.

Capítulo 4

OBSERVACIONES DE LA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE APLICADA AL GRUPO 309 DEL TURNO MATUTINO DEL CCH NAUCALPAN DURANTE EL SEMESTRE 2014-I, PARA LAS UNIDADES 3 y 4 DEL TLRIID IV: LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS PARA PERSUADIR Y PARA DEMOSTRAR

El proceso educativo requiere que nadie piense por nosotros, ni vea por nosotros, ni hable por nosotros, ni finalmente, actúe por nosotros.

Por estas razones es tan importante aprender a aprender, aprender a educarnos y a liberarnos para llegar a ser nosotros mismos.

Paulo Freire

El último capítulo de este trabajo de investigación tiene la finalidad de mostrar la estrategia de aprendizaje que se aplicó en el grupo 309, turno matutino del CCH-Naucalpan durante el semestre 2014-I, así como los resultados que se obtuvieron y las observaciones que se tienen al respecto.

A pesar de que ésta investigación no es de índole cuantitativa, dado que la importancia radica en la calidad y cualidades de los resultados que se obtuvieron durante el desarrollo y la conclusión de la estrategia de aprendizaje aplicada al grupo muestra, sólo se mencionan algunos datos estadísticos que permiten contextualizar al grupo 309.

El CCH atiende a una comunidad de 12,520 estudiantes, durante el ciclo escolar 2014, entre el turno matutino y vespertino, de los que, 3261 son alumnos regulares del tercer semestre, es decir, que van en el rango de tiempo escolarizado normal, organizados en 36 grupos por turno¹⁹⁶.

La población a la que se atiende, pertenece a una comunidad de nivel socio-económico medio-bajo y bajo; debido al modelo educativo, el nivel de reprobación es un reto que se trabaja cada ciclo escolar para que disminuya; ya que algunos alumnos y más en el turno vespertino, dejan de entrar a clases por diferentes razones, tales como: la falta de motivación por cada una de las materias que

¹⁹⁶ Datos proporcionados por el área de servicios estudiantiles del CCH-N

cursan; tomarse las clases como libres e irse a fiestas, antros, reuniones o partidos de fútbol fuera del Colegio; se unen a grupos porriles, o de otra índole, por problemas familiares, etc.

El acomodo del mobiliario en las aulas del CCH consiste en mesas de trabajo que se acomodan en dos hileras dejando así el espacio medio para la interacción del profesor con el grupo, con el fin de facilitar el acercamiento entre ambos, y generar en los alumnos la necesidad de interactuar más que con un acomodo convencional e individualista y convertirse en hacedores de aprendizajes propios a través de la colectividad; ya que el colegio considera que al compartir una sola mesa el alumno tenga más accesibilidad a la interacción como grupo.

El grupo 309 estuvo conformado por un total de 51 alumnos, de los que, 28 fueron mujeres y 23 hombres, una de las alumnas no concluyó el semestre por enfermedad y dos de los alumnos dejaron de asistir por razones desconocidas; dos más nunca entregaron tareas ni trabajaron en clase; sin embargo no faltaban; uno más no iba de manera constante, pocas veces llegaba a clase y en la última unidad dejó de asistir; uno más decidió dejar de asistir argumentando que la clase empezaba muy temprano y que prefería quedarse a dormir un rato más; dos más llegaban de manera inconstante y tarde a clases.

En total fueron nueve alumnos que no obtuvieron calificación aprobatoria, es decir, el equivalente a un 17% de no acreditados que no reprobaron por no saber redactar, sino porque decidieron no entregar las actividades acordadas (salvo el caso de la alumna que por enfermedad dejó de asistir). Un porcentaje, sino bajo, tampoco alto considerando las características propias de los grupos del Colegio, en el que el grado de deserción y reprobación es alto; entre los 42 restantes obtuvieron un promedio general de 8.3 de calificación.

El Colegio contempla de manera oficial 16 semanas de clases al semestre, en el caso del TLRIID III, seis horas clase durante la semana, distribuidas en cuatro unidades: para la unidad uno, el programa determina 22 horas clases; en el caso

de la segunda unidad se requieren 20 horas; la tercera cuenta con 26 horas y la última unidad con 28 horas.

El Programa de estudios para el TLRIID III plantea 96 horas clase y 92 extra clase para efectos de tareas e investigación. La distribución de las actividades en este tiempo se observa en el apartado siguiente de este capítulo, aunque con una modificación entre las unidades de acuerdo a las necesidades que se observaron en el grupo 309; ya que para la unidad 1 se asignaron 30 horas de clase, al ser la primera que trata el tema de texto argumentativo; al considerarse tres semanas más de clase, se restaron 18 horas a las unidades dos y tres; esto como consecuencia del cambio drástico de actividades a los que se enfrentaron la mayoría de los alumnos; ya que, de acuerdo a las autoevaluaciones que dieron en la primera unidad comentaron que no estaban acostumbrados a hacer tareas de TLRIID, ni a trabajar verdaderamente en clase; así es que les costó el doble de trabajo acostumbrarse a la dinámica de trabajo colectivo y modificar la conducta de “hago como que escribo, luego hacen como que me califican, y ambos hacemos como que paso la materia”; por tanto, a la segunda unidad se le asignaron 24 horas clase y entre la tercera y la última se distribuyeron 42 horas (ya que se integraron de acuerdo a las actividades propuestas).

4.1 Estrategia didáctica de aprendizaje para las unidades 2 y 3 del TLRIID III

Las actividades diseñadas en este trabajo de investigación fueron consideradas para desarrollar el aprendizaje de los alumnos tomando en cuenta que como bachillerato universitario es fundamental acrecentar habilidades de aprendizaje para corresponder al modelo educativo del CCH, es decir, desarrollar competencias, para impulsar al alumno a aprender a: aprender, hacer, ser, socializar.

Cada una de las actividades que se proponen fueron diseñadas considerando el modelo educativo del Colegio; ya que este trabajo de investigación ha sido desarrollado por una profesora que pertenece al cuerpo docente de la Institución.

En un grupo escolar siempre sucederán contingencias; es decir, situaciones no planificadas que forman parte de la vida del aula; tal es el caso de la demora que se vivió en la primera unidad, al considerar ocho horas-clase más de las indicadas en el programa de estudios, se restaron a las tres siguientes; sin embargo se consideró necesario porque los contenidos de ésta son la base para desarrollar las posteriores, los alumnos al no tener una disciplina formal para el trabajo, tuvieron que esforzarse mucho más y trabajar en clase; al hacer la retroalimentación de la unidad comentaron que no estaban acostumbrados a trabajar en los talleres anteriores, razón por la que las clases fluyeron con lentitud; sin embargo aunque no con excelencia en la mayoría, lograron adquirir la mayoría de los aprendizajes acordados; no se mencionan aquí dado que no es la unidad que compete a este trabajo de investigación.

Otra situación de contingencia fueron las clases perdidas porque el departamento de psicopedagogía y el departamento de planeación siempre piden ayuda al área de talleres de lenguaje y comunicación en las clases de los TLRIID para realizar pláticas a los alumnos para la elección de materias o exámenes diagnósticos.

Las actividades que se ofrecen en este trabajo de investigación, quizá puedan verse como muy rutinarias; sin embargo, el grado de complejidad que tienen para los alumnos no es tan sencillo; ya que implica tareas dentro y fuera del salón de clases que realmente necesitan realizar, como leer y escribir por ellos mismos, es decir, implica un proceso en el que tendrán que aprender a aprender.

Cabe señalar que no se tiene intención de profundizar en la unidad 4 del TLRIID III (lectura e interpretación del espectáculo teatral), sino, que sólo se tomó de pretexto para abordar el trabajo de la reseña crítica como ejemplo de los textos argumentativos para demostrar; ya que no sólo en los TLRIID son requeridas como parte de las tareas escolares, sino que también son solicitadas por los

profesores de los semestres posteriores, sobre todo en materias como análisis de textos literarios, taller de comunicación, ciencias de la salud, etc.

Es conveniente aclarar que con esta estrategia no se pretende que los alumnos del TLRIID III salgan como expertos escritores, sólo se tiene la intención de introducirlos en la identificación y elaboración de textos argumentativos para que en futuros semestres vayan perfeccionando la técnica de lecto-escritura.

Se ofrece a continuación la propuesta de estrategia didáctica de aprendizaje que indica los propósitos considerados en ambas unidades trabajadas; los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se consideraron para el desarrollo; los aprendizajes que se requirieron desarrollar, los tiempos de cada actividad; temas y subtemas; las tareas y actividades a desarrollar por parte de los alumnos y de la profesora; materiales de apoyo; forma de evaluar cada actividad; la forma de calificar y la bibliografía sugerida para el desarrollo de las actividades propuestas.

Cada uno de los aprendizajes que contemplan la unidad 2 y la unidad 3 del TLRIID III se sombreó con un color determinado para diferenciarlo de los demás.

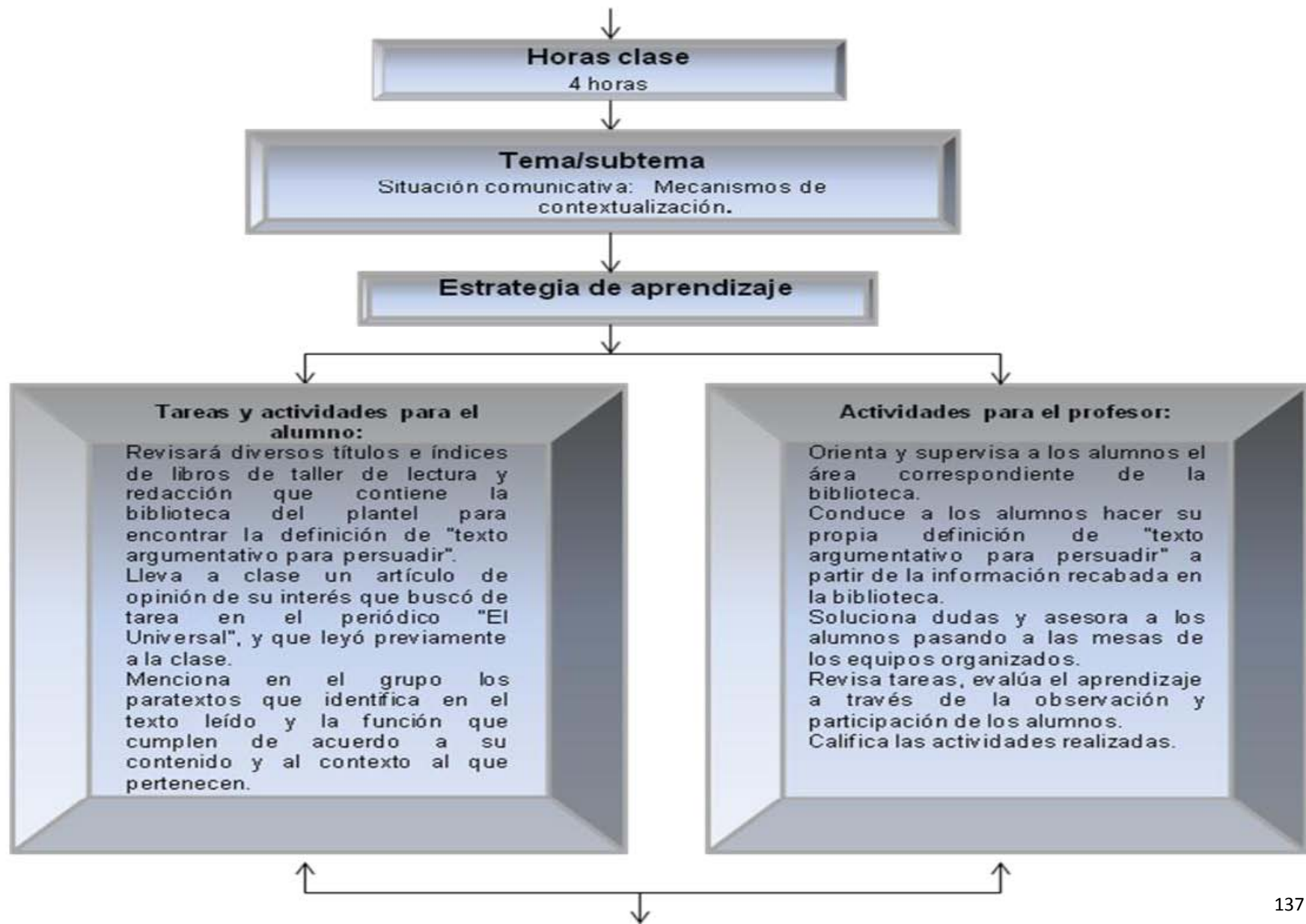
Estrategia de aprendizaje para la unidad 2 del TLRIID III “Argumentar para persuadir”

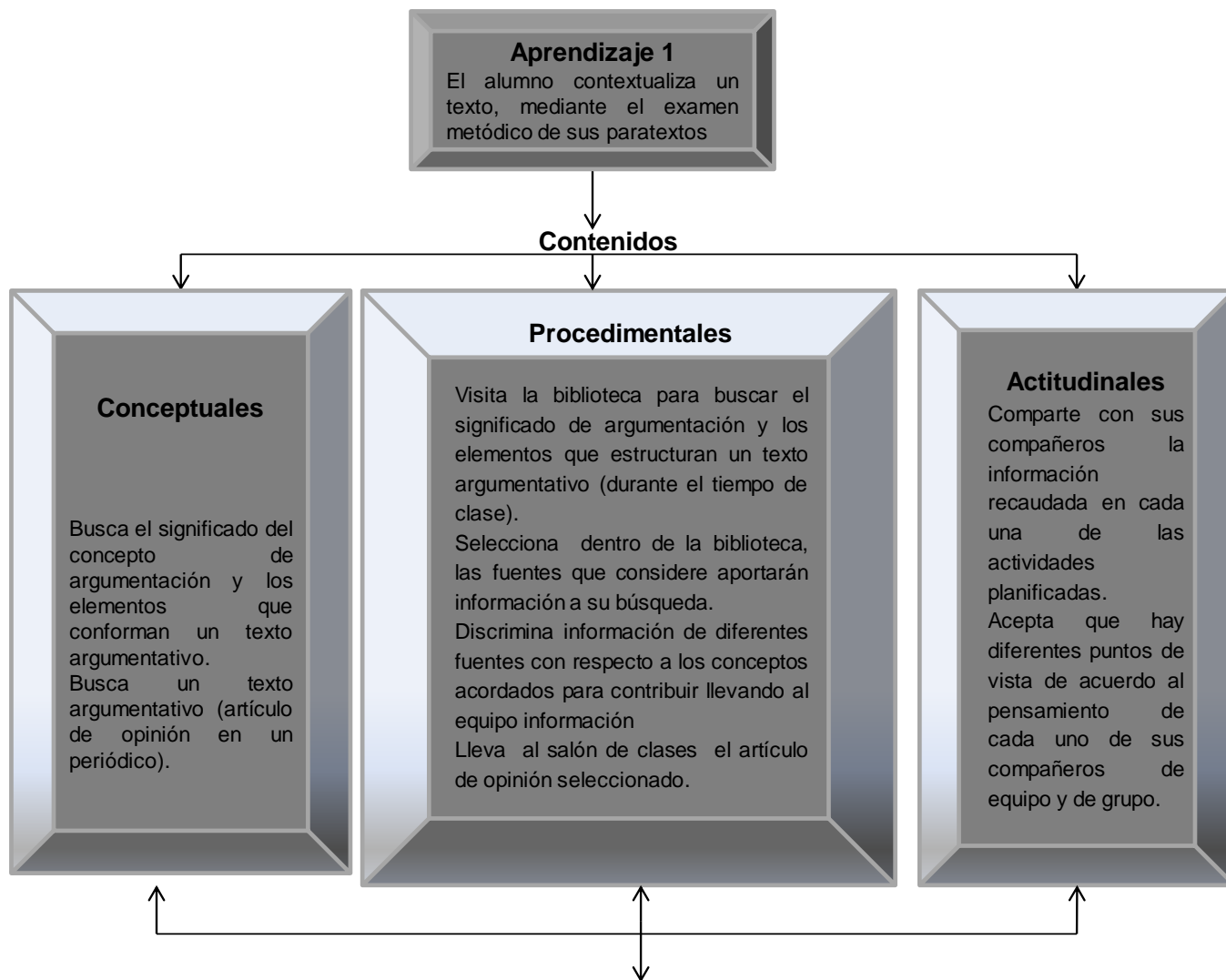
El programa de estudios indica los siguientes puntos para ser contemplados:

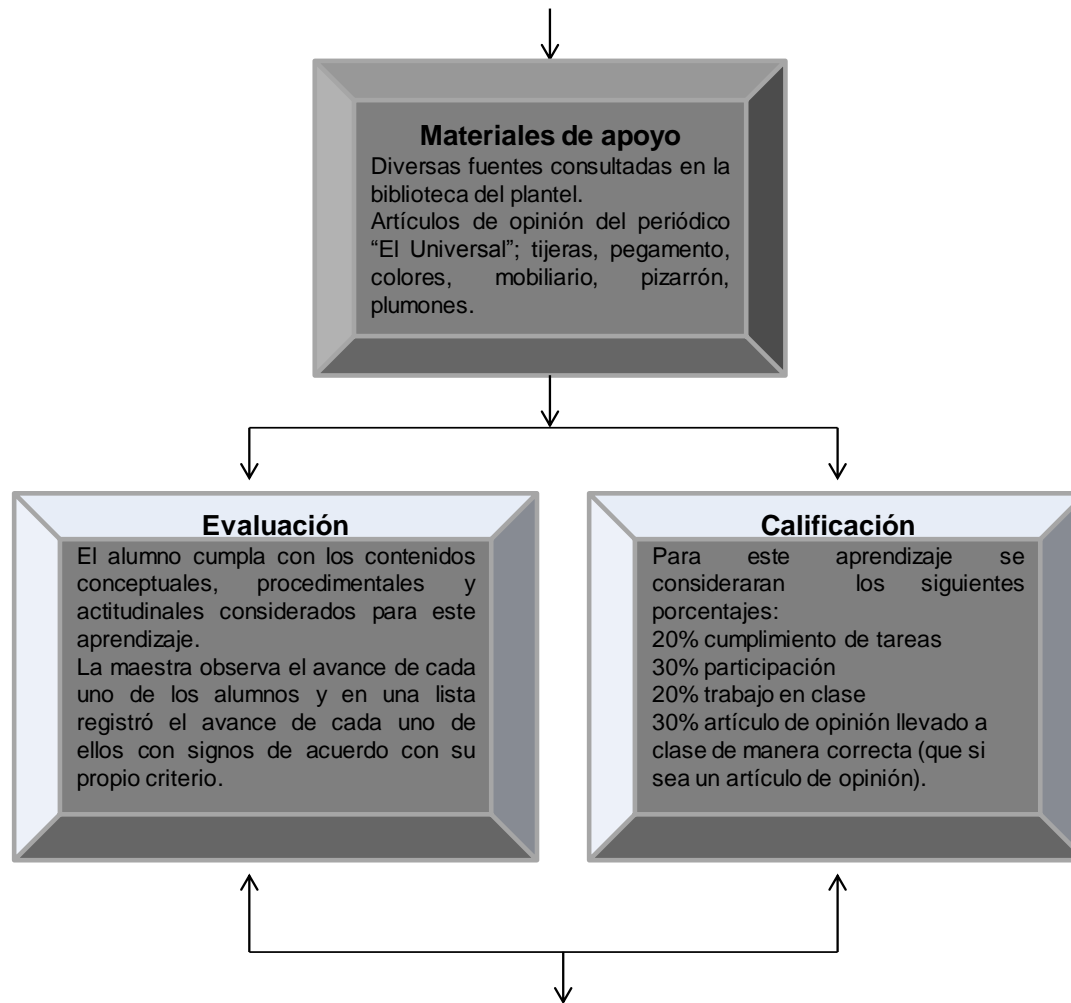
- **Propósito de la unidad:** el alumno comprenderá y distinguirá textos argumentativos persuasivos mediante su análisis, a fin de tomar una posición crítica propia, tanto en forma oral como por escrito.
- **Tiempo:** 20 horas clase
- **Número de aprendizajes:** 6*

* Escritos tal como aparecen en el programa de estudios.





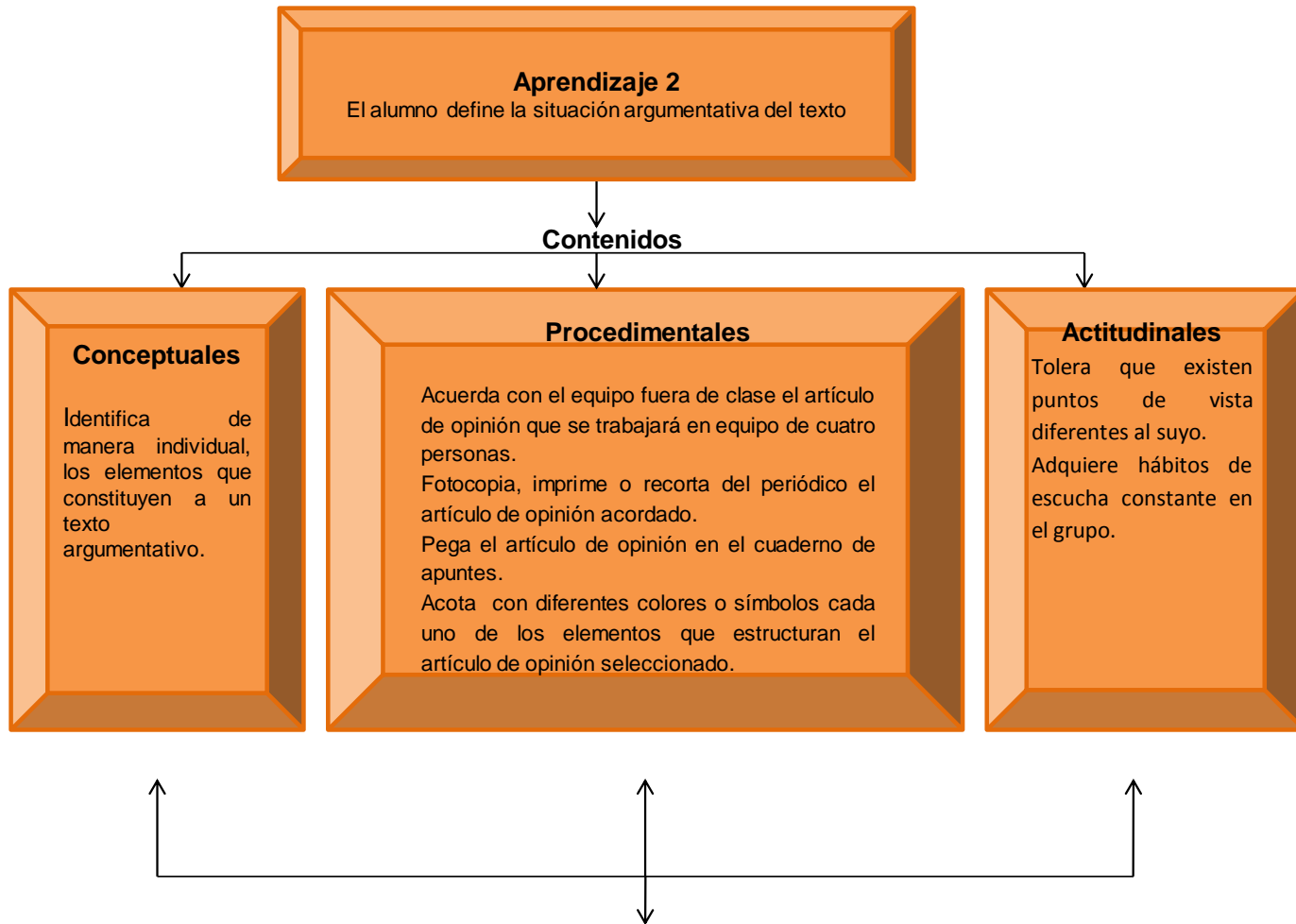


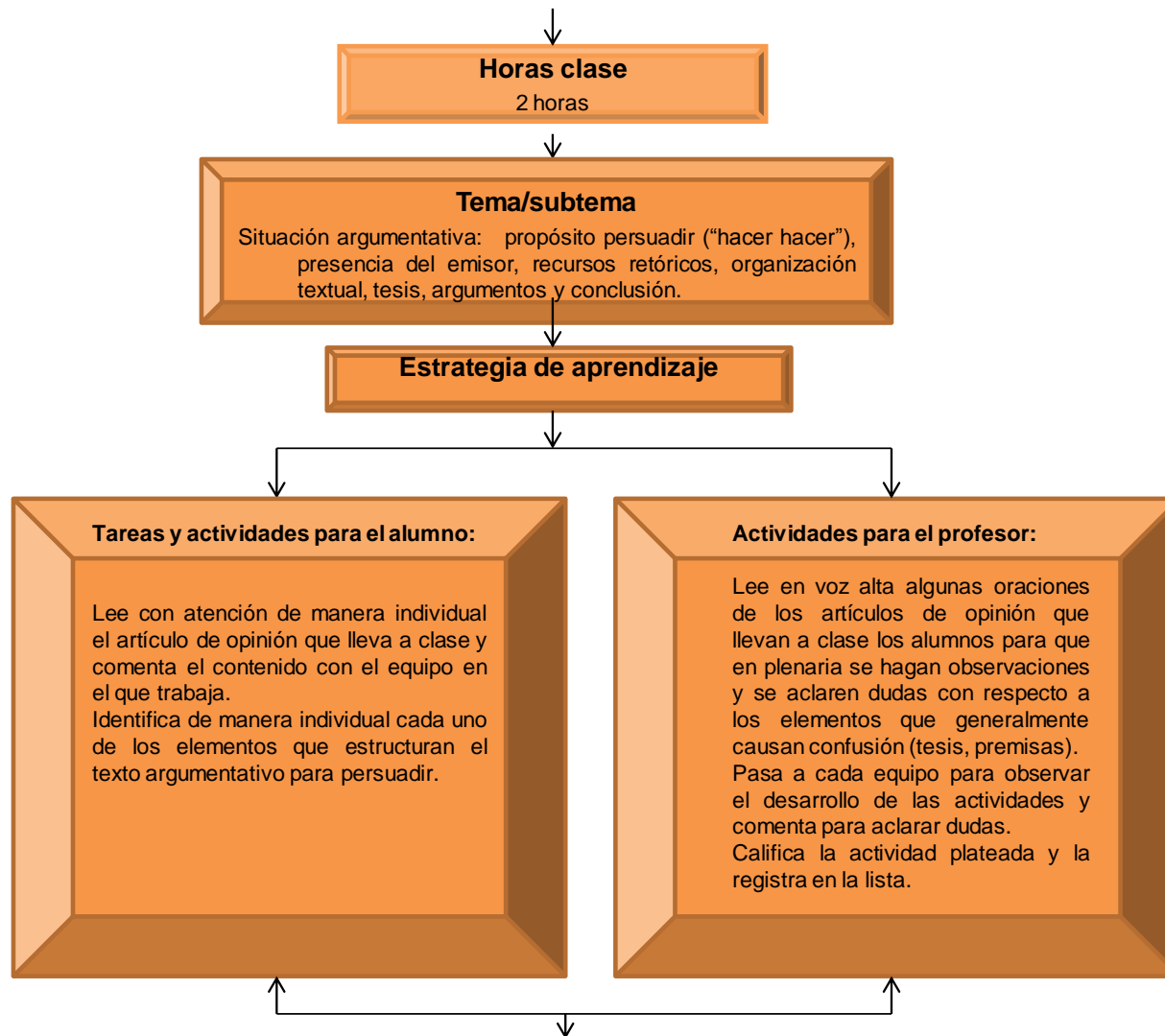


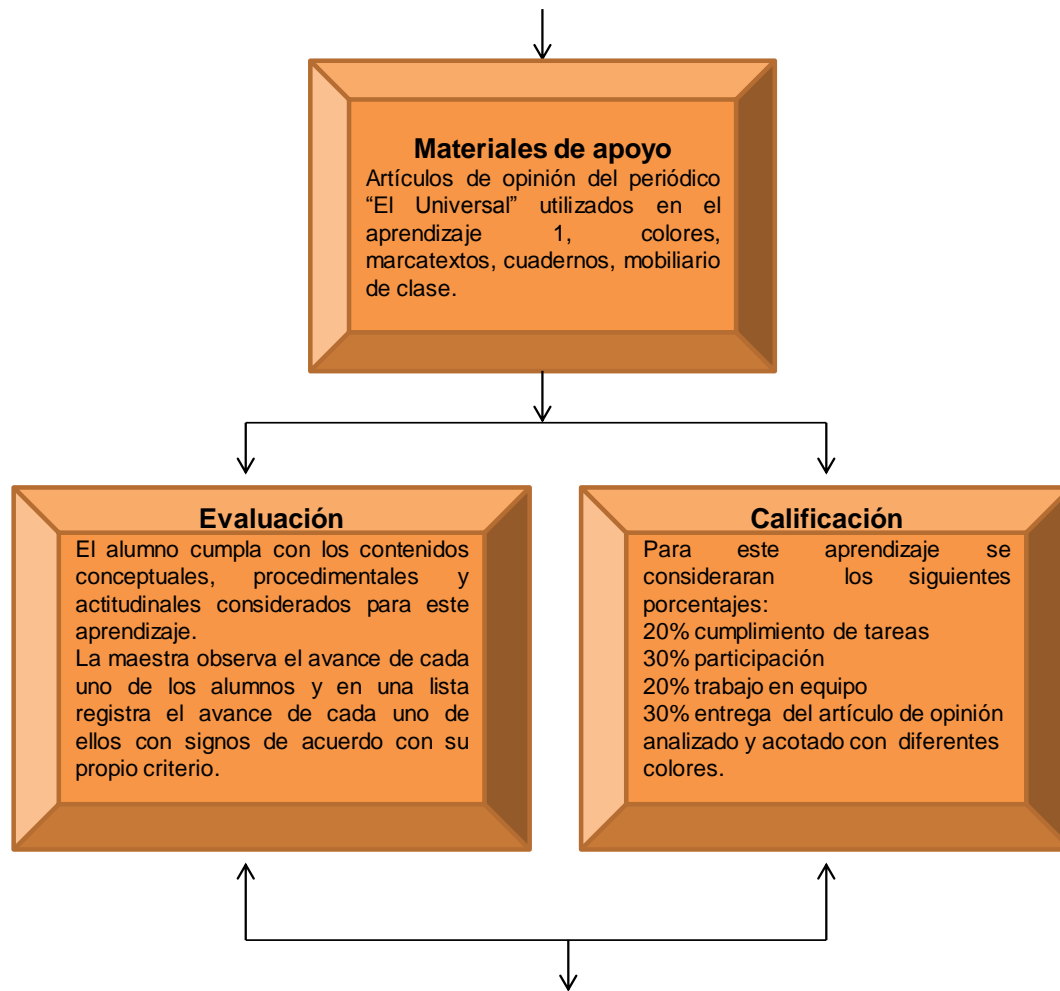


Fuentes de consulta sugeridas:

- Bassols, Margarida; Torrent, M. Anna. *Modelos Textuales*. España, Octaedro, 2003.
- Gracida, Ysabel. *La argumentación. Acto de persuasión convencimiento o demostración*. México, Édere, 2005.
- Martínez, Guadalupe; Martínez, Montes Guadalupe Teodora; et.al. *Del texto y sus contextos*. México, Édere, 2002.
- Diversos artículos de opinión obtenidos del periódico "El Universal", 2013.



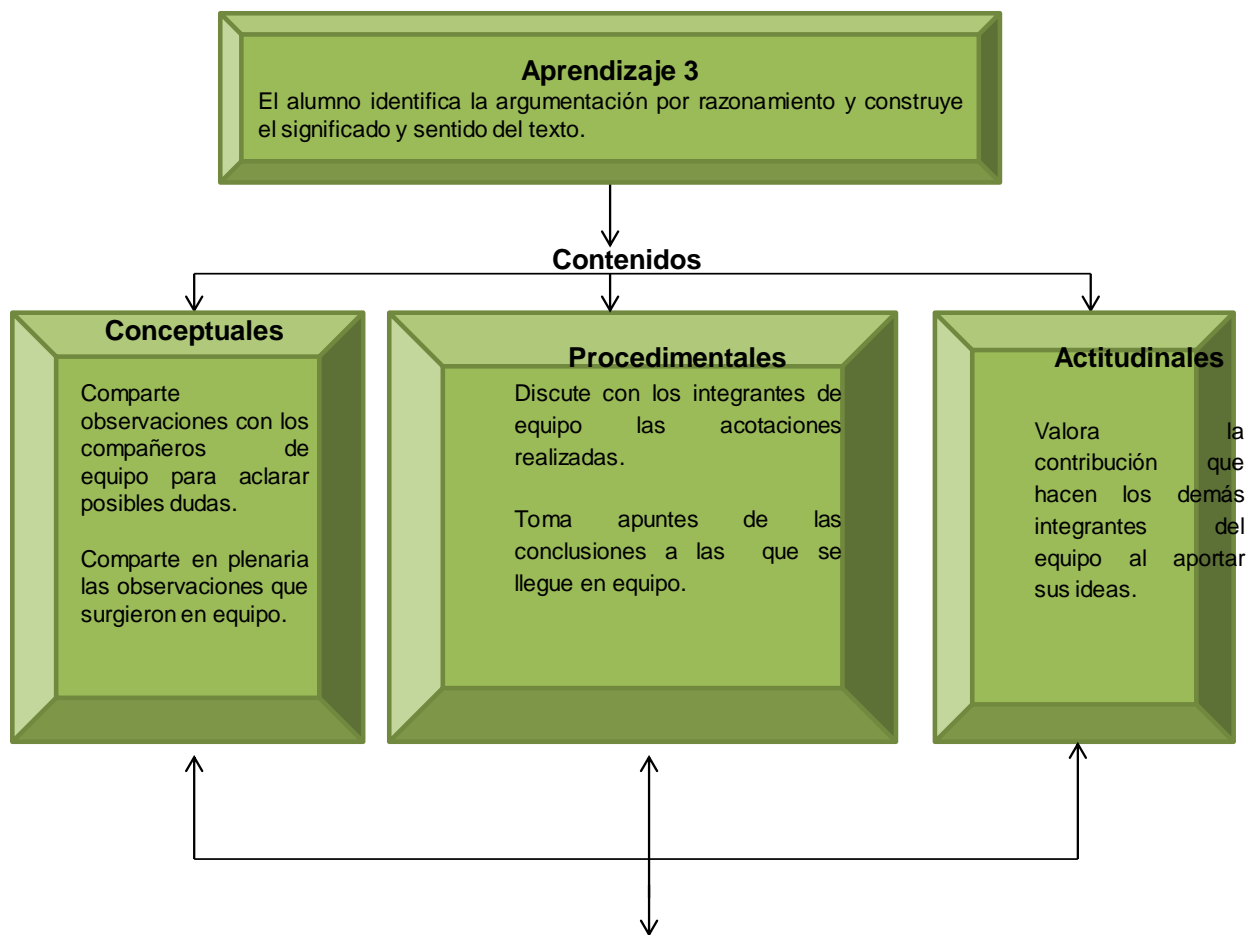


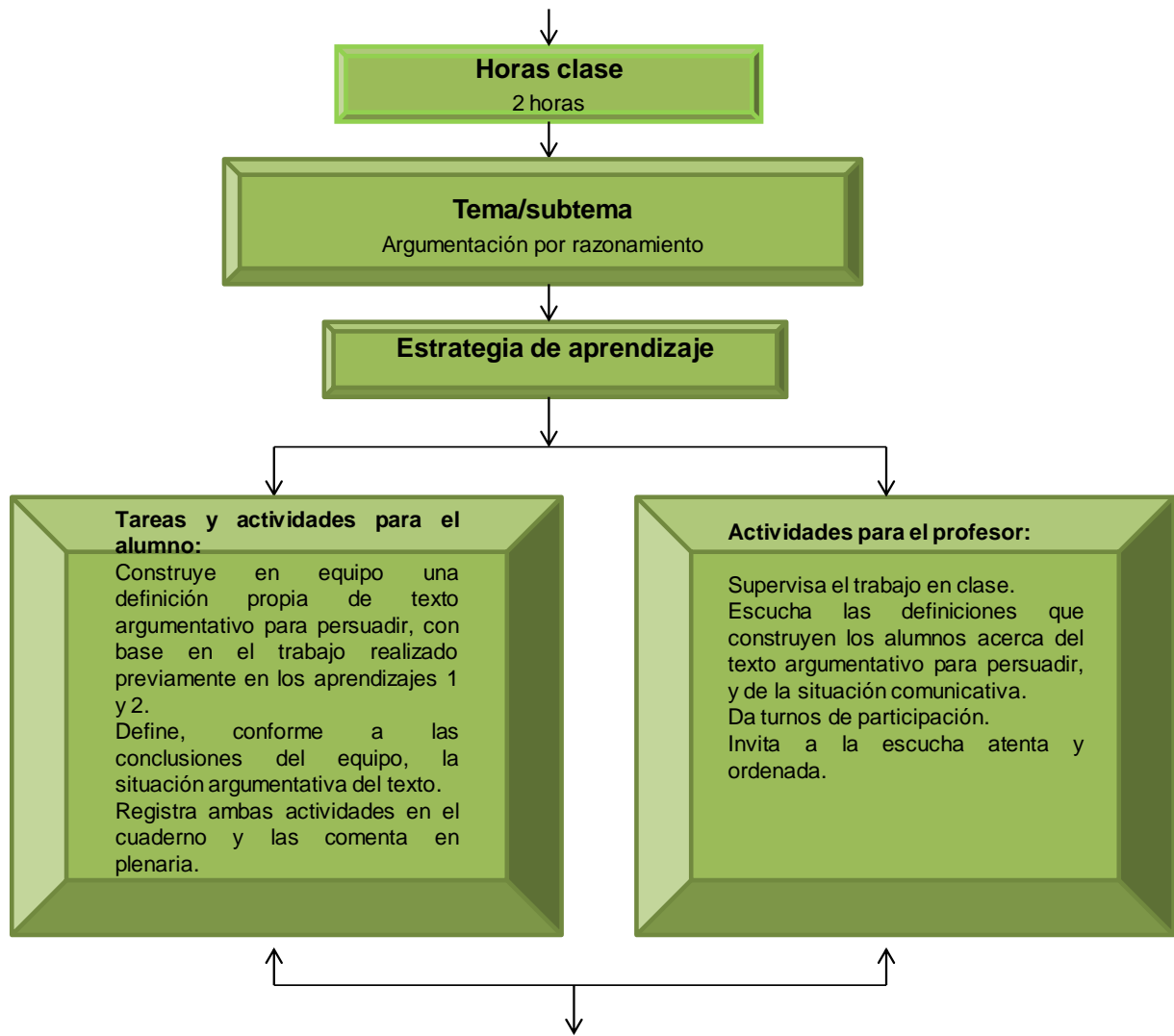


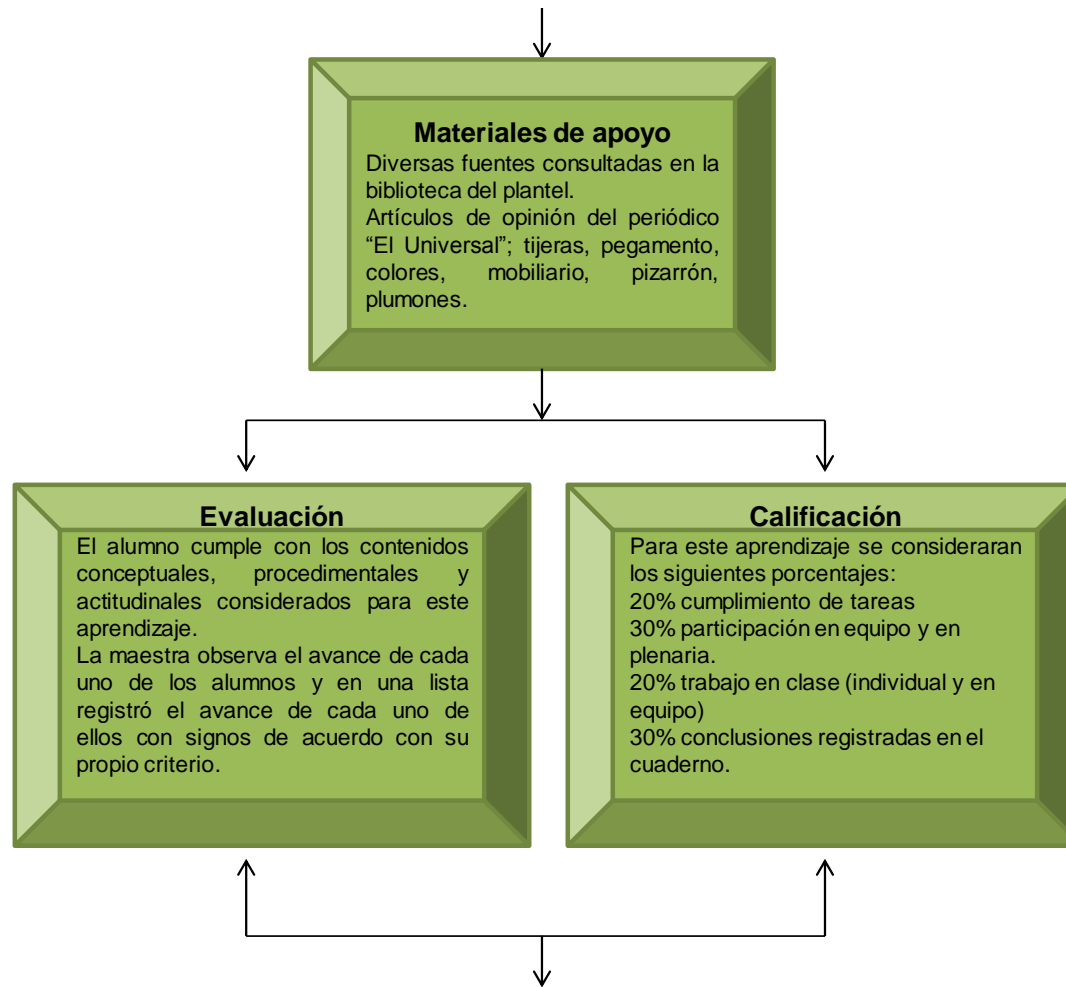


Fuentes de consulta sugeridas:

- Bassols, Margarida; Torrent, M. Anna. *Modelos Textuales*. España, Octaedro, 2003.
- Gracida, Ysabel. *La argumentación. Acto de persuasión convencimiento o demostración*. México, Édere, 2005.
- Martínez, Guadalupe; Martínez, Montes Guadalupe Teodora; et.al. *Del texto y sus contextos*. México, Édere, 2002.
- Diversos artículos de opinión obtenidos del periódico "El Universal", 2013.



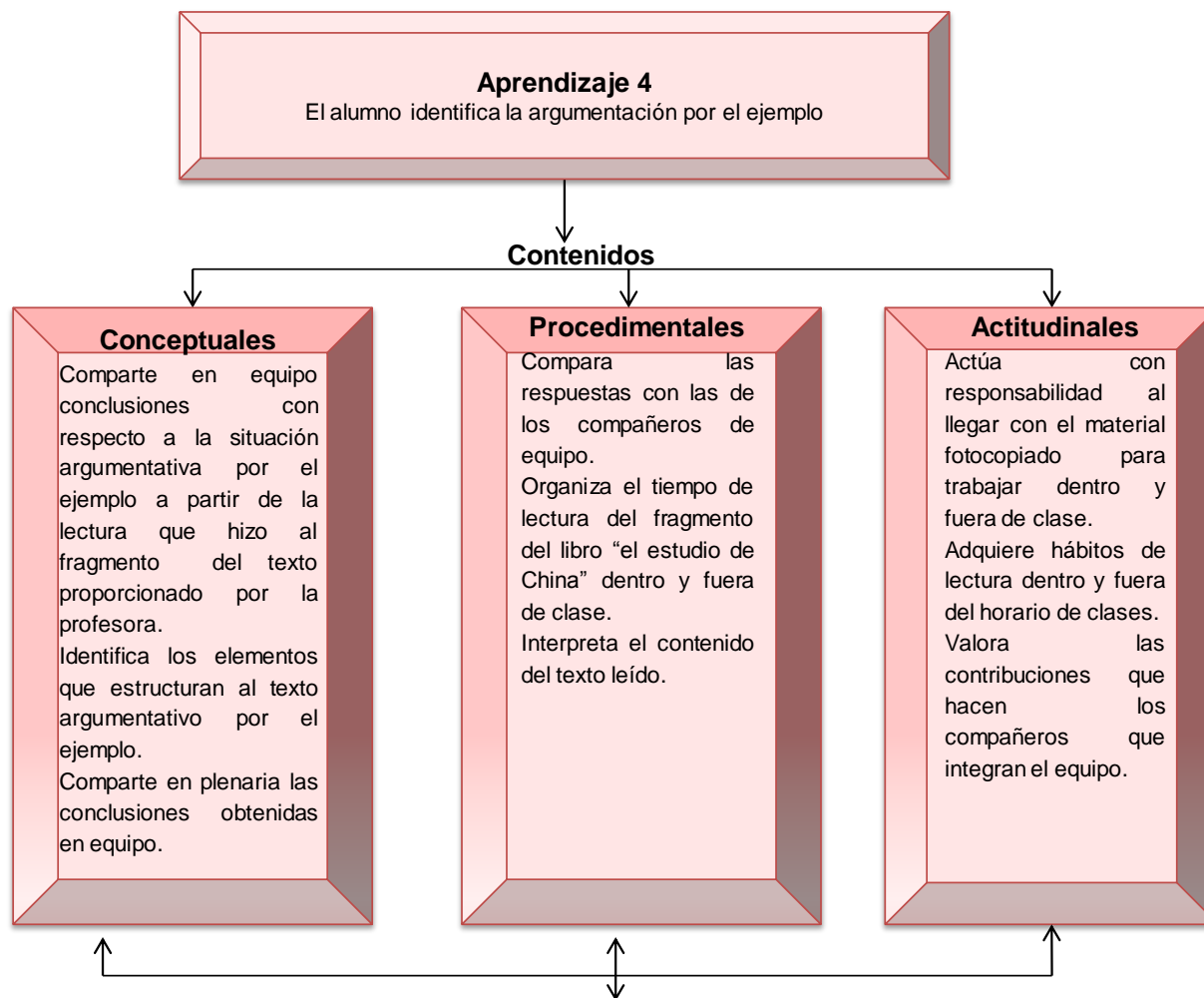


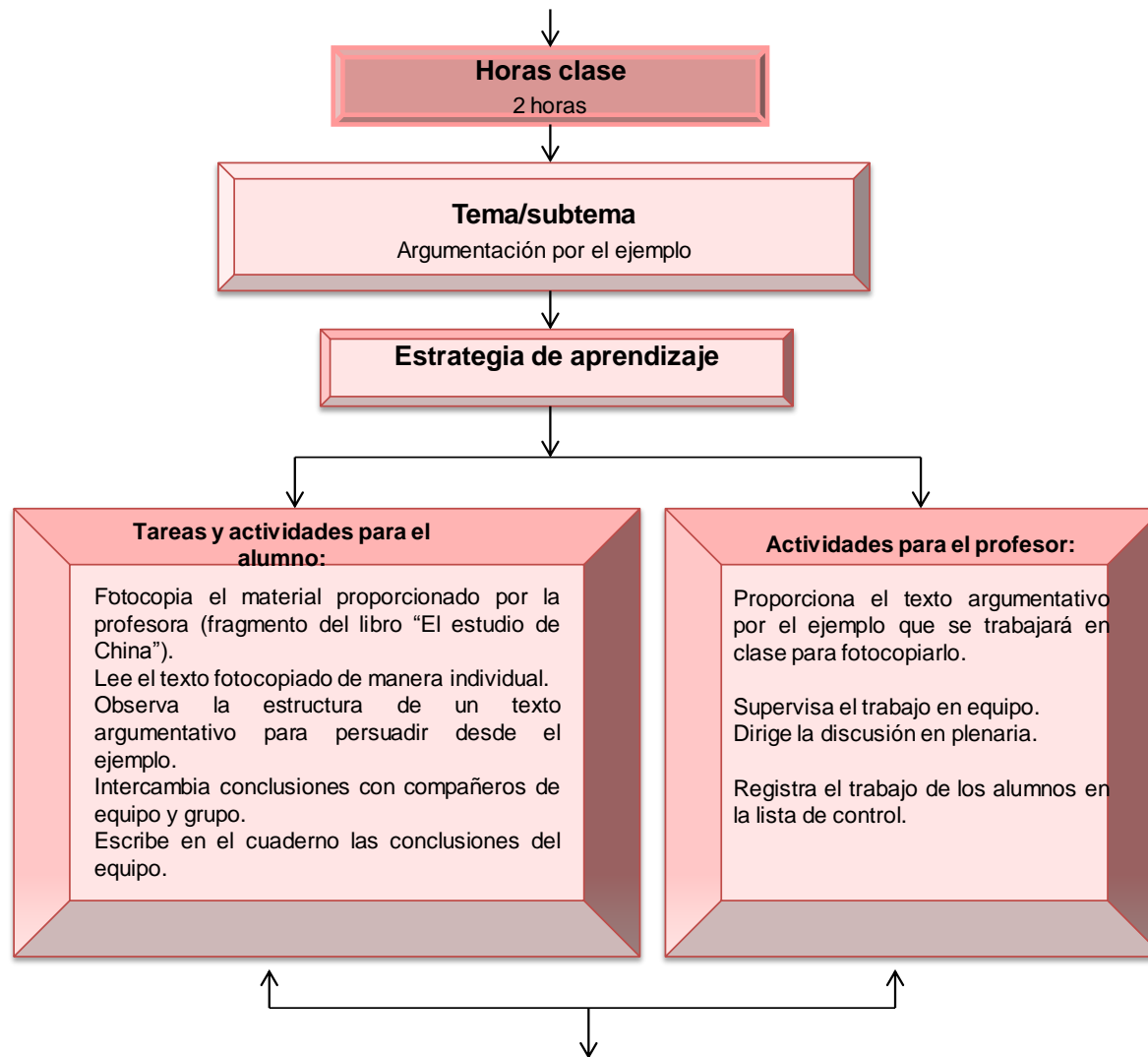


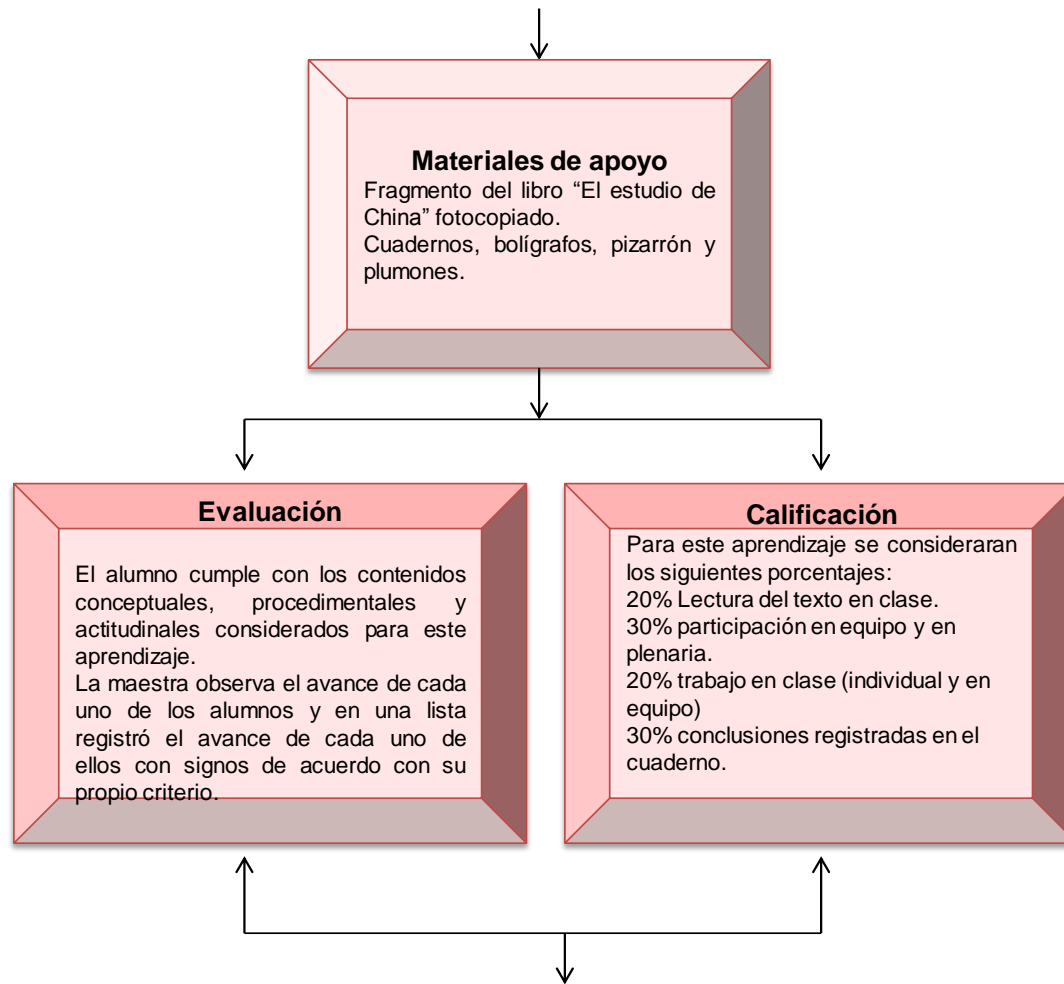


Fuentes de consulta sugeridas:

- Bassols, Margarida; Torrent, M. Anna. *Modelos Textuales*. España, Octaedro, 2003.
- Gracida, Ysabel. *La argumentación. Acto de persuasión convencimiento o demostración*. México, Édere, 2005.
- Martínez, Guadalupe; Martínez, Montes Guadalupe Teodora; et.al. *Del texto y sus contextos*. México, Édere, 2002.
- Diversos artículos de opinión obtenidos del periódico "El Universal", 2013.



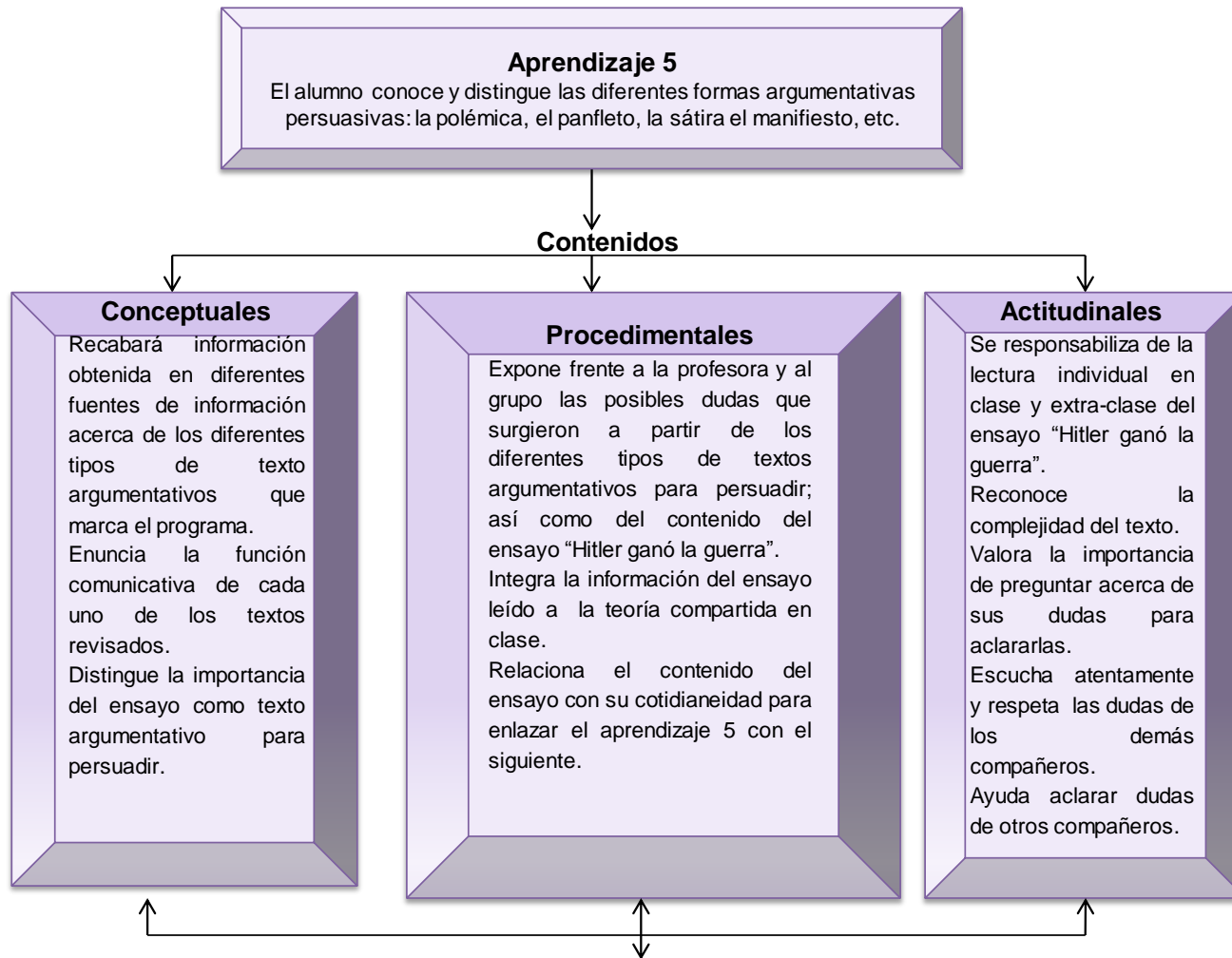


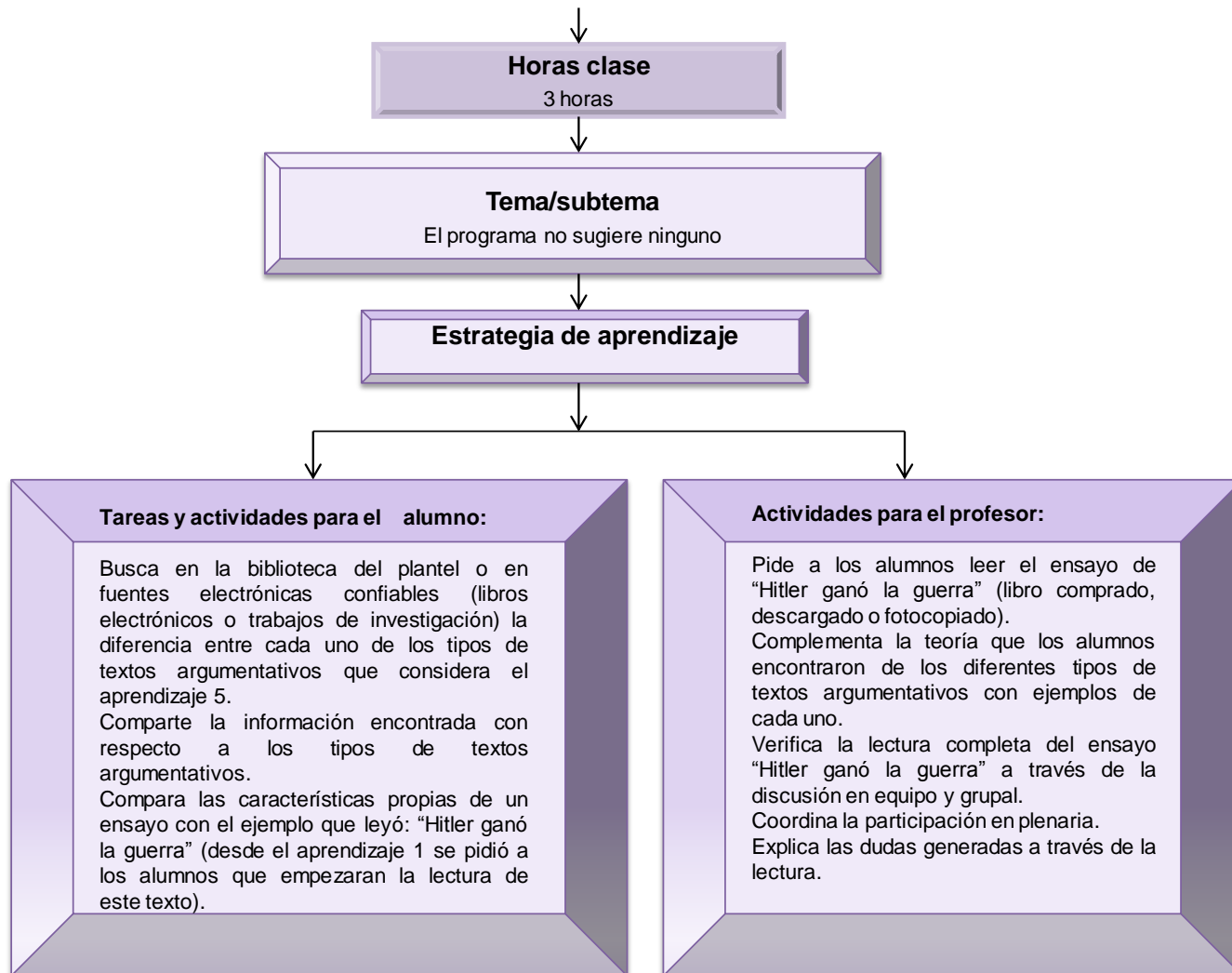


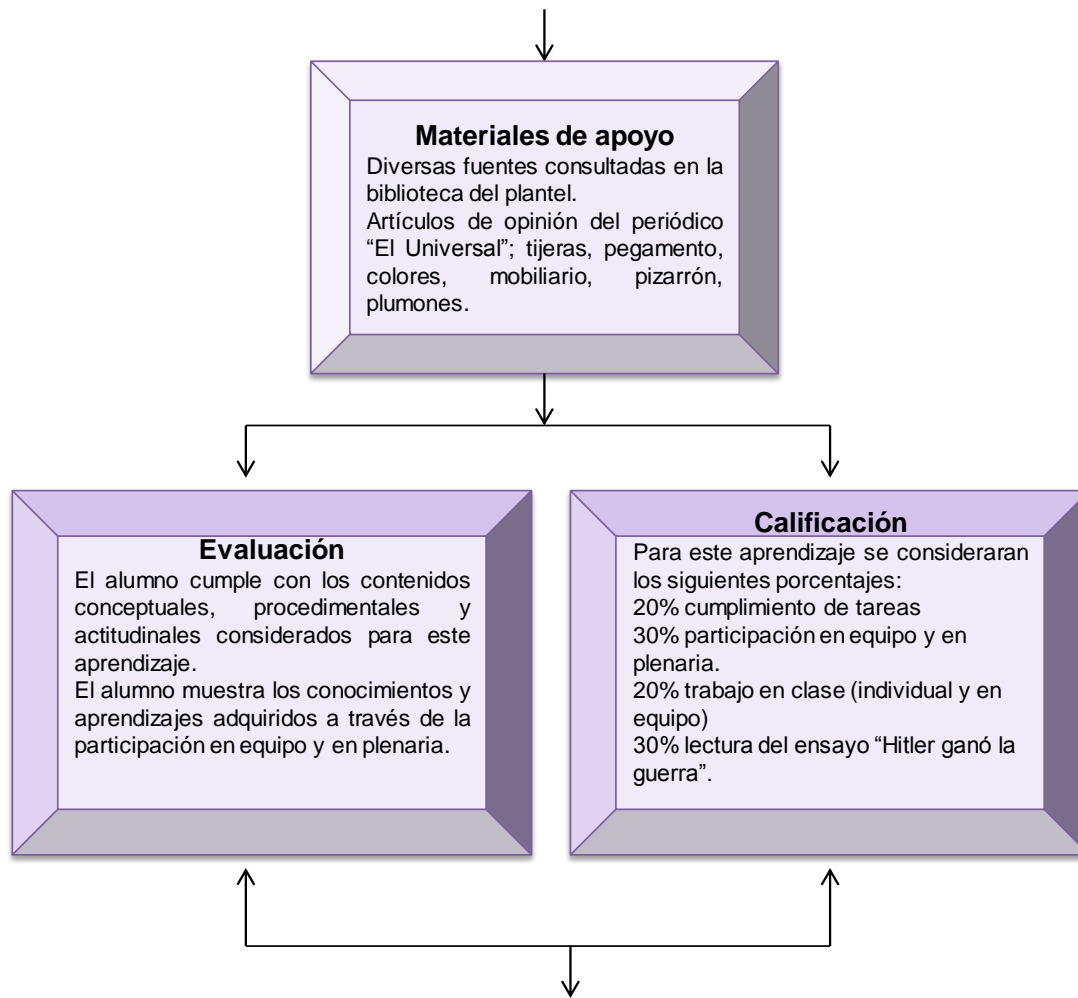


Fuentes de consulta sugeridas:

- Collin, T. Cambel. *El estudio de China*. Sirio, España, 2012.
- Gracida , Ysabel. *La argumentación. Acto de persuasión, convencimiento o demostración*. Édere, Mexico , 2002.
- Perelman, Chaïm. *Tratado de la argumentación*. Gredos, España. 2000.



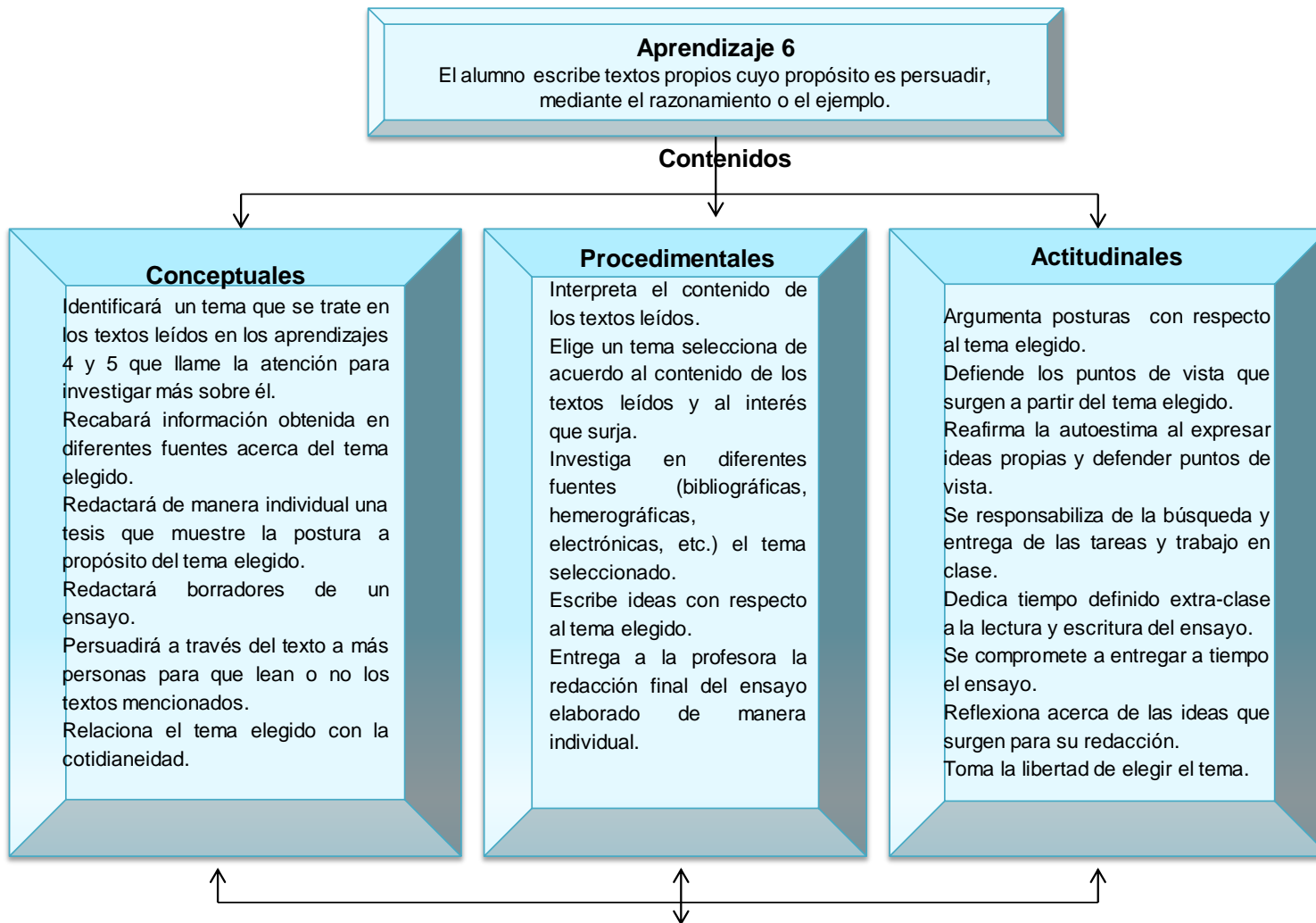


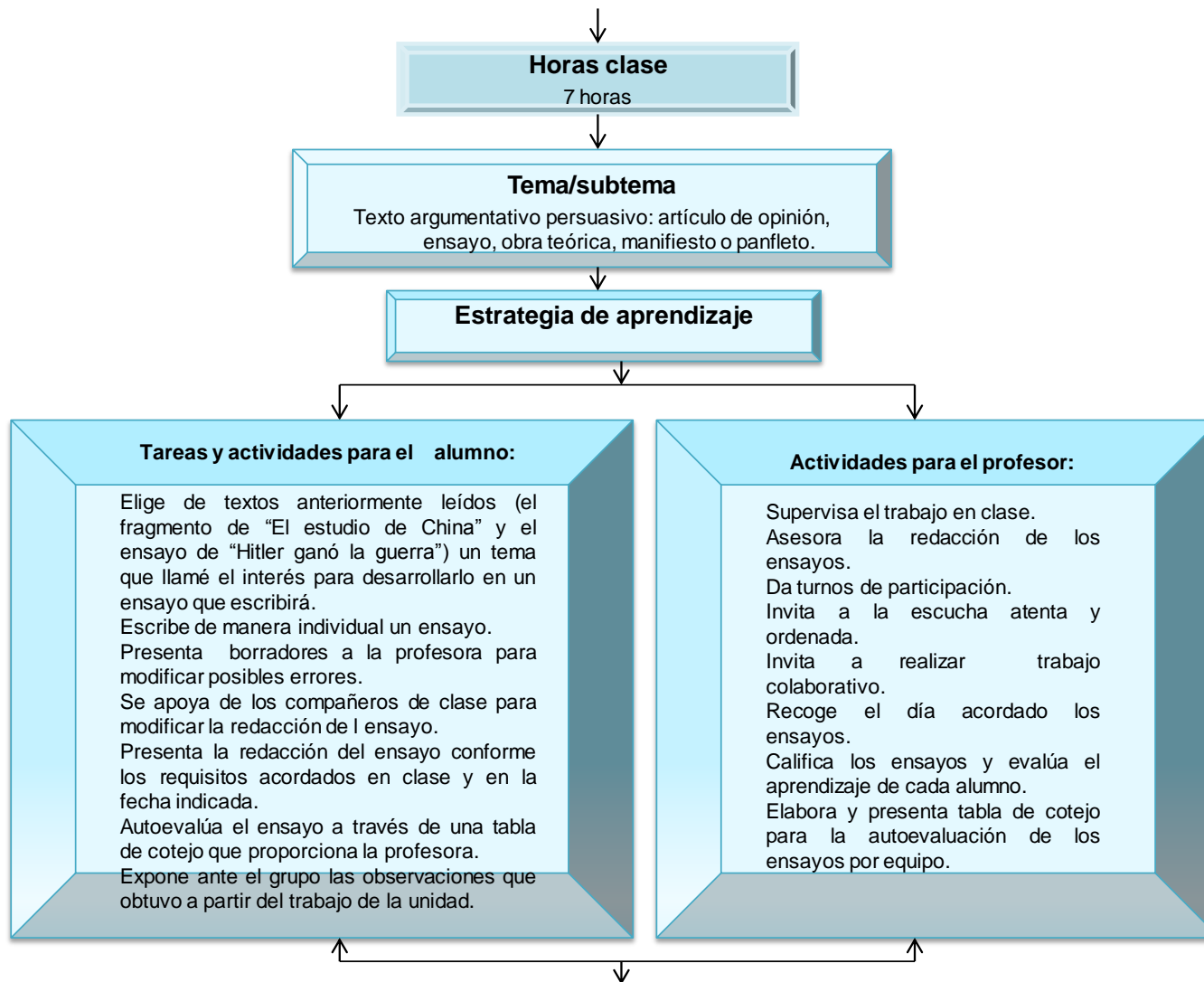


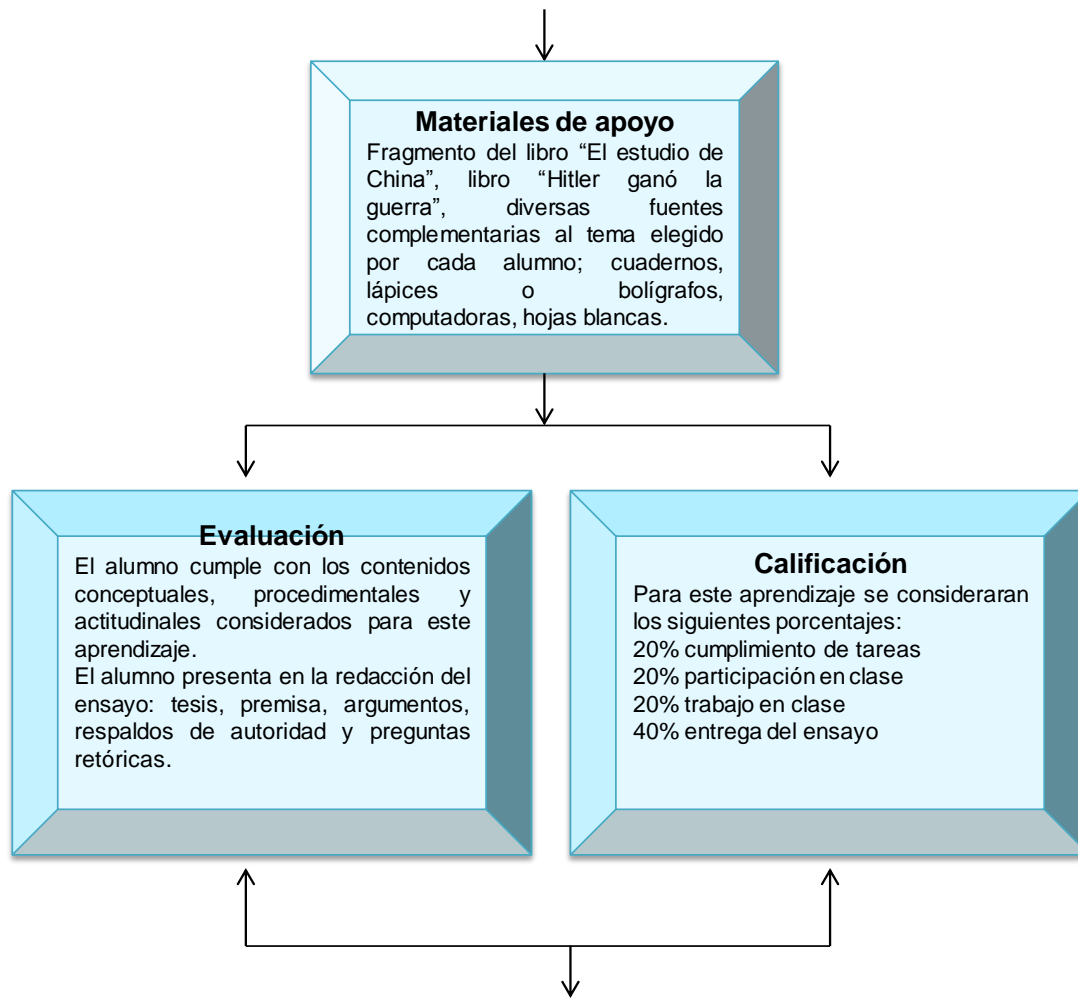


Fuentes de consulta sugeridas:

- Bassols, Margarida; Torrent, M. Anna. *Modelos Textuales*. España, Octaedro, 2003.
- Graziano, Walter. *Hitler ganó la guerra*. Debolsillo, México, 2012.









Fuentes de consulta sugeridas:

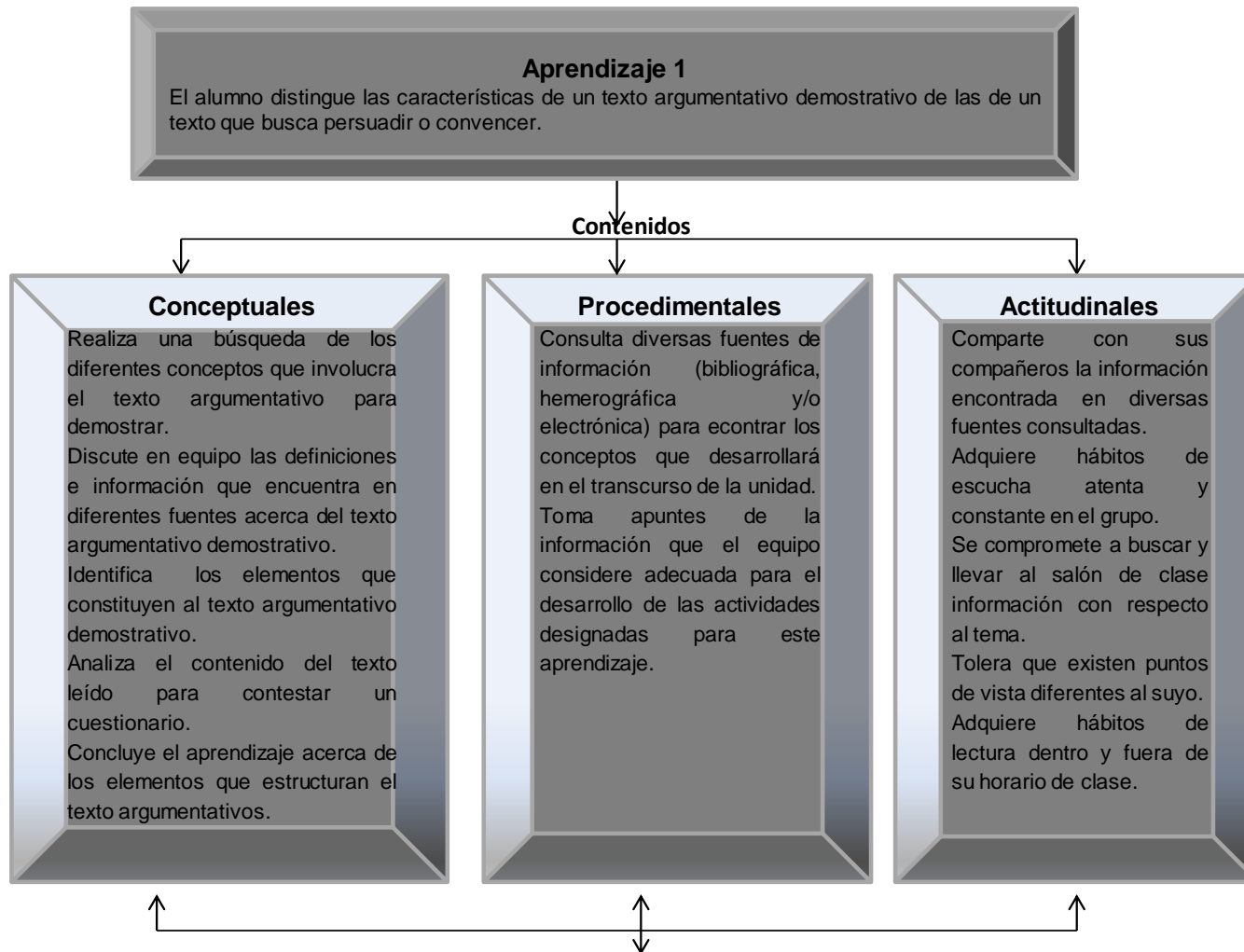
- Collin, T. Cambel. *El estudio de China*. Sirio, España, 2012.
- Graziano, Walter. *Hitler ganó la guerra*. Debolsillo, México, 2012.
- Gracida, Ysabel. *La argumentación. Acto de persuasión convencimiento o demostración*. México, Édere, 2005.
- López, Villalva María Antonieta; et. al. *Escribe mejor para aprender bien en el bachillerato*. México, UNAM -CCH, 2010.
- Martínez, Guadalupe; Martínez, Montes Guadalupe Teodora; et.al. *Del texto y sus contextos*. México, Édere, 2002.

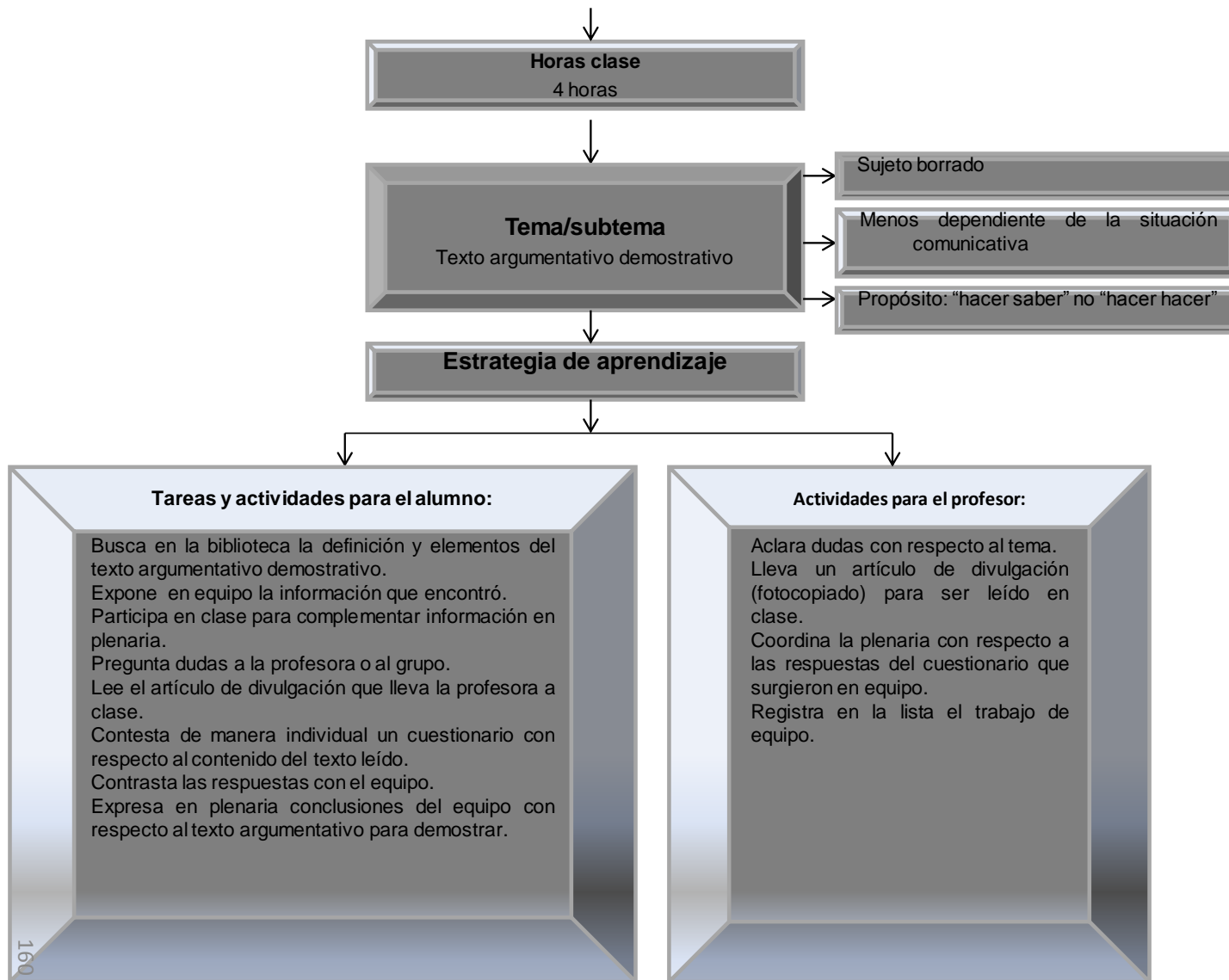
**Estrategia de aprendizaje para la unidad 3 del TLRIID III
“Argumentar para demostrar”**

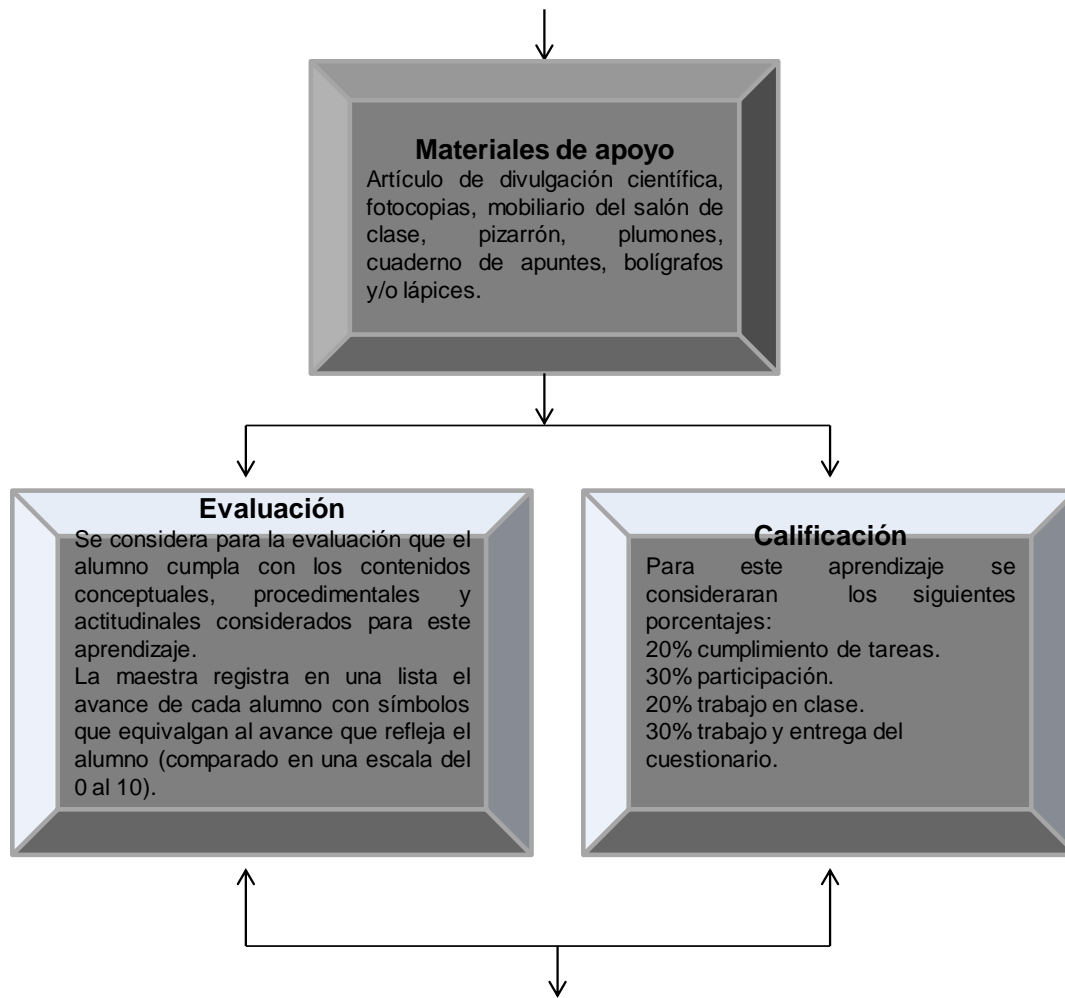
El programa de estudios indica los siguientes puntos para ser contemplados:

- **Propósito de la unidad:** el alumno reconocerá en la argumentación una forma comunicativa para sustentar y demostrar tesis, a través de la lectura y análisis de textos argumentativos demostrativos.
- **Tiempo:** 26 horas clase
- **Número de aprendizajes:** 7*

* Escritos tal como aparecen en el programa de estudios.



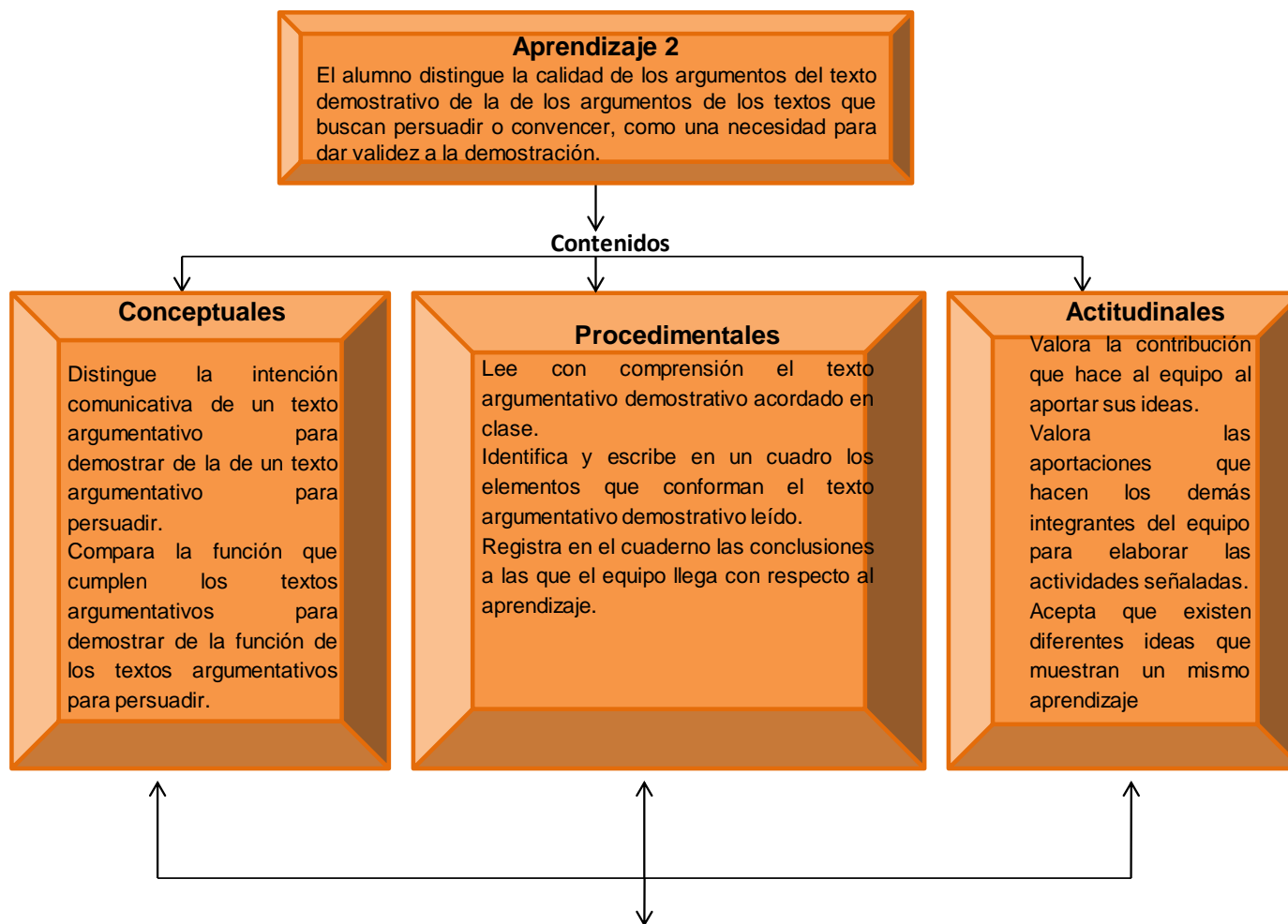


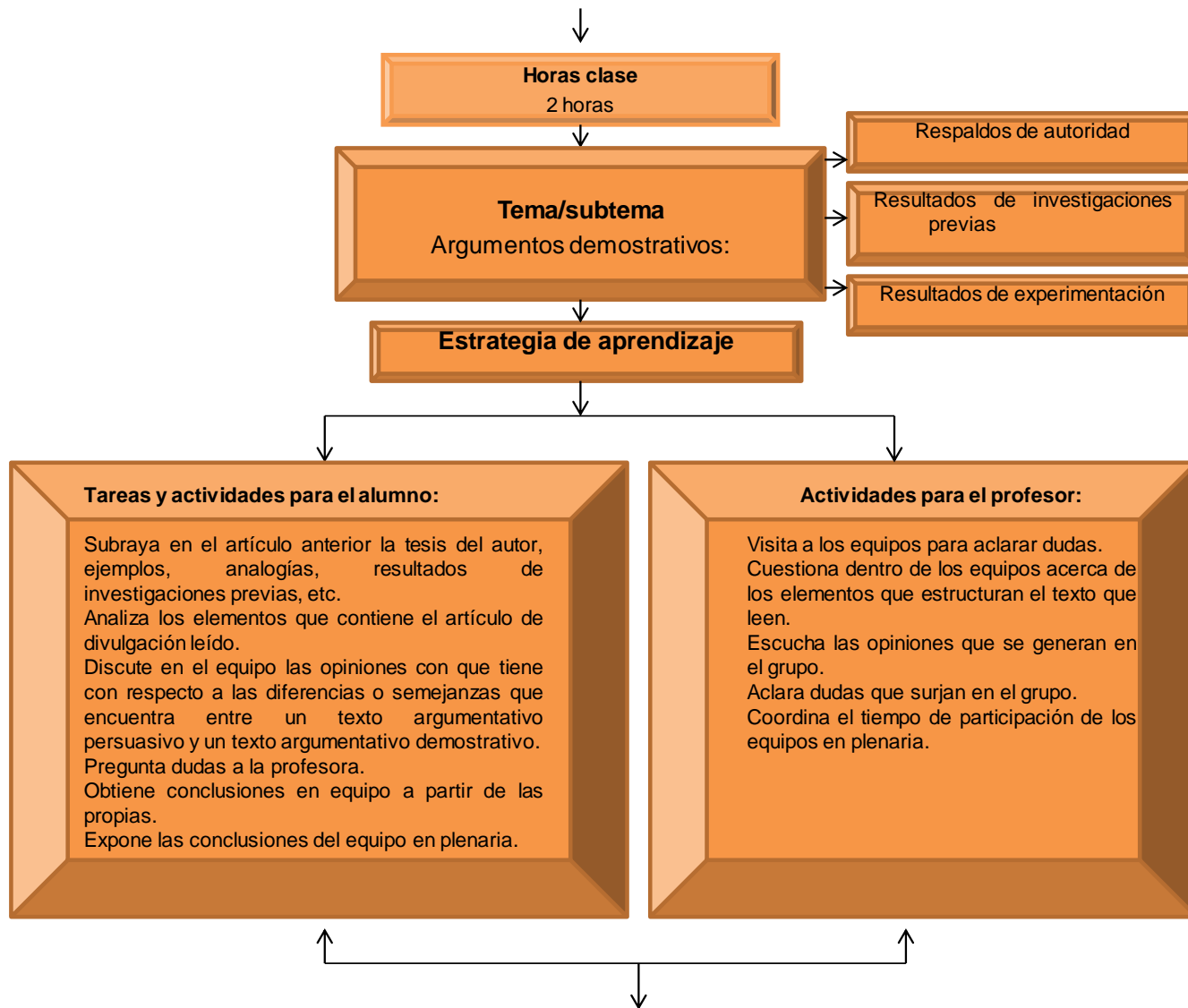


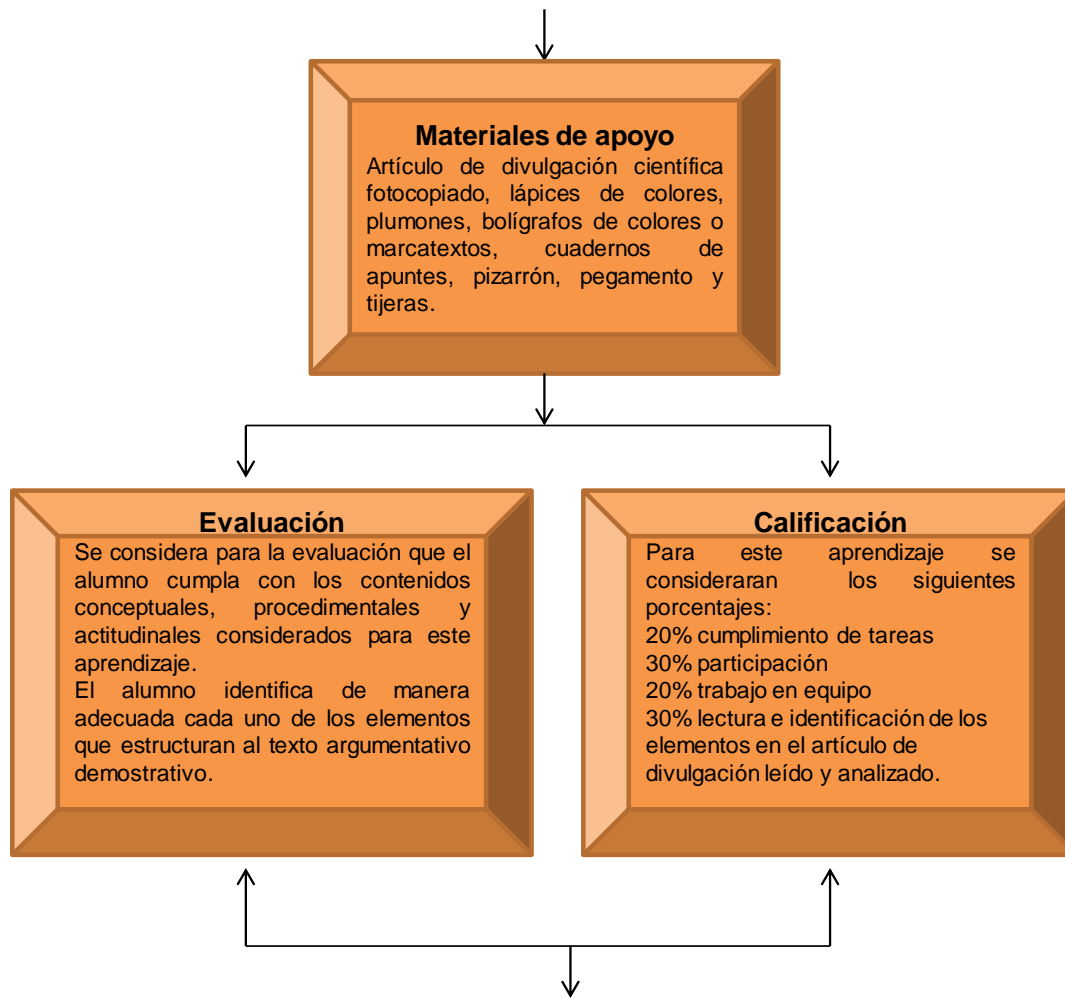


Fuentes de consulta sugeridas:

- Gracida, Ysabel. *La argumentación. Acto de persuasión convencimiento o demostración*. México, Édere, 2005.
- Miranda, Alonso Tomás. *El juego de la argumentación*. España: Ediciones de la Torre. 2000.
- Perelman, Chain. *Tratado de la argumentación*. España, Gredos, 2000.



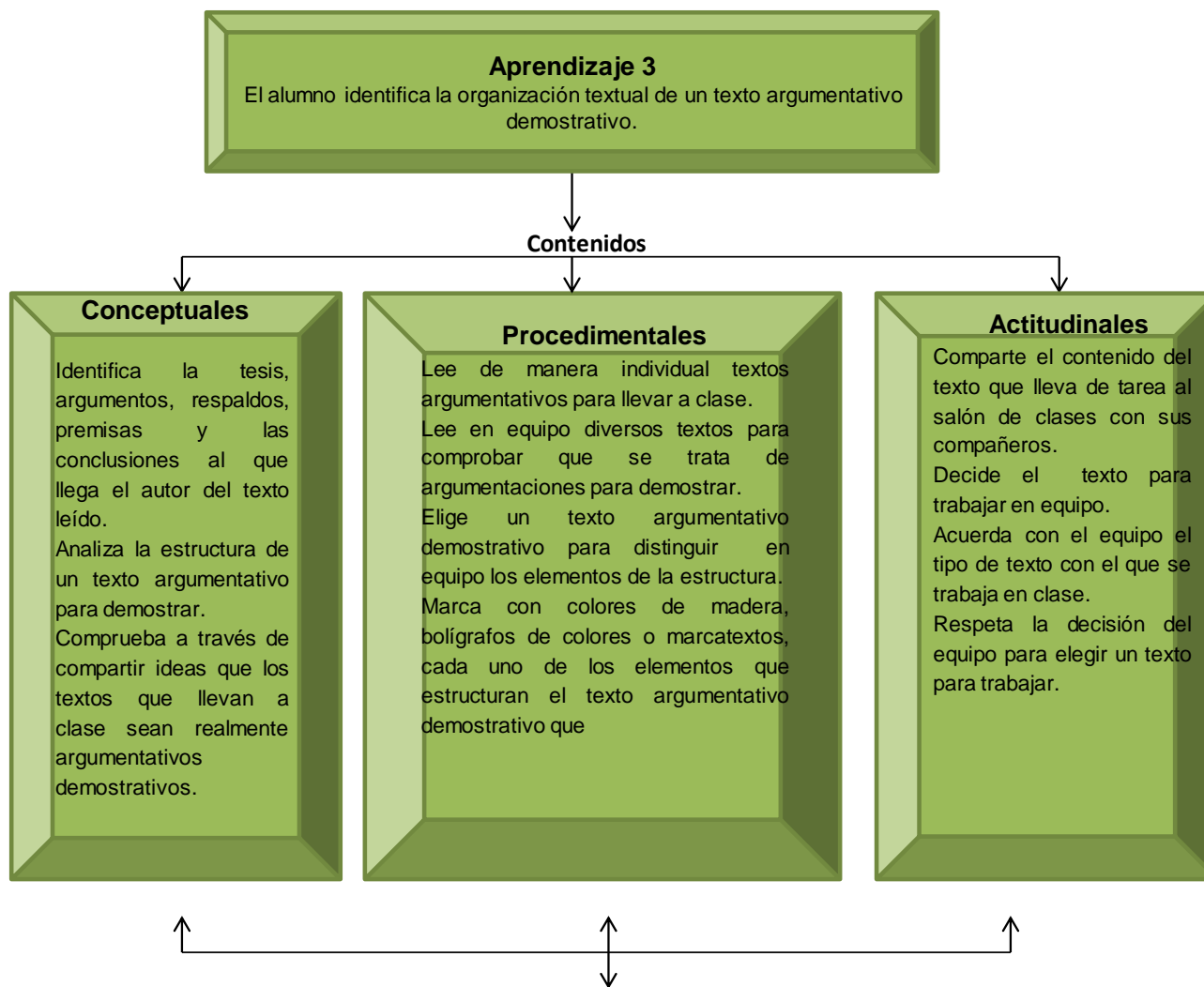


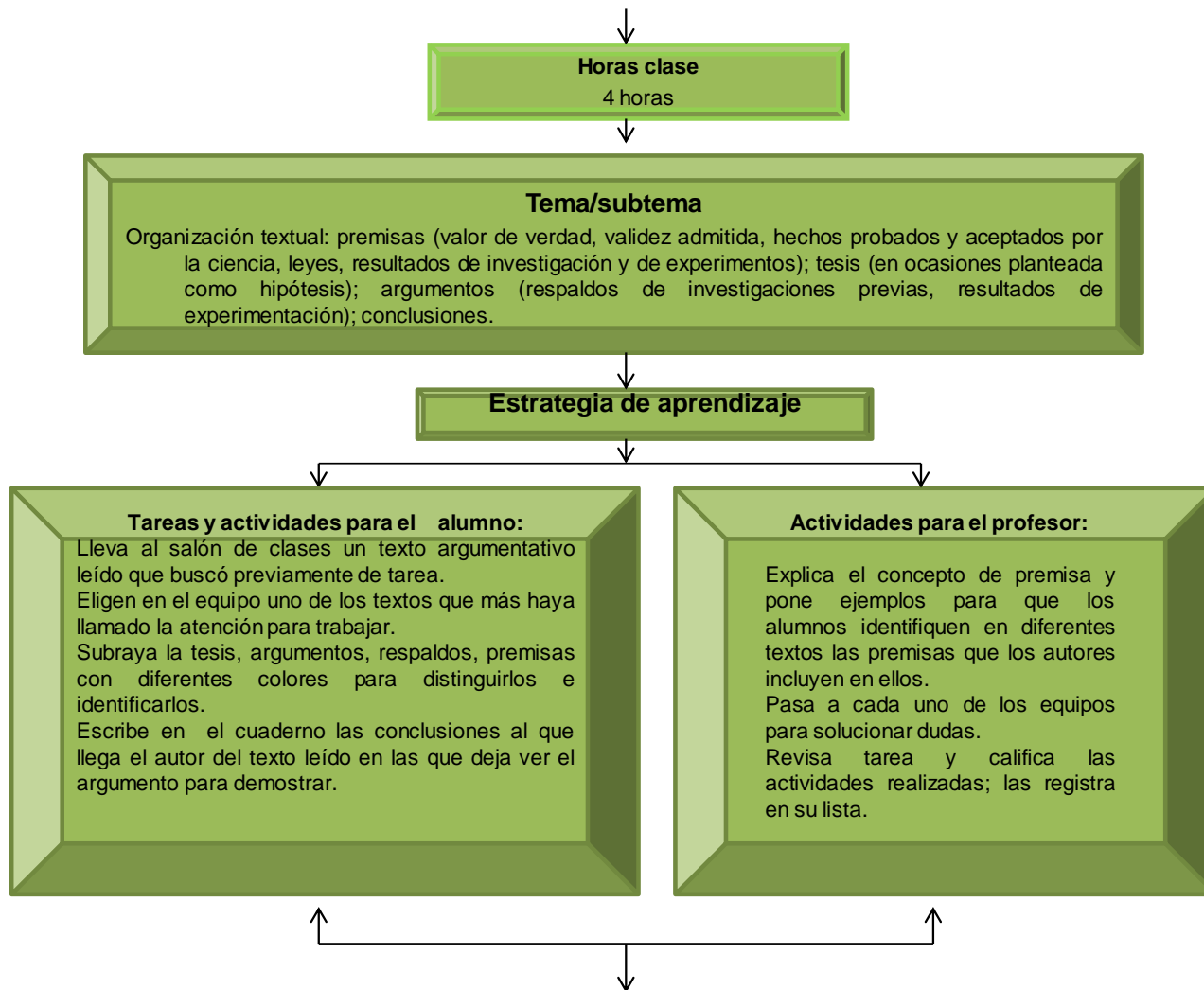


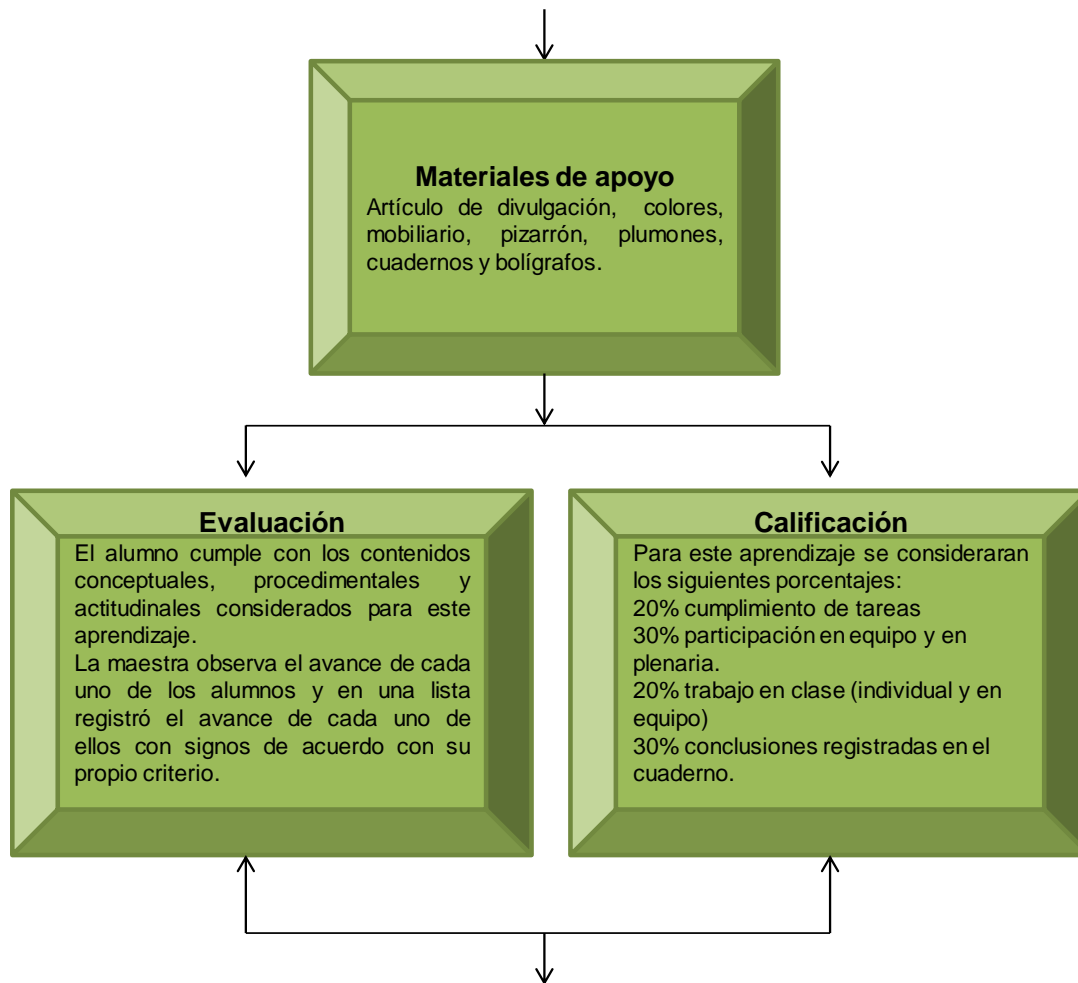


Fuentes de consulta sugeridas:

- Bassols, Margarida; Torrent, M. Anna. *Modelos Textuales*. España, Octaedro, 2003.
- Gracida, Ysabel. *La argumentación. Acto de persuasión convencimiento o demostración*. México, Édere, 2005.
- Martínez, Guadalupe; Martínez, Montes Guadalupe Teodora; et.al. *Del texto y sus contextos*. México, Édere, 2002.
- Texto de divulgación



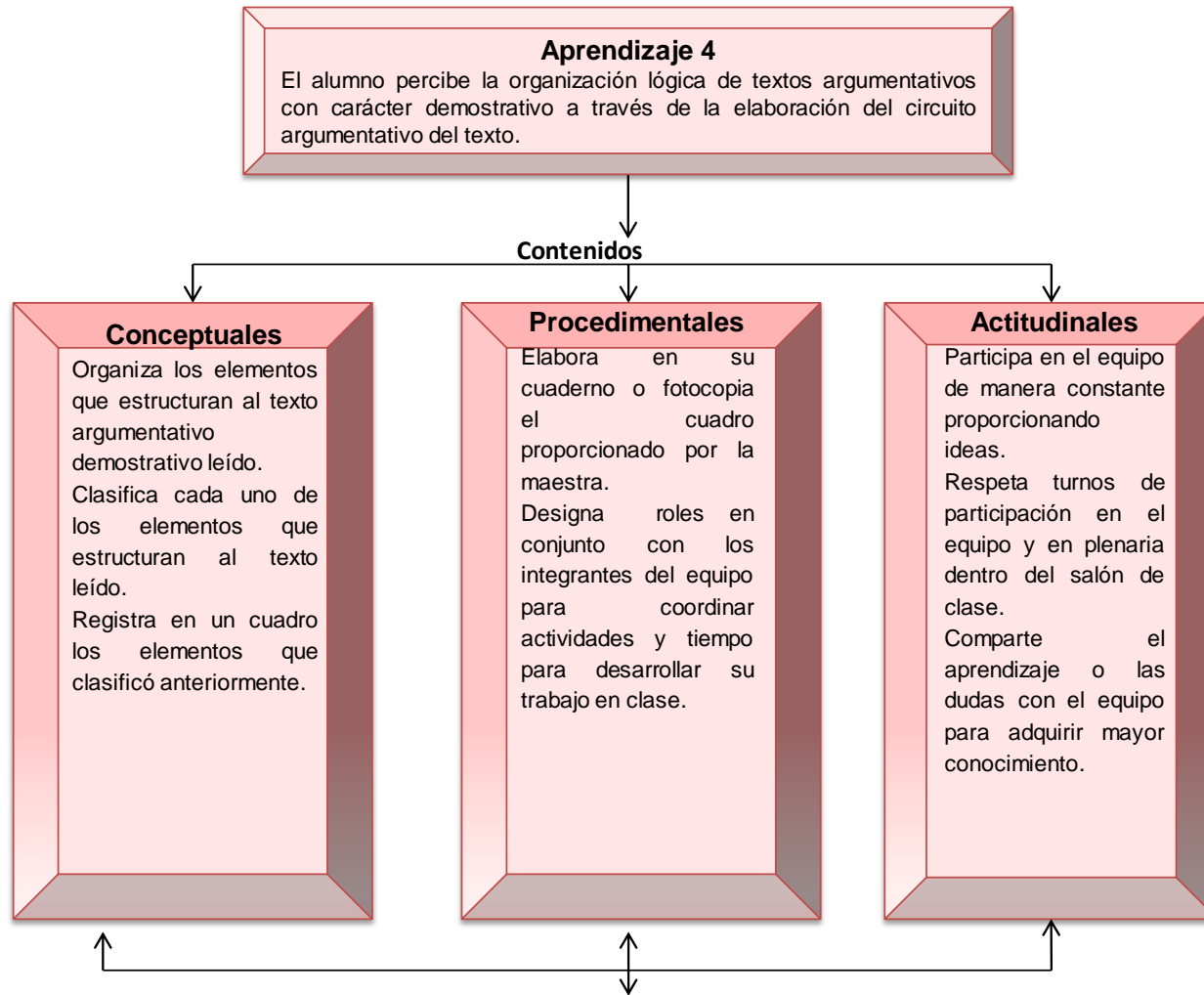


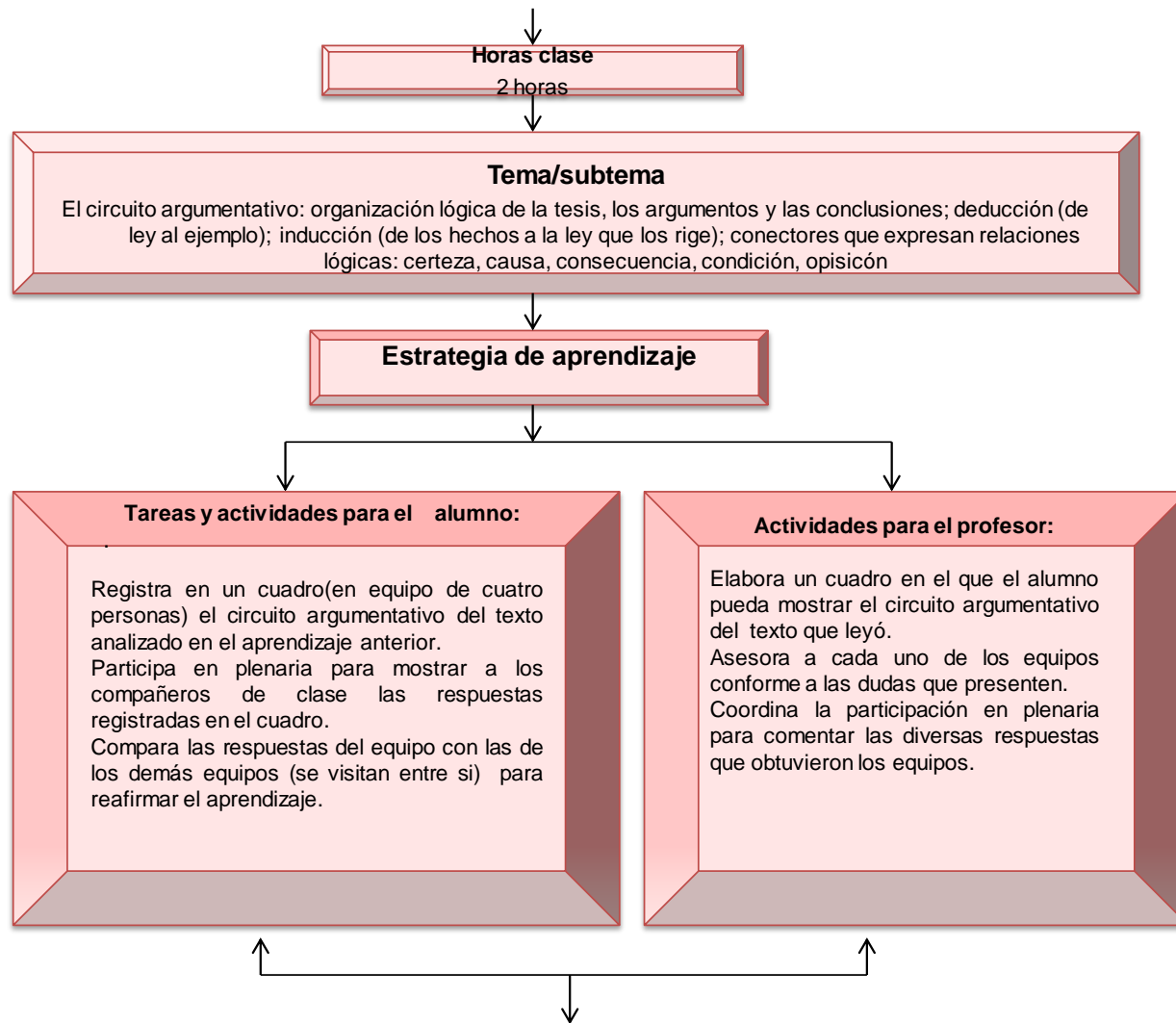


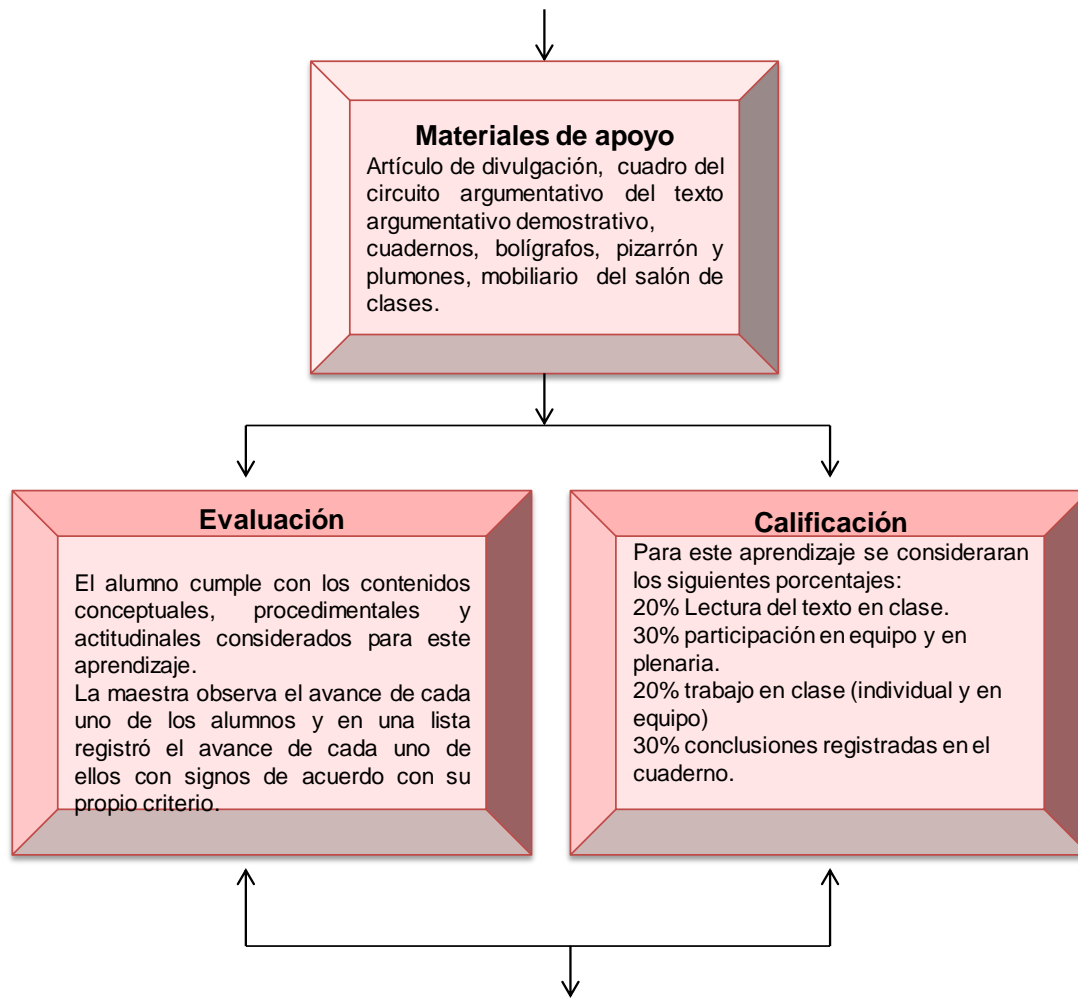


Fuentes de consulta sugeridas:

- Bassols, Margarida; Torrent, M. Anna. *Modelos Textuales*. España, Octaedro, 2003.
- Gracida, Ysabel. *La argumentación. Acto de persuasión convencimiento o demostración*. México, Édere, 2005.
- Martínez, Guadalupe; Martínez, Montes Guadalupe Teodora; et.al. *Del texto y sus contextos*. México, Édere, 2002.
- Diversos artículos de divulgación conforme al interés del alumno.



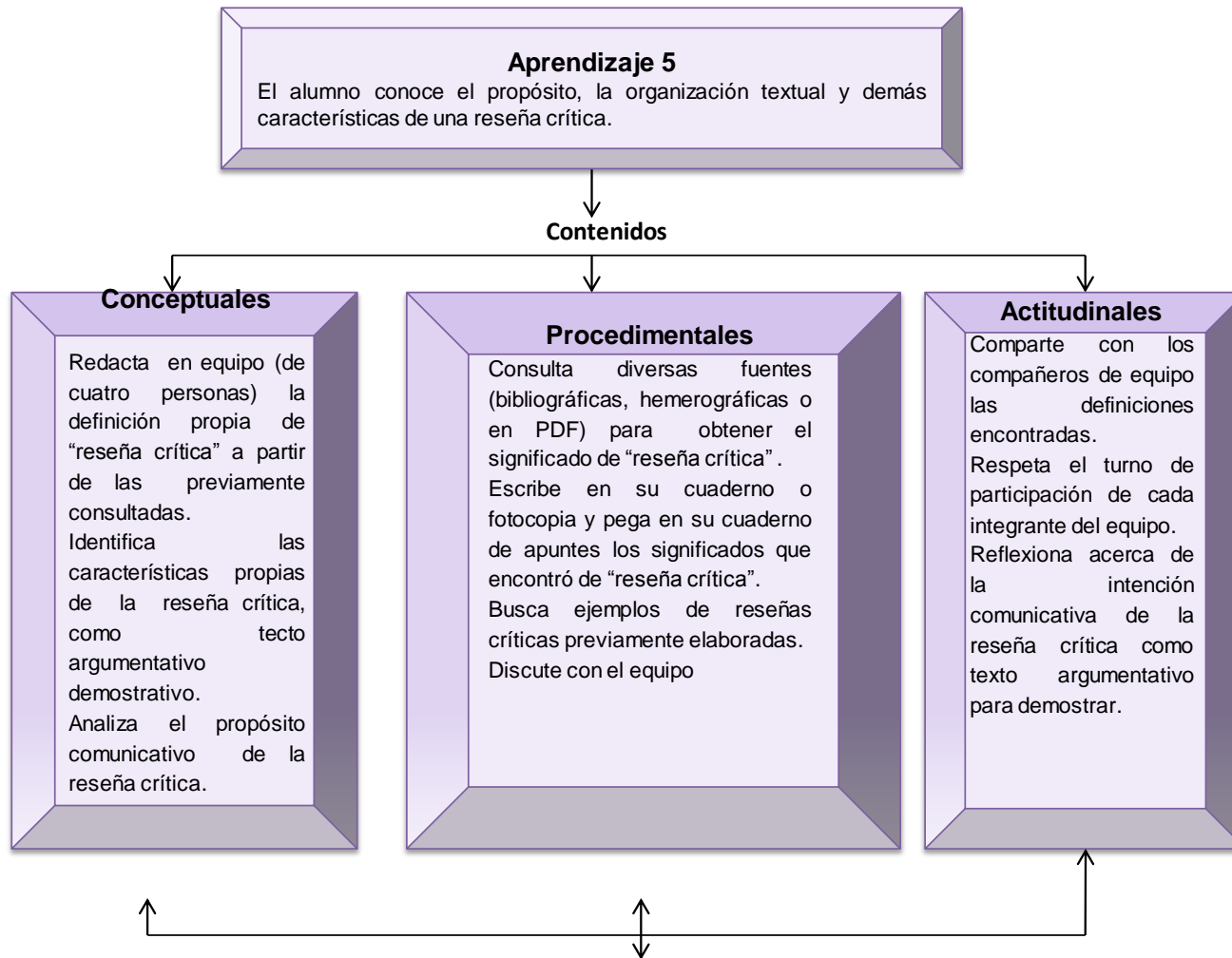


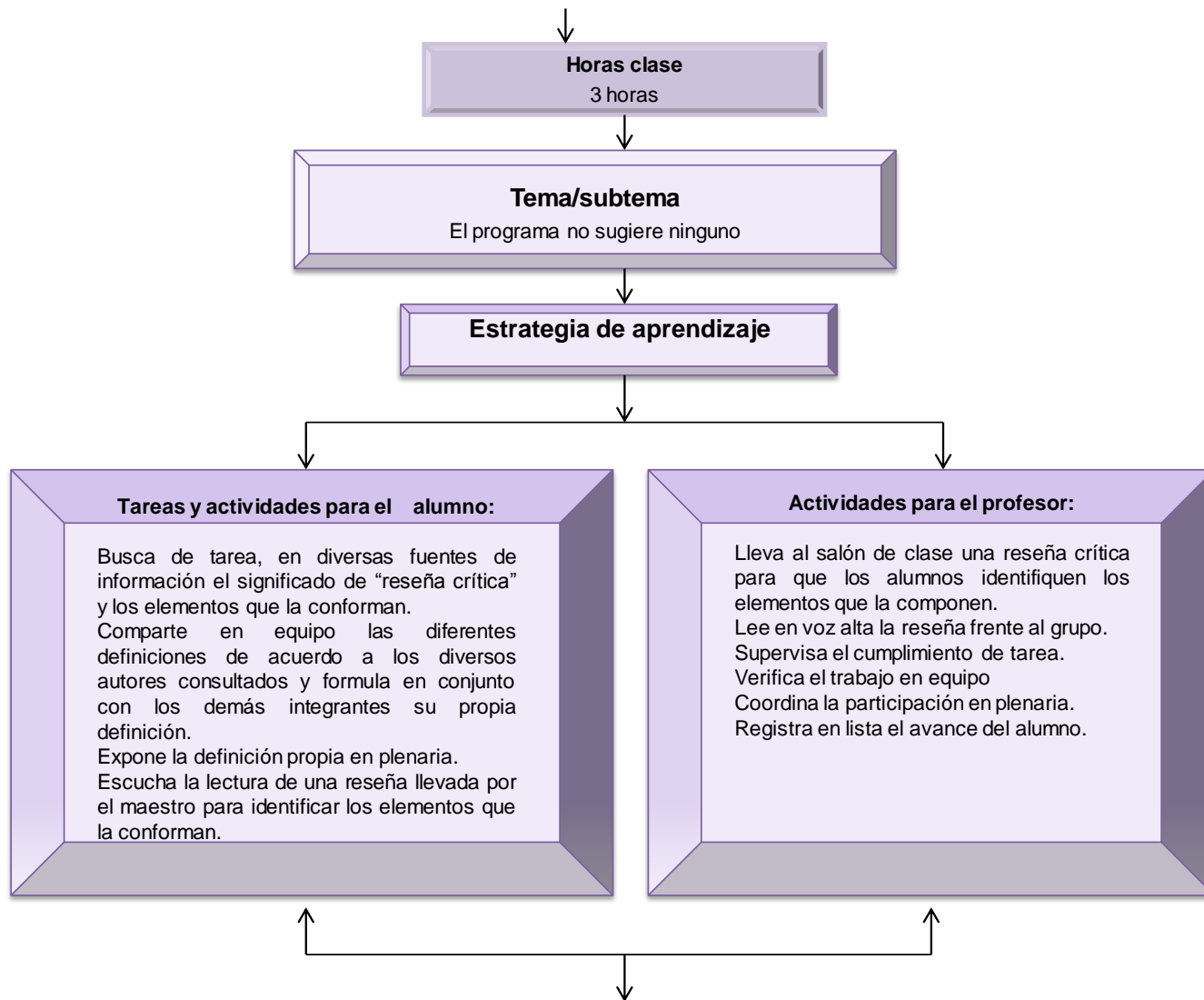


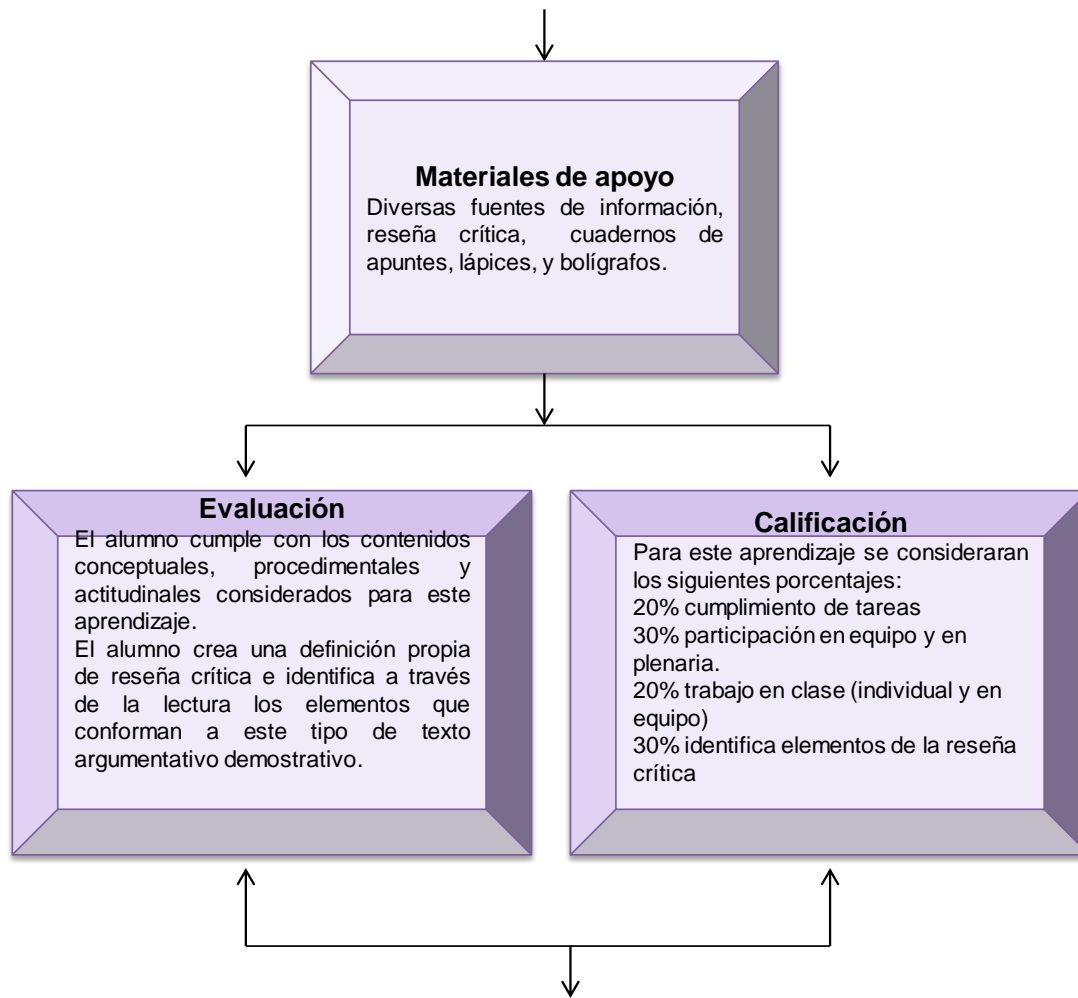


Fuentes de consulta sugeridas:

- Bassols, Margarida; Torrent, M. Anna. *Modelos Textuales*. España, Octaedro, 2003.
- Gracida, Ysabel. *La argumentación. Acto de persuasión convencimiento o demostración*. México, Édere, 2005.
- Miranda, Alonso Tomás. *El juego de la argumentación*. España, Ediciones de la Torre. 2000.



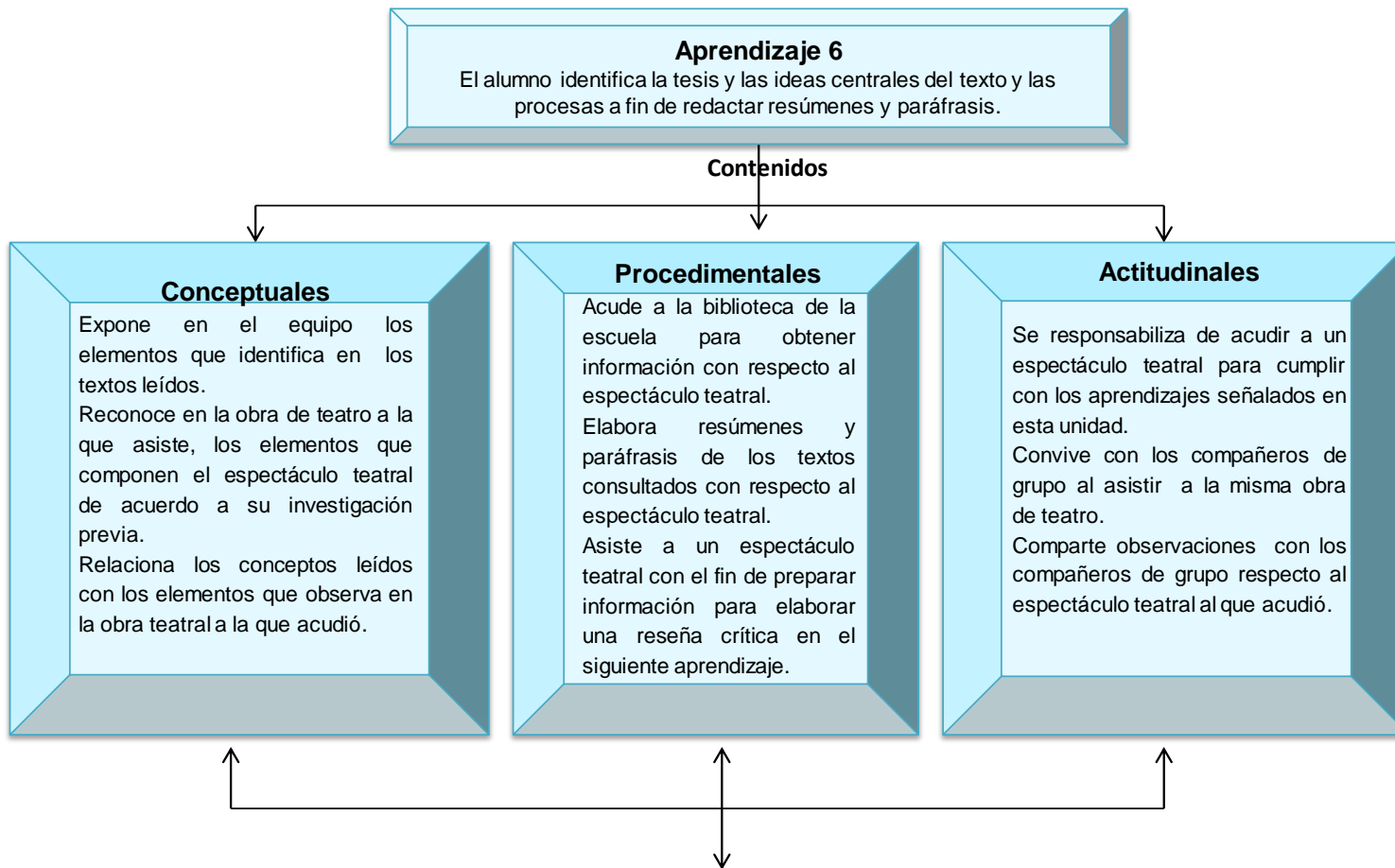


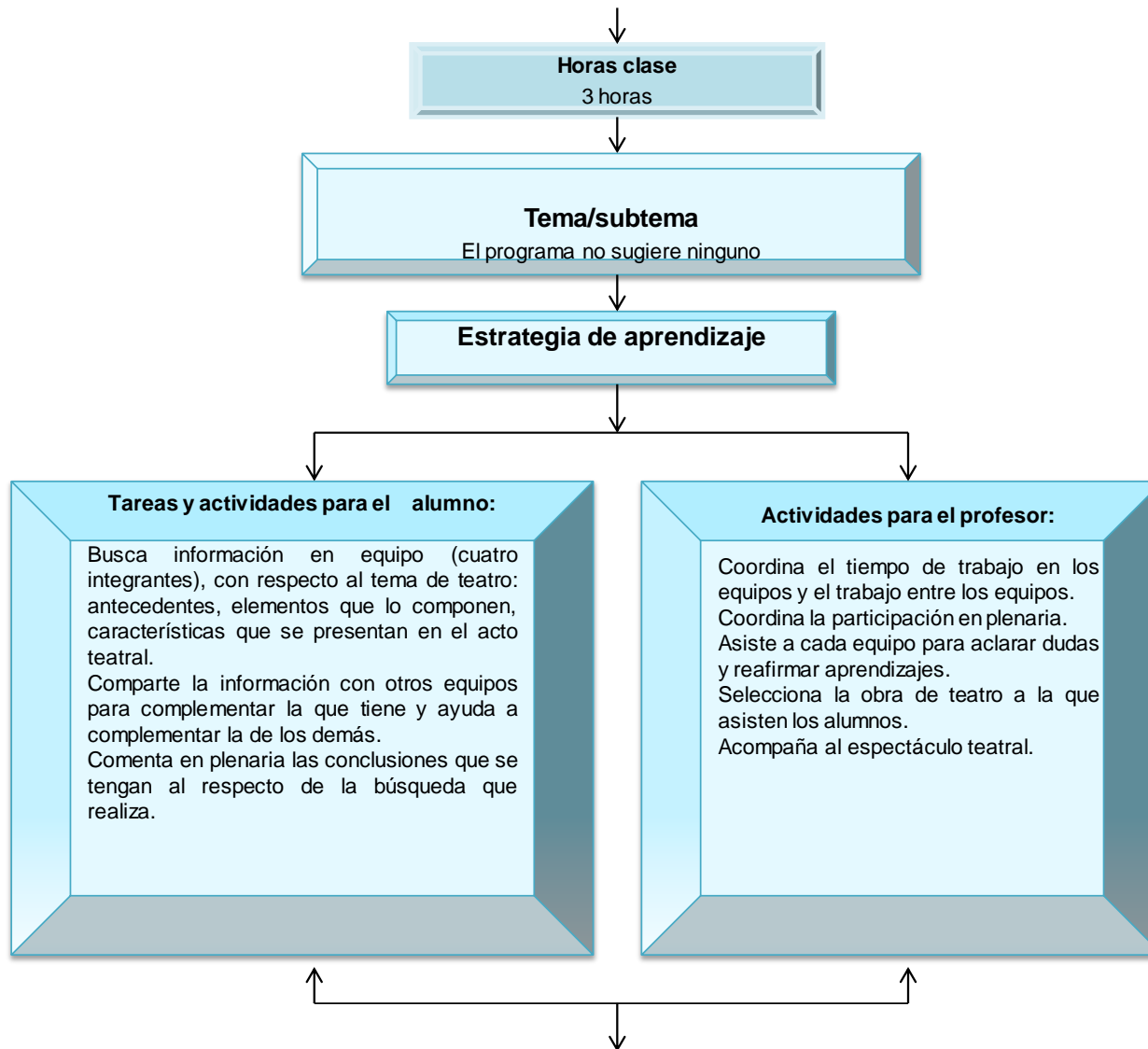


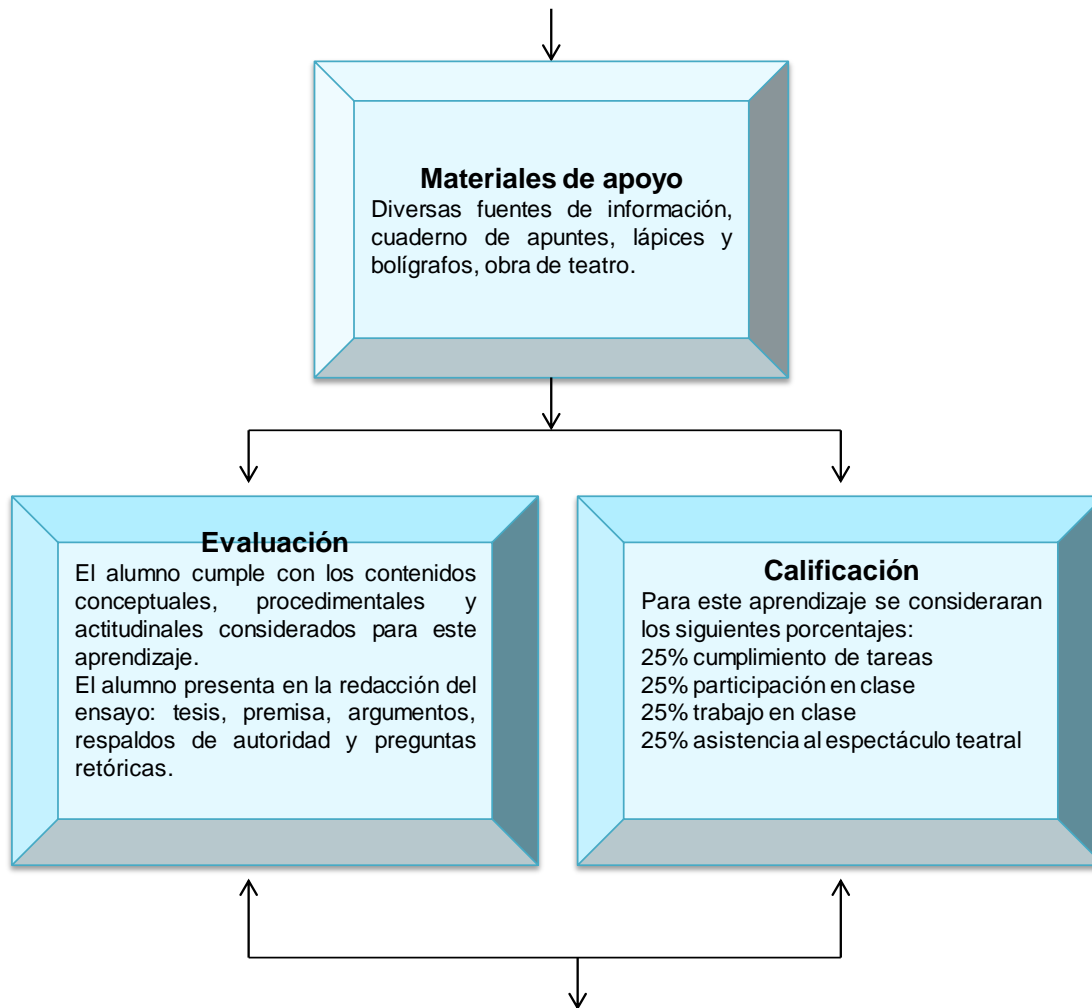


Fuentes de consulta sugeridas:

- Bassols, Margarida; Torrent, M. Anna. *Modelos Textuales*. España, Octaedro, 2003.
- Gracida, Ysabel. *La argumentación. Acto de persuasión convencimiento o demostración*. México, Édere, 2005.
- Martínez, Guadalupe; Martínez, Montes Guadalupe Teodora; et.al. *Del texto y sus contextos*. México, Édere, 2002.



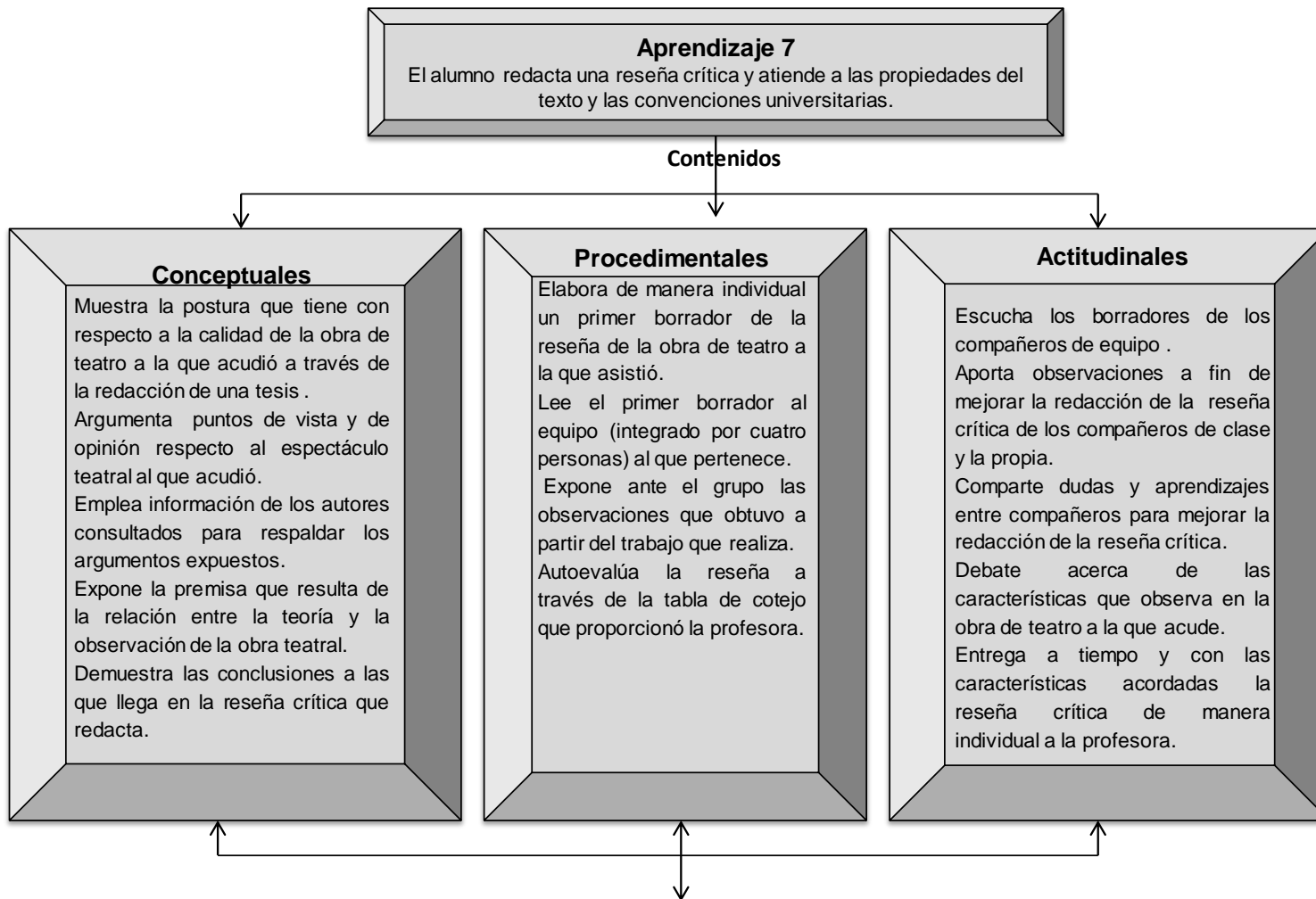


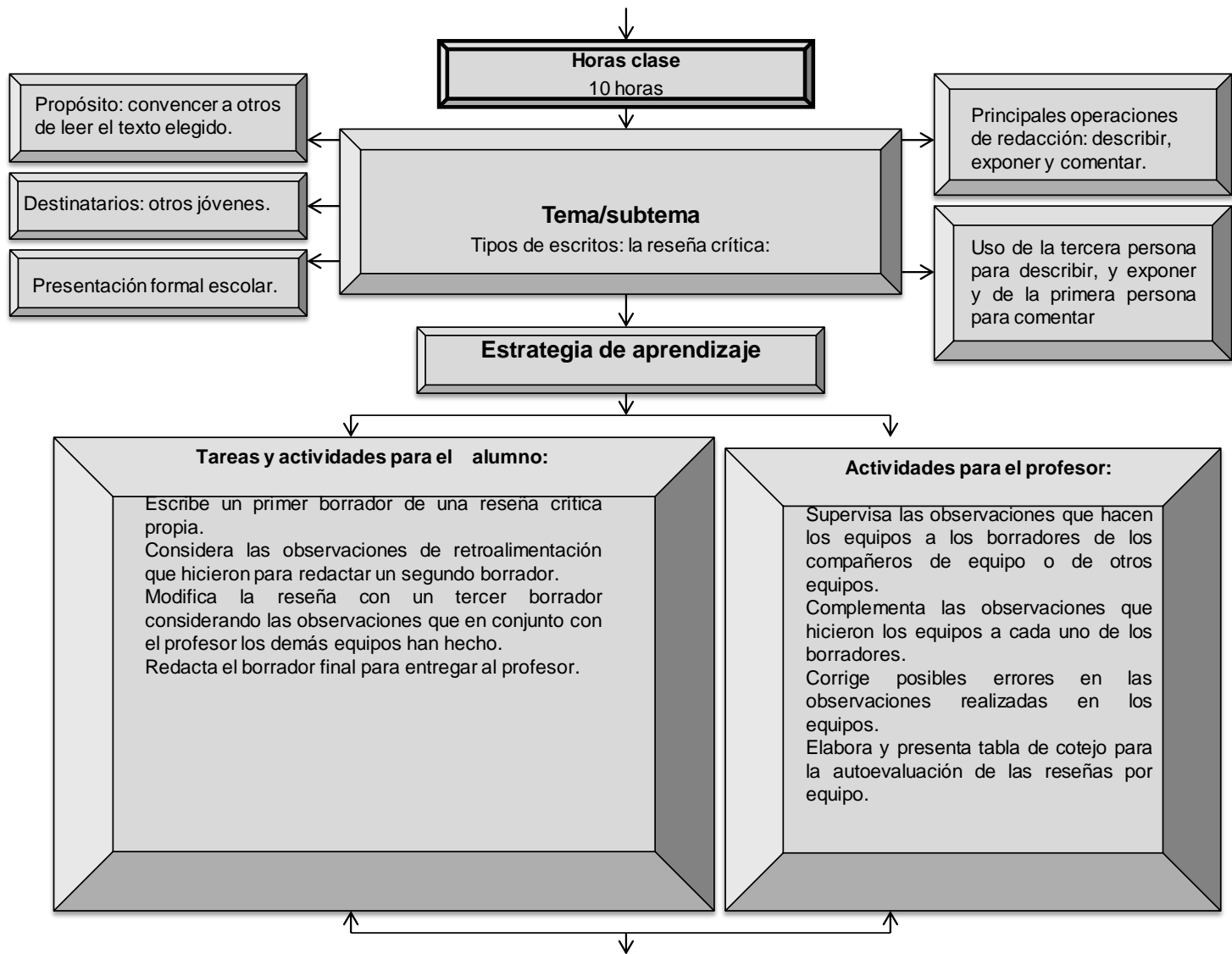


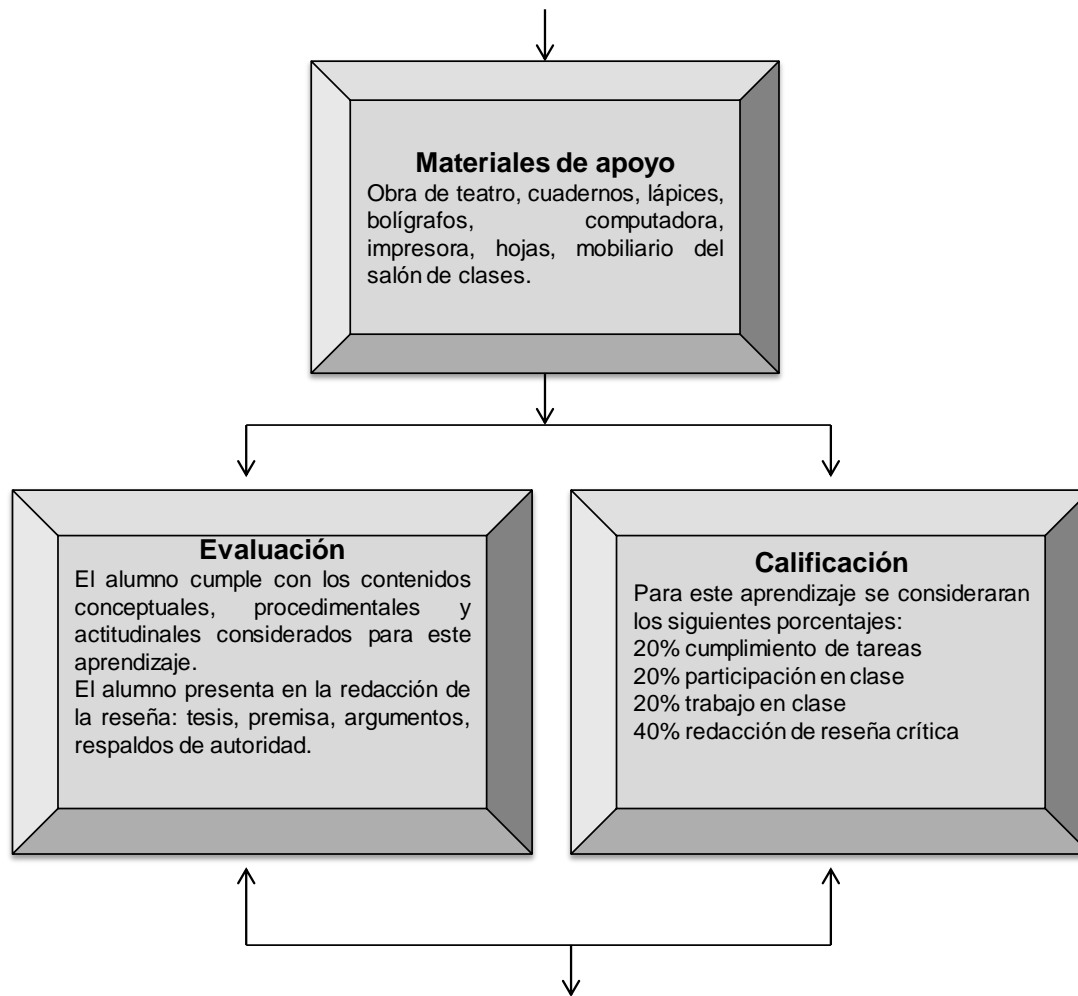


Fuentes de consulta sugeridas:

- Ariel, Rivera Virgilio. *La composición dramática. Estructura y cánones de los 7 géneros*. Escenología. México, 2013.
- Bassols, Margarida; Torrent, M. Anna. *Modelos Textuales*. España, Octaedro, 2003.
- Gracida, Ysabel. *La argumentación. Acto de persuasión convencimiento o demostración*. México, Édere, 2005.
- Martínez, Guadalupe; Martínez, Montes Guadalupe Teodora; et.al. *Del texto y sus contextos*. México, Édere, 2002.
- Ramos, Smith Maya. *El actor en el siglo XVIII entre el coliseo nuevo y el teatro principal*. Escenología, México, 2013.









Fuentes de consulta sugeridas:

- Ariel, Rivera Virgilio. *La composición dramática. Estructura y cánones de los 7 géneros*. Escenología. México, 2013.
- López, Villalva María Antonieta; et. al. *Escribe mejor para aprender bien en el bachillerato*. México, UNAM -CCH, 2010.
- Ramos, Smith Maya. *El actor en el siglo XVIII entre el coliseo nuevo y el teatro principal*. Escenología, México, 2013.

4.2 Herramientas de autoevaluación utilizadas

Después de presentar la estrategia que se propone en este trabajo de investigación se considera fundamental dar a conocer las herramientas de evaluación y autoevaluación que se utilizaron para observar los resultados obtenidos de las actividades realizadas. Las herramientas que se emplearon se seleccionaron y diseñaron por ser una estrategia de aprendizaje.

Cabe resaltar que en la aplicación de la estrategia se consideró importante tomar en cuenta las autoevaluaciones de los alumnos por tratarse de una estrategia de aprendizaje; ya que la manera en cómo conciben la adquisición de los propios aprendizajes, el hacerse conscientes de las acciones que realizaron, mostrar las habilidades adquiridas y reconocer las limitaciones que tuvieron para adquirir nuevos conocimientos, corresponden de manera individual a cada uno de los estudiantes involucrados en el desarrollo de las actividades sugeridas; por tanto este apartado muestra las herramientas de autoevaluación que se utilizaron, las autoevaluaciones redactadas en totalidad con respecto al número de alumnos involucrados en este proceso y las observaciones por parte de la docente implicada en la creación de esta investigación.

Dado que la estrategia aplicada para las unidades 2 y 3 del TLRIID III fue de aprendizaje, se consideró fundamental pedir a los alumnos del grupo muestra que se autoevaluaran y evaluaran el trabajo de los compañeros, para ello se cuentan con las citas textuales de las autoevaluaciones y con las tablas de cotejo que contestaron para ambas unidades.

Se diseñaron dos tablas de cotejo para que los alumnos observaran el aprendizaje propio y de los demás compañeros, una de ellas para evaluar el ensayo, como texto argumentativo para persuadir, y la segunda para evaluar la reseña crítica que escribieron como texto argumentativo demostrativo.

4.2.1 Cuadro de registro

El cuadro de registro fue una herramienta de evaluación que se empleó para que los alumnos reconocieran cada uno de los elementos que integran al texto argumentativo demostrativo.

Elementos que conforman un texto demostrativo	
Instrucciones: lean con atención los conceptos que se mencionan en los cuadros de la izquierda, y una vez identificados en el texto argumentativo demostrativo que leyeron escribanlos en los recuadros de la derecha.	
•Tesis	
•Premisa	
•Argumentos del autor (al menos uno)	
• Deducción (de la ley al ejemplo) / Inducción (de los hechos a la ley que los rige).	
• Conectores que expresan relaciones lógicas: certeza, causa, consecuencia, condición, oposición.	

Llenar el cuadro de registro sirvió a los alumnos para discutir y reafirmar los conocimientos adquiridos con los compañeros de mesa y las dudas que tenían también. Sirvió además, para identificar las dudas que surgieron al respecto del texto argumentativo para demostrar y preguntar de manera concreta en el grupo y a la maestra para ser resueltas. Este cuadro se aprovechó para que, una vez acotados en el texto original los elementos que estructuran el texto argumentativo con el que trabajaron, queden registrados en este cuadro. En los cuadros que más se identificaron errores fueron en los de la tesis y las premisas; para los alumnos fue mucho más sencillo identificar los argumentos del autor y el proceso de inducción-deducción.

4.2.2 Tablas de cotejo para evaluar el ensayo y la reseña

Las tablas de cotejo que se utilizaron en esta estrategia para “indicar la presencia o ausencia de una característica [...]”¹⁹⁷, con la finalidad de reafirmar el aprendizaje de los elementos que estructuran los textos argumentativos para persuadir y demostrar, de esta manera se pretendió que los alumnos fueran más conscientes de los aprendizajes que adquirieron o de los que no pudieron adquirir.

¹⁹⁷ Medina-Díaz María del R.; Verdejo-Carrión Ada L. *Evaluación del aprendizaje estudiantil*. p.152.

TABLA DE COTEJO PROPUESTA PARA EVALUAR EL ENSAYO

Instrucciones para el equipo: elige tres ensayos entre los compañeros del grupo y una vez que los hayan leído, evalúan los criterios que se marcan en la siguiente tabla, considerando para cada uno de ellos, los siguientes valores: **3** si cumple, **2**, si parcialmente cumple y **1** si no cumple. Suma el total de los valores que obtuvo cada uno de los equipos.

	Criterio	Ensayo 1	Ensayo 2	Ensayo 3
1	El ensayo presenta una tesis			
2	El ensayo presenta argumentos de los autores			
3	El ensayo presenta argumentos de autoridad			
4	El ensayo presenta argumentos de analogía (ejemplos)			
5	El ensayo presenta argumentos de causa-efecto			
6	El ensayo apela a sentimientos o emociones del lector			
7	El ensayo presenta premisas			
8	Presenta una secuencia deductiva-inductiva o viceversa.			
9	El ensayo contiene preguntas retóricas			
10	El ensayo cumple con las propiedades textuales: (secuencia lógica, cohesión, adecuación, disposición espacial, corrección gramatical)			
12	El ensayo presenta una conclusión			
13	El ensayo trata de persuadir o influir a los enunciatarios			
	Total de puntaje:			

La tabla de cotejo considera un puntaje mínimo de 12 puntos; ya que son 12 criterios a evaluar; y 36 el número máximo de puntos si se encuentra un texto con todos los criterios aplicados en la redacción de textos.

Los datos obtenidos en esta primera tabla mostraron un resultado mínimo de calificación de 18 puntos, y una máxima de 34 puntos; por tanto, se llega a la conclusión de que los alumnos alcanzan a identificar en otros textos, los elementos propios de un texto argumentativo para persuadir, no sólo en textos formales o en textos propios, sino en los redactados por los compañeros. Se pudo apreciar en los resultados que son muy pocos “1” los que se observan en las columnas, siendo el “2” y “3” los que destacan. La mayoría de los puntajes más bajos se debieron a que aún hay dificultad para localizar la tesis y las premisas.

TABLA DE COTEJO PROPUESTA PARA EVALUAR LA RESEÑA

Instrucciones para el equipo: elige tres RESEÑAS entre diferentes compañeros de tu grupo y una vez que las hayas leído en tu equipo, evalúa los criterios que se marcan en la siguiente tabla, considerando para cada uno de los equipos, los siguientes valores: **3** si cumple, **2**, si parcialmente cumple y **1** si no cumple. Suma el total de los valores que obtuvo cada uno de los equipos.

	Criterio	Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3
1	La reseña presenta una secuencia lógica			
2	La reseña presenta una sinopsis de la obra a reseñar			
3	La reseña presenta al autor y/o director de la obra			
4	La reseña presenta argumentos propios			
5	La reseña presenta crítica acerca de los elementos teatrales.			
6	La reseña cumple con las propiedades textuales textuales (secuencia lógica, cohesión, adecuación, disposición espacial, corrección gramatical).			
7	La reseña presenta párrafos de inicio, desarrollo y cierre			
8	La reseña presenta una conclusión			
9	La reseña trata de demostrar la calidad de la obra			
10	La reseña presenta una premisa			
11	La reseña presenta una tesis			
12	Se nota que los autores consultaron fuentes previas			
	Total de puntaje:			

Los puntajes mínimos a considerar en esta tabla de cotejo son 12 como mínimo y 36 como máximo, en este caso sólo hubo tres tablas que presentaron un puntaje mínimo de 13 y las demás están entre los 15 y los 34; es decir, que los alumnos identifican en los textos redactados por compañeros que la mayoría de los textos cumplen, en algunos casos con al menos un elemento propio del texto argumentativo para demostrar y en los demás casos con la mayoría de ellos; ya que son mayoría los de puntaje alto.

Los alumnos mostraron menores dificultades para redactar la reseña crítica que el ensayo.

4.3 Observación de la docente

El transcurso de las dos unidades permitió obtener en cada clase observaciones que sirvieron para monitorear la utilidad de la estrategia de aprendizaje desarrollada en las unidades 2 y 3 del TLRID III, expuesta en el punto anterior de este trabajo de investigación. Las observaciones que se consideraron fueron desde dos aspectos, en un sentido acerca de los puntos que fortalecieron la adquisición de conocimientos en los alumnos; en otro sentido con los puntos que se mostraron como obstáculos para el buen desempeño de las actividades programadas. A continuación se mencionan ambos.

4.3.1 Puntos de fortaleza en la estrategia desarrollada

La estrategia de aprendizaje acerca de los textos argumentativos para persuadir y para demostrar aplicada al grupo 309 tuvo muchos aciertos, entre ellos:

Los alumnos buscaron la interacción grupal para ayudarse unos a otros con respecto a las dudas de la estructura de los textos argumentativos, de la ortografía, de la sintaxis y gramática (aún sin saber que estaban revisando más allá de “cómo se oían sus textos” ; se formaron subgrupos informales extra-clase y

durante las horas clase compartían la lectura de los textos propios entre varios compañeros de todo el grupo, no todos esperaban la instrucción de la maestra, algunos de ellos al llegar al salón de clase empezaban a revisar la redacción de los textos y a pedir a compañeros el intercambio de los mismos para encontrar posibles errores, algunos alumnos antes de iniciar la clase de manera formal ellos empezaban a trabajar. Con estas actividades, de manera inconsciente se involucraron en el trabajo colectivo logrando así aprendizajes colaborativos. Terminaron interactuando con compañeros que ni siquiera tenían idea de cómo se llamaban y que no se habían percatado que pertenecían al grupo. El grupo dejó de observarse como dividido en secciones “A” y “B” y se vivió un ambiente colectivo y cohesionado. Se veía un grupo integrado y se formaron nuevas amistades entre ellos.

El desarrollo de las competencias comunicativa y argumentativa se vio beneficiada al adquirir habilidades comunicativas, al interactuar de una manera diferente con los compañeros; muchos de ellos mostraban al principio un comportamiento tímido, apático o de no pertenencia, al terminar el curso ya no costaba tanto intercambiar ideas con los demás compañeros independientemente de que fueran amigos o no, descubrieron además que parafrasear no es plasmar ideas propias; en tanto a la competencia argumentativa, descubrieron que argumentar no era sólo plasmar las ideas de los autores y transcribir sólo información; sino que además, era fundamental agregar a las redacciones puntos de vista propios, posturas, y relación del contenido de las lecturas con su cotidianidad.

Las participaciones individual y grupal se vieron favorecidas dentro de las clases al sentirse motivados y querer entregar un texto de calidad; al final cuando vieron todos los esfuerzos concretados el grado de satisfacción se vio reflejado en los comentarios que hacían al respecto de “no tener textos perfectos, pero si hechos con mucha dedicación”; dedicaron varias horas para la redacción y corrección de los borradores y su texto final dentro y fuera del horario de clase, esto se vio reflejado en las mejoras observadas en cada uno de los borradores y en los textos que entregaron como resultados finales. Un gran porcentaje de alumnos

mostraron mucho empeño en el trabajo al llegar a cada una de las clases con adelantos y correcciones; así como quedarse a las asesorías extra-clase, que en varias ocasiones se ofrecieron después de terminar sus clases del día.

Al sentirse estresados ante el tiempo de entrega y ante la confusión que muchas veces tuvieron con respecto a la estructura de los textos argumentativos y de cómo escribir ideas propias y no quedarse sólo en la paráfrasis o en el plagio, descubrieron la necesidad de ser pacientes ante el grado de dificultad del aprendizaje al que se estaban exponiendo y desarrollaron un grado considerable de tolerancia a la frustración, al enojo y a la escucha de los otros, éste último fue digno de comentarios en varias sesiones; ya que para ellos fue un gran descubrimiento que podían escuchar a los demás con respeto y atención y aprender de los errores ajenos y de las observaciones que los demás hacían ante los textos.

Disfrutaron mucho el espectáculo teatral al que acudieron y pudieron observar la calidad de una obra de teatro dentro de una sala formal. Salieron muy satisfechos de la buena calidad de la obra a la que asistieron, por los actores, por la sala de teatro (ya que es un teatro formal y con prestigio, Teatro Helénico) y por la puesta en escena; además de disfrutar un muy buen descuento negociado para ellos exclusivamente. Los comentarios surgieron en el salón de clases (cuando se realizó la retroalimentación de la obra de teatro) fueron que pocas veces los maestros los envían a ver obras de teatro de calidad en teatros formales porque (sobre todo en las clases de inglés y de historia) los mandan a ver obras de teatro sin calidad en la puesta en escena.

Trabajar con grupos tan abundantes, como es el caso del TLRIID, conformados por cerca de 60 estudiantes es mucho más complejo para los docentes; ya que se tiene que invertir más tiempo y por más que se quiera aprovechar el tiempo no deja de haber lapsos muertos entre la explicación de dudas entre algunos alumnos y otros; sin embargo, la subdivisión en pequeños equipos contribuye de una manera muy óptima al desarrollo de habilidades cognitivas entre los alumnos; ya

que no basta con la buena voluntad del docente por atender a todos y cada uno de los alumnos, sino que intervienen tiempos de clase, clases no dadas por suspensión de labores o algunas circunstancias que forman parte de la vida escolar y que no se habían contemplado desde el inicio de curso.

Se observó que entre iguales se contestaban dudas que tal vez quedaban resueltas mejor que con el lenguaje más técnico de la profesora, si había controversias también fueron empleadas para mejorar el aprendizaje y entre iguales se regulaban, en algunos casos, para trabajar de manera armónica; al darse cuenta de los avances entre los mismos alumnos se motivaban más para asistir a las clases y medir sus logros, no sólo en clase, sino en las demás materias.

Pronto se vieron involucrados en el trabajo grupal, más allá de verse como individuos que compartían un mismo espacio en un mismo tiempo y al momento de participar los demás tomaban con respecto las aportaciones y contribuían con más, si había controversia daban la oportunidad a externar diferentes puntos de vista siempre con respecto y con la apertura y reconocimiento a los diferentes puntos de vista y diversos pensamientos, generando así de manera cotidiana un aprendizaje constante y continuo. Estas participaciones dieron pie a que los alumnos fueran construyendo ideas constantes a través del razonamiento discursivo, que permitía clase con clase mostrar el grado de aprendizaje que habían adquirido.

Los alumnos tuvieron la libertad de elegir, de acuerdo al conocimiento previo, cotidianeidad, e interés, el tema a desarrollar conforme a las posibles tesis que tenían en mente, a pesar de que la docente dio textos determinados para el desarrollo de las unidades.

Los maestros en clase suelen cometer errores en la percepción del conocimiento de los alumnos o en ocasiones dar información equivocada con respecto a la teoría, situación que confunde a los estudiantes, por tanto, algo que se observó en el grupo muestra es que al reconocer la maestra frente al grupo los errores

cometidos, además de mayor confianza se ganó mayor respeto y participación grupal.

4.3.2 Puntos de contingencia para la estrategia desarrollada

La vida en el aula implica que ninguna de las actividades que se realizan como parte de la adquisición del aprendizaje sean perfectas; siempre existirán factores internos y externos que alteren la planeación de las estrategias sugeridas; sin embargo esto no quiere decir que no servirán para desarrollar habilidades y competencias; sino que al contrario, permiten adaptarse a las necesidades del grupo en el momento de realizarlas y a las necesidades de la propia Institución; esta estrategia no fue la excepción y durante el desarrollo se observaron algunas contingencias como:

La falta de responsabilidad de algunos alumnos al llegar tarde a clase causó retrasos en las entregas de los borradores y aumentó la generación de dudas con respecto a la teoría que, en muchas ocasiones; ya se había explicado antes de que llegar a clase; esto también generó distracción en los compañeros que sí llegaron puntuales; ya que dedicaron tiempo para explicar los detalles a los que llegaban tarde. Otra falta de responsabilidad que mostraron al principio de la unidad II fue, que no todos leían los textos sugeridos para el desarrollo de la estrategia y esto generó un retraso más, hasta que descubrieron que no podrían escribir nada sin antes leer, entonces realizaron la actividad, el reto aquí consistió en que de verdad leyeron y los textos completos.

Otro punto que no falta como parte de la vida cotidiana del aula, es el descontar las horas clases de los días inhábiles; las clases perdidas por trámites administrativos que exige la Institución, en este caso fue a través de los departamentos de psicopedagogía y de planeación; el primero que pidió un par de clases para explicar el procedimiento para el examen de actitud vocacional que se realiza una vez en el tercer semestre. El segundo departamento solicitó

oficialmente dos clases para la resolución del EDA (examen de diagnóstico académico).

A finales del mes de octubre la Institución convocó a participar en el “Concurso de ofrendas” como homenaje a Remedios Varo. Los alumnos pidieron participar en la ofrenda con la asesoría de la maestra del TLRIID III, por tanto, se restaron tres clases más para la organización, preparación y presentación de la ofrenda.

Como consecuencia, los estudiantes se sintieron muy presionados ante la reducción de horas clase y razón por la que, se recurrió a más horas de asesorías extra-clase, pretendiendo cubrir las horas marcadas por el programa de estudios. Los alumnos manifestaban sentirse estresados ante la reducción del tiempo para las clases y asesorías, que al hacerse individuales en muchos casos se destinaba un tiempo considerable de la clase para cada alumno (de 10 a 15 minutos por alumno) dependiendo de las dudas que surgían.

Una contingencia más fue que dados los intereses de los alumnos se decidió cambiar la novela sugerida en una de las actividades (*Las mujeres de la tormenta*) por dos textos argumentativos persuasivos: *Hitler ganó la guerra* de Walter Graziano (texto completo) y *El estudio de China* de T. Colin Campbell (sólo tres capítulos), y la lectura se hizo complicada para ellos por el tipo de lenguaje que emplearon los autores; aprendieron a leer y releer cuantas veces fuera necesario para comprender y analizar los textos leídos. Los 42 alumnos aprobados leyeron en totalidad los textos; ya que a las lecturas se designó un tiempo determinado al principio de cada una de las clases.

Las autoevaluaciones fueron escritas en una hoja de su cuaderno y entregadas a la maestra, en este punto aparecen transcritas, por ser copias fieles, algunas presentan faltas de ortografía y/o sintaxis.

Para los alumnos fue un gran reto empezar a producir nuevos textos incluyendo razonamientos; ya que descubrieron que no podían escribir con la libertad que en cursos anteriores tenían; ya que además de incluir verdaderamente ideas propias,

también deberían ser cuidadosos en el empleo del vocabulario, y agregar palabras diferentes para no leerse repetitivos y con pobreza de léxico.

Observaron que al no ser cuidadosos en el orden de las oraciones, los mensajes se volvían incomprensibles; por tanto, para poder ser comprendidos, deberían respaldar las argumentaciones a través de un conocimiento previo que mostrara, de alguna manera, el dominio de los conceptos utilizados de acuerdo al contexto sociocultural al que pertenecen. Esta revisión también se hizo de forma colaborativa, en pequeños grupos dentro y fuera del salón de clases, en general dentro y fuera del horario de clases, respaldados por la maestra del grupo y por algunos maestros asesores a los que por iniciativa propia recurrieron algunos alumnos.

Algunas veces los alumnos expresaban el grado de dificultad que generaba el aprender a redactar textos argumentativos para persuadir o para demostrar; sin embargo, buscaban alternativas para cumplir con las tareas y adquirían conocimientos nuevos. La mayoría del grupo venció la flojera y el conformismo al entregar cualquier tipo de texto copiado de alguna fuente sin intentar escribir por ellos mismos.

Buscar términos desconocidos en diccionarios y a través del contexto de los textos leídos no fue nada sencillo para ellos; ya que además se enfrentaron a textos traducidos al español de España que provocan una atención más delicada por parte de los lectores; así tuvieron que leer y releer hasta comprender el contenido de los textos.

Recurrir al pensamiento propio y plasmar la idea completa fue otro reto; ya que en muchas ocasiones daban por sentado que la idea que tenían en mente podría ser compartida con el lector aún a pesar de no ser expresada por escrito, razón por la que tuvieron que modificar muchas oraciones y que los mensajes fueran comprendidos por los enunciatarios que compartieron observaciones para mejorar cada una de las redacciones.

Durante las clases, los alumnos se desesperaban porque no lograban escribir en los primeros borradores ideas propias más allá de la copia de las ideas de los autores, surgió un diálogo entre profesora y alumnos que permitió calmar el estrés en ellos al aclararles que era normal el esfuerzo que estaban haciendo y que si tenían voluntad y ganas de aprender se daría la evolución en su redacción, se acordaron horas de asesoría fuera del horario de clase no obligatorias, sólo para quien deseara asistir, fue impresionante que la mayoría del grupo recurriera en los ratos extra-clase a pedir observaciones con respecto a los textos.

Los alumnos al principio de la estrategia se sintieron presionados al no tener permitido consultar cualquier tipo de fuente electrónica que no aportara conocimiento real al tema; sólo deberían consultar fuentes de universidades reconocidas o autores que utilizaran un lenguaje serio en la redacción; la mayoría del grupo siguió indicaciones y al cabo de una semana los comentarios al escuchar los textos producidos por algunos compañeros eran con respecto a la falta de seriedad de la consulta o a la buena identificación de textos de calidad que permitían mejorar su propia redacción.

Otro obstáculo con el que se encontraron al momento de revisar entre iguales los textos dentro de los pequeños equipos o de manera general en el grupo, es que no se entendían claramente las oraciones que redactaban; por tanto reescribían varias veces hasta conseguir ser entendidos.

El exceso de tarea acumulada de otras materias, los posibles exámenes en puerta, así como las grandes distancias que recorren desde los domicilios hasta la escuela, son limitantes más para frenar la calidad en las redacciones; sin embargo la mayoría de ellos se las ingenió para hacer redacciones de calidad de acuerdo con el nivel educativo en el que se encuentran, en las que dejaban ver claramente argumentos y posturas con respecto al tema que eligieron de acuerdo al interés que manifestaron por algún tema específico.

Al darse cuenta que se encontraban frente a nuevos conocimientos surgía la desesperación por darse cuenta que no es tan sencillo escribir y mucho menos

textos argumentativos, por tanto tuvieron que aprender a escuchar comentarios de los compañeros, muchas veces frente al grupo, y los demás a su vez aprendieron a respetar y aprender de los errores de los otros; fuera de clase encontraban un espacio idóneo para seguir intercambiando ideas sobre las redacciones; ya sea en la escuela o a través de las redes sociales. De acuerdo a su testimonio.

A pesar de que fueron más los puntos de oportunidad que los puntos de fortaleza, se observó en el transcurso de las unidades 2 y 3 del TLRIID III el avance que tuvieron los alumnos en las redacciones que presentaron, el grado de satisfacción que manifestaban y la utilidad que dieron a los aprendizajes adquiridos, no nada más en las clases del taller, sino en las demás asignaturas. Para reafirmar estas observaciones se consideró significativo compartir las autoevaluaciones de los alumnos, se proporcionan en el siguiente apartado.

Algunos alumnos (aunque sólo fueron dos los que desertaron en la elaboración de texto argumentativo para persuadir) que tuvieron que invertir más tiempo porque al principio desconocían las dinámicas de clase, otros porque estaban acostumbrados a entregar escritos sin saber realmente qué información entregaban, situación que generó frustración en quien no quería trabajar mucho para elaborar tareas; sin embargo, aunque fueron alumnos que se tardaron más en entregar los textos terminaron por modificar la manera cotidiana de “redactar” textos, situación que generó, además, un desarrollo óptimo en las habilidades comunicativas haciéndose más competentes en la transmisión de sus ideas.

4.4 Autoevaluaciones en el grupo 309

Dado que la estrategia aplicada para las unidades 2 y 3 del TLRIID III fue de aprendizaje, se consideró fundamental pedir a los alumnos del grupo muestra que se autoevaluaran y evaluaran el trabajo de los compañeros, para ello se cuentan con las citas textuales de las autoevaluaciones y con las tablas de cotejo que contestaron para ambas unidades. Se presentan a continuación.

4.4.1 Autoevaluaciones del texto argumentativo para persuadir

Se muestran las autoevaluaciones que hicieron los alumnos para la unidad 2 con respecto a los textos argumentativos para persuadir. Se registraron de manera literal; por tanto contienen faltas de ortografía.

Me di cuenta que mis ideas son muy desordenadas, ya que en mi primer texto observe muchos errores, pero con las observaciones de la profesora pude hacerle cambios mejorarla.

En mi segundo texto, pude observar una gran mejoría, pero no del todo bien, aquí solo se presentaron problemas en la ortografía y en el respaldo de autoridad. Estas observaciones mejoraron mi último texto ya que integre hasta el más mínimo respaldo de autoridad y así se pudo interpretar mejor el texto.

Yo tuve muchos problemas con la elaboración de la tesis porque solo yo la consideraba como tal y lo que en realidad hacía era un respaldo de autoridad. Por otra parte las otras textuales también se me complicaron ya que es importante citarlas en el lugar correcto, sino se comprende bien.

En lo personal esta actividad fue muy importante para mí, porque mi redacción era bastante pésima, ahora no reconozco ni mi propio texto argumentativo, hasta parece de internet...

En el pasado yo decía que esto no importaba ya que no lo usaba o si lo usaba pero no me daba cuenta, ahora veo que es de gran importancia para poder comunicarse con una persona de tal manera que el escrito sea coherente.

Francisco Godinez Olmos. Gpo. 309.

...me di cuenta de que no tenemos que limitarnos a la información que tenemos, sino hay que buscar mucha más información que tenemos, sino hay que buscar mucha más para así poder darnos cuenta si lo que escribimos está bien y agregarle lo necesario para que el texto tenga un mayor valor

estético y que al leerlo se entiendan tus ideas

Aprendí muchas cosas a la hora de escribir este texto, al escribir mi primer borrador, solo fui plasmando mis ideas sin realmente entendiendo el por qué y entonces con la corrección y observaciones de la maestra, me di cuenta de los errores que cometía tales como no poner citas textuales, repetir lo mismo en algunos párrafos y mis errores los intente evitar, haciendo uso de los respaldos de autoridad y un uso adecuado de la lengua.

El texto debe contener muchos elementos que son ocupar la tesis, premisas, argumentos, respaldos de autoridad y un lenguaje formal, todo esto me costó mucho trabajo aplicarlo.

El trabajo me enseñó muchas cosas que podre aplicar para los textos futuros porque aprendí la manera en la que se estructura un texto argumentativo y creo que me ayudo mucho porque me di cuenta d emis errores y comprendi y en un futuro no volver a usarlos.

López Aparicio Erick Yael

Note que me cuesta mucho trabajo expresar y organizar mis ideas tanto de forma oral y escrita. Tambien que no se como escribir de una manera adecuada y coherente. Y cuando tengo una idea o la información necesaria para realizar una oración pongo esa idea muy vaga; no soy nada específica, dejo las ideas inconclusas y en el aire.

También note que no soy buena y no puedo relacionar una cosa con la otra, mis ideas con las de alguien más, sobre todo porque no tengo un punto de vista al respecto de las cosas o talvez lo tenga pero no se como expresarlo.

Mi primer texto era un caos... creo que este texto me ayudo porque comencé a investigar sobre el tema ya que la información era muy vaga. El anuncio publicitario que elegí o tome para el texto no encontraba la fecha exacta cuando fue publicado ni el lugar. Los datos del desafío tampoco los encontraba. Entonces fue cuando comence a investigar en otras fuentes; Realice llamadas a los centros de información al consumidor para preguntar mis dudas y tampoco supieron responder, entonces me canalizaron con el supervisor quien respondió algunas preguntas pero no todas pero con lo que respondió me hizo crear nuevas dudas...

Esto me ayudó mucho porque comencé a utilizar recursos

que no había utilizado antes. A empezar a ver que información era creíble y cual no a ver que me servía y que no.

Me ayudó que se me marcaran los errores porque al verlos trató de mejorarlos; tal vez no lo haya logrado pero mínimo lo intenté y me di cuenta de mis errores...

Aprendí que tengo muchos vicios del lenguaje, muletillas, leísmos...

La estructura de mis párrafos no es la correcta ni la de mis textos. Me di cuenta que me cuesta trabajo tomar una idea principal y de ahí desarrollar mi tema, quiero hablar de varias cosas y después revuelvo más mis ideas...

Elizabeth Rodríguez

A mí me sirvieron mucho las observaciones hechas por mis compañeros ya que con ellos me di cuenta en que estaba mal y que me faltaba. Se me dificultó mucho la parte del análisis de los textos y me di cuenta que era por la falta de práctica y no saber leer pero de una forma analítica y que solo de una manera comprensiva podía leer.

En cuanto a la parte de escribir se me dificulta un poco porque puedo iniciar con ideas que vayan relacionando con el tema pero en la parte intermedia mis ideas ya no se relacionan mucho con el tema y ya mis ideas finales ya están muy desviadas del tema y ya mis ideas finales ya están muy desviadas del tema y casi no se relacionan o no se relacionan por completo con el tema a desglosar, en la estructura del texto es muy difícil sustituir palabras, lo que se me facilitó más de la parte escrita fue la tesis porque de esta es de lo que se planea hablar y lo más difícil fue la parte argumentativa para defender la tesis.

El primer borrador que hice me di cuenta que era basura, no tenía bien los respaldos de autoridad, a los compañeros que lo leyeron se les dificultó encontrar la tesis y si no está clara la tesis pues no se entendería el texto porque va a girar entorno a la tesis, la parte argumentativa estaba más difícil de entender porque si no se entiende la tesis lo demás menos y como dijo un compañero solo es información mal escrita e incompleta, que tal vez hubiera sacado de cualquier

página.

Mi segundo trabajo ya esta mejor porque ahora sí organice la estructura y complete un poco mejor mis respaldos de autoridad y la tesis ya se entiende un poco mejor, siento que al lector se le va a hacer más fácil leer este 2do. trabajo, pero todavía me hacen falta cosas como analizar bien los textos para escribir mis cita textuales y completar...

Álvarez Urióstegui Rodrigo

El texto argumentativo que realicé en está unidad me sirvio para aprender a usar un lenguaje escrito más formal, y para saber como se utilizan los signos de puntuación y el orden de las palabras que el enunciado esté coherente.

Este trabajo me costó, porqué tenia tantas ideas en la cabeza que a la hora de plasmarlas en la libreta para hacer un borrador, las ideas no tenian nada que ver una con la otra...

...aunque no se que otros errores tengo en ese segundo borrador cuando mi compañera Karen la rebisó me di cuenta que tengo fallas al momento de unir las ideas...

El trabajo que hoy se entrega me costó menos porque ya había leído el trabajo de algunos compañeros y pude ver en el mio si yo no los tenia y si asi era los corregia al momento, antes de imprimirlo. lo leei en voz alta para que mi mamá me dijera si se escuchaba bien o cambiaba algunas palabras.

Este trabajo me gusto hacerlo porque pude darme cuenta que es muy dificil escribir y plasmar tus ideas en forma coherente y con un lenguaje formal y con palabras que sean faciles de entender para los lectores...

Tambien vi como se hace la unión de dos textos que aparentemente no tienen nada que ver, y darme cuenta que tienen demaciadas ideas en común y que en base a eso iba a realizar mi trabajo.

Mora Alonso Gabriela 309

Para mi realizar el texto Argumentativo, fue muy dificil, ya que no realice nada de mi trabajo sin embargo en las clases anteriores aprendi a identificar la tesis, los argumentos, los

respaldos de autoridad y las premisas de un texto.

No realice mi trabajo por que no sabia como y cuando lo intentaba realizar me era muy dificil explicar en que se relacionan los dos libros que la profesora nos dio, ya que tampoco termine de leer el libro de "Hitler gano la guerra".

Sin embargo aprendi como iniciar un texto, que no debe llevar nexos al inicio y a que los parrafos no deben ser muy largos, todo esto lo aprendi gracias a mis compañeros, por que los escuchaba Hablar del trabajo. Espero y estoy seguro que para el otro texto, lo entregara y será uno de los mejores por que voy a poner todo mi empeño.

Yo me di cuenta que lo que me impidio realizar mi trabajo fue que yo no le puse el empeño necesario a mi texto y ahora me estoy dando cuenta...

"Los perdedores son aquellos que se dan por vencidos, sabiendo que aun existen posibilidades" Esta frase la leei ayer por la noche cuando intentaba realizar el trabajo.

"José Juan Alba Dimas"

Para mí éste trabajo fue en parte dificil y en parte algo fácil, debido a que ya tenía conocimientos previos al tema, lo más dificil fue usar un vocabulario más complejo del que estoy acostumbrada a usar.

Encontrar ideas que argumentaran la tesis fue algo aún más complejo, debido a que las ideas a veces eran muy repetitivas, lo que causaba que al leer el texto, en vez de entender y convencer sobre lo que quería decir, sólo confundía al lector o me contradecía.

Fue un trabajo muy complejo y laborioso, que a pesar de que no asistí a las asesorías, con la profesora, me esforzé demasiado, investigando, leyendo, y utilizando el conocimiento que ya tenía, para dar como resultado el texto que escribí, que aunque tiene fallas, y puede ser que le, haga falta algunas cosas, estoy orgullosa de saber que fui yo la que lo escribió, con mi esfuerzo y dedicación.

Aprendí nuevas cosas, como saber utilizar citas textuales, una redacción mejor, una coherencia lógica en mis oraciones e ideas y sobre todo evitar hacer plagio, es decir, dar los derechos de las frases que pongo.

Para hacer mi trabajo final, hice borradores, lluvias de ideas, investigación y redacción, cada borrador e idea me ayudaban a corregir y complementar lo que ya tenía escrito, cada investigación a comprender analizar y también complementar lo ya redactado y cada redacción me ayudaba a comprender mejor y defender mi tesis y lo ya escrito.

Es un hecho que fue una tarea difícil, pero gracias a ella pude mejorar mi escritura, lenguaje, perfeccioné la forma de investigar y tuve un resultado que para mí, es satisfactorio.

...el texto argumentativo para persuadir fue todo un reto para mí, pues tuve que leer e investigar demasiado lo cual no es algo que me agrada hacer, pero al hacerlo; a pesar de que lo mal que me fue para mí fue muy agradable leer mi texto y ver avances que antes no tenía.

Rocio González Islas.

...preferí optar por escribir un nuevo texto donde estuviese más atenta a cada error que pudiese notar. El resultado fue mucho mejor.

Cuando entregé mi texto pensé que estaba muy bien o al menos mejor que el primer ensayo; pero cuando mi maestra revisó ese segundo borrador encontró otros errores, diferentes a los errores que yo encontré. Esta primera revisión me ayudó bastante a observar nuevos errores, ni siquiera pude imaginar en que había errado hasta que revisó el texto.

Pedí a mis amigas ayuda con mi redacción y me sucedió una situación similar a cuando revisó el texto mi tutora; pero con errores diferentes, cada una vió de distinta manera mi texto y aun así por todos lados se alcanzó a ver mi mala redacción.

Escribí una nueva corrección del texto anterior y le pedí ayuda a mi tío para revisar el texto. El resultado fué encontrar muchos errores nuevos.

Volví a corregir el texto, y mostré el resultado a un maestro perfeccionista a los ensayos impersonales. Me consiguió más allá de mi comprensión y me confundí tremendamente; pero creo que sí me fue de ayuda su acesoría.

Me siento orgullosa de mi último intento de corregir mi escrito; aun que encontré errores a última hora siento que

fue el mejor.

Rendón Martínez Karen Alejandra 309

El texto realizado es uno de los más complicados para mí, ya que no tenía una buena forma de redacción ni un extenso vocabulario para escribir las ideas que tenía en la mente, por lo que se me dificultó hacer 3 cuartillas...

La maestra fue de gran ayuda, ya que tuvo la paciencia de leer todo mi texto y marcarme los errores que tenía y como podía corregirlos.

El que la profesora leyera en voz alta mi primer texto fue de gran ayuda, ya que pude comprender como se escuchaba el texto y corregir donde iban acento, comas, y otros signos de puntuación.

Al realizar mi segundo texto pude hacerlo con mayor facilidad, ya que tenía una base lo que quería hablar, nada más faltaba revisar errores de redacción y signos de puntuación...

Los aprendizajes que pude obtener son en la forma de escribir, en como poner las citas textuales, que los nombres de los libros se escriben en cursiva, que para poder entender los errores se tiene que leer constantemente el texto, analizar de que forma se escucharía mejor las frases, y el más importante que un texto no se puede realizar de un día para otro, mucho menos en horas como lo hice en el primero que escribí, es cuestión de días de leer bien la información de entender las ideas que trata de expresar el autor.

Albores Mota Ruben Alejandro

309

... Al inicio de mi texto nunca había una buena coherencia, tenía pocas ideas y mal acomodadas, cuando me revisaron por primera vez el texto comprendí como acomodarlas, aunque mis dudas no se acababan.

En el texto ponía respaldos de autoridad que no tenían nada que ver con el contexto, me fue muy difícil explotar respaldos, pero la lectura de textos de mis compañeros fue

de gran utilidad para mí.

Cuando realice mi segundo texto creí que era perfecto, ya que era un gran logro que yo hubiera hecho ese trabajo, pero al hacer la profesora la revisión de mi texto, me dí cuenta de que seguía siendo un asco...

El trabajo no es difícil si prestas la atención debida a las instrucciones de la profesora, yo utilicé tácticas para mejorar mi texto, estas fueron el uso de redes sociales, internet y libros.

Muchos pensaron que las Redes Sociales solo te distraen, y tienen razón, pero no a todos, cuando te lo propones puedes usarlas a tu favor; yo las ocupe para pasar mi información de un compañero. para así comparar textos y que me resultara mas fácil la redacción.

Para el trabajo debes de poner mucho empeño, esto se realiza ocupando tiempo y dedicación; yo tarde mas de 5 horas haciendo mi redacción final, que creo será buena, aunque estoy conciente de que puedo tener errores.

Mi texto es el más grande trabajo de investigación y redacción formal que he realizado y por lo que me siento orgulloso ya que esta vez en realidad trabaje por mi gusto y no por obligacion.

García Torres José Roberto 309

...el primer borrador que escribí no tenía sentido, se repetían muchas cosas, pusé cosas que nada que ver, en este borrador expusé todas mis ideas pero me faltaba ordenarlas, quitar las que no eran necesarias, y buscar otras que complementaran mi texto. Cuando me hicieron las observaciones (que fueron muchas) no las comprendí bien, sólo entendí que me faltaba orden y que estaba mal, creo que esto sucedió por querer llenar las cuartillas que pidió la profesora.

Al escribir un segundo borrador, me di cuenta que fue más sencillo, no fácil del todo, pero esta vez senti que mis ideas

se enlazaban más bonito y no me costaba tanto trabajo expresarlas.

Cuando la maestra hizo las observaciones de este segundo borrador, vi que me faltaban respaldos de autoridad, y entonces todo parecía que salió espontáneamente, al intentar corregirlo, noté que aún así tenía dudas, y complicaciones...

...después comencé a buscar en otras fuentes diferentes al Estudio de China y Hitler ganó la guerra y esto me ayudo a que se viera mejor la redacción.

Martínez Sotelo

...Este texto argumentativo que escribí, no será el mejor, pero me ayudo a darme cuenta que en realidad me es fácil hablar o expresarme oralmente que escribir, ya que mis ideas no se como estructurarlas y darle forma para que se vean formales e interesantes. Aunque no del todo, y aunque a lo mejor mi texto tenga errores y no se perfecto, pero en realidad comparandolo con el texto que realice anterior a este, tiene más coherencia y corregí errores que tenía, aprendí que los puntos y comas, acentos o espacios son realmente importantes en la escritura de cualquier escrito.

Se me dificulto mucho, y aun me quedan algunas dudas por resolver, pero también me fue de muchísima ayuda para corregir errores y conceptos que tenía mal.

Guerrero Medrano Jessamy Yazbeth

...El descubrimiento de mayor relevancia fue que no es lo mismo argumentar de manera oral usando no solo el habla si no también las expresiones y que para la argumentación escrita debo usar un lenguaje adecuado y tener mucho cuidado con el orden y la ortografía.

Me percate que para elaborar un buen texto argumentativo debo tener varias fuentes de información, que tengo y debo ser autonomo en las investigaciones descartando lo que no me servía y analizando lo que me funcionaba para despues

plasmarlo dentro de mi texto.

Durante las clases y la exposición de algunos textos que no servían de ejemplos fui haciendo anotaciones de lo que en mi texto estaba mal para buscar como corregirlo, me acerque con mi profesora para que me diera asesorías y algunas opciones que ayudaran a mejorar la estructura del texto argumentativo persuasivo que estaba elaborando...

La elaboración del primer borrador de mi texto argumentativo no se me dificultó porque no había tomado en cuenta los lineamientos que este debía tener y como resultado obtuve un texto con muchos errores y que no cumplía con las expectativas que se requerían; el segundo borrador lo mejoré, comence a respetar la estructura, aunque en este encontré un grave problema con el orden; en el último texto creó que mejore mucho a comparación del primero...

Mi forma de escribir durante el proceso fue formal lo que no se me dificultó; pero, lo que me retrasó fue el buscar sinónimos para cambiar las palabras que repetía.

Me agrado mucho elaborar un texto de este tipo y hacer una investigación que me sirviera de base.

Uc Paredes Diana Soemy

...el segundo borrador todavía me costó trabajo porque releía mi texto y tenía que buscar palabras adecuadas, también me pude percatar que estos tipos de trabajos no se pueden terminar en un solo día, si no que llevan un largo trabajo de varios días. Terminar de leer los libros es necesario porque de ahí te vas a basar para escribir el texto.

Los libros que se leyeron teníamos que analizarlos para poder tener una conclusión y de ahí a relacionarlo con nuestra vida cotidiana...

Hugo Evangs Campos

...El realizar mi texto me ayudó a tener un mejor lenguaje pues buscar sinónimos era algo que abría mi mente y podría decir que mejore en cierto aspecto mi manera de redactar y

de argumentar...

Con mi texto realice infinidad de lecturas, pues, no me gustaba como se oía o no concordaban ciertas cosas por lo que leía una y otra vez tratando de ver en donde estaba el fallo, cuando lo ubicado y lo modificaba me llevaba a nuevamente escribir el texto con los aspectos corregidos y obtuve varios textos de los cuales el ultimo que pareció el mas completo y mejor redactado.

En clase tuve la oportunidad de leer los textos de otros compañeros que me ayudaron a tener mas formas de redactar pero esto no fue suficiente asi que comente con compañeros fuera de clase que pensaban hablar del mismo tema y tener mayor orientación.

Cuando mis compaleros leyeron mi texto me marcaron errores que cometi y eso fue de gran ayuda para mi que mostraban cosas que yo no veía.

Carlos Alberto Cruz Pacheco 309

... Los temas que nos da para poder entenderlos mejor no solo deben ser de la información de la maestra nos da sino de libros, paginas confiables, etc. para poder dominar el tema y poder hacer trabajos que tengan una buena estructura, información, y que sean presentables.

Lira Portilla Agustin 309B

Se me dificulto mucho y aun no se si este bien escrito pero me ayudo a mejorar mi redaccion.

Note que no estaba organizada al momento de intentar transcribir mis ideas ya que me sali de la idea principal varias veces o luego en un parrafo hablaba de 2 cosas diferentes.

Luego me trababa mucho cando la escribia y no llegaba a tener coherencia. Repetia muchas palabras y no ponía muy bien los nexos.

A veces las ideas que tenia cuando las escribia me daba

cuenta que no me estaba dando a entender lo que yo quería.

También tuve el problema de que no tenía una idea propia, o sea, no sabía que es lo que había de defender, comprobar, etc... (mi postura),

A veces mis párrafos no tenían orden y al momento de leerlo veía que tenía que poner más información para que la persona que fuera a leerlo pudiera comprender que es lo que quería dar a entender.

Tuve que investigar para poder argumentar, cosa que no hice la primera vez, también me di cuenta que necesitaba respaldos de autoridad...

...esto me hizo entender que no tenía ni la más mínima idea de lo que era escribir una tesis, comencé a preguntar a mis compañeros, familiares y personas conocidas que ya habían tenido la experiencia de haber escrito una en la escuela, trabajo entre otros.

La verdad es que siento que me sirvió esto y creo que pude mejorar mi texto.

Tardé horas haciéndolo por que escribía, borraba, reorganizaba, volvía a escribir, volvía a borrar. Fue todo un proceso, era algo que nunca me había puesto a hacer en ninguna tarea u otra cosa que haya hecho, el tener que leerlo tantas veces, analizarlo, la verdad es que si me costó mucho trabajo y como ya había mencionado "no tengo idea de si estará bien redactado"...

Santos Mejía Laura 309

Realizando mi texto argumentativo me pude dar cuenta de que conectar ideas no es tan sencillo como parece, pues todo debe llevar un orden, coherencia y congruencia, debe estar escrito de manera que se conecten los argumentos, comprendí que todo debe girar en torno a la "tesis", que en todo lo que escribo, (la mayor parte de mis textos), tiene muletillas, leísmo, loísmo o algún otro tipo de vicios del lenguaje.

Redactando pude entender que al expresar mis ideas formales, se pueden introducir de manera formal, que puedo escribir utilizando sinónimos para evitar caer en la repetición.

Aprendí mucho, con mi primer texto ni que no estaba tan

desviada de lo que debía hacer, me sirvió para eliminar algunos aspectos, modificar otros, para darme cuenta de que en algunas partes de mi párrafo estaba usando adjetivos erróneos, que mis ideas se repetían, que perdí la conexión que estaba saturando mi texto con leísmo.

Cuando leí textos de mis compañeros de equipo, pude marcar los errores que identificaba y evitar usarlos en mi texto...

Espinoza Gtz. Aranza Gpe.

...a pesar de eso cuando yo leía el texto de mis compañeros me di cuenta que si aprendí porque aunque yo no hice mi texto les decía algunos errores que tenían al redactar, o ideas que estaban mal redactadas o palabras que no concordaban...

Gema Romero Herrera

...llegué a la conclusión de que cuando tengo una tesis en la cual enfocarme puedo sacar todos los demás elementos que conforman al texto argumentativo...

Edson Diego Martínez R.

... Yo aprendí que en un texto argumentativo no era un resumen acerca de lo que queremos dar a conocer; sin embargo teníamos que tener respaldos de autoridad...

309 Verónica González Fonseca

...En lo personal, sentí que mi aprendizaje fue satisfactorio, porque me di cuenta de los errores que he tenido durante años en mi forma de redactar, ahora me queda más clara la

estructura del texto argumentativo.

Paola Vianey Martínez V.

...Me gustó mucho poder redactar mi texto de un tema que es muy poco conocido, los libros leídos fueron muy interesantes, esto hizo aún mas emocionante el trabajo.

De ahora en adelante ya se que un texto formal, debe de tener una secuencia, no se deben de repetir las ideas, y tiene que ser en base a un antecedente de algún tema que se conozca...

Montserrat Zuviri Romero.

...Me costó un poco realizar el texto argumentativo, ya que mezclaba mucho unas ideas con otras y me terminaba saliendo de la idea principal, para terminar con otras ideas que no venian al caso...

Mojica Juarez Oscar Ivan. 309.

El hacer un texto argumentativo se me complico un poco por el hecho de que no sabia como emplear un lenguaje formal, no sabia como darle coherencia a mis ideas ni darlas a entender...

Diana Valentina Contreras Buenrostro

...Tuve muchas fallas en mi primer texto; aunque, no obstante, mi segundo texto de igual manera... no tenía bien planteada mi tesis, mis respaldos de autoridad eran muy pocos, no tenía idea de donde estaba mi premisa; ni siquiera la había comprendido en que consistía... me hace falta usar sinónimos para no sonar tan repetitiva una palabra...

Gatica Acosta Jessica

A pesar de que a mi, me gusta escribir, me di cuenta que no

es lo mismo escribir un texto formal, argumentativo como lo fue el artículo de opinión a escribir un cuento o una novela, me costó trabajo sí y bastante.

...Es muy diferente también redactar o escribir sobre algo que conocemos por lo poco que leemos, por que aunque al principio las hojas del estudio de China y el libro de Hitler ganó la guerra al principio parecía suficiente después me fui dando cuenta que nos hacía falta investigar y que es más fácil escribir sobre algo que te gusta más y que incluso interesa más...era un tipo de escrito que nunca había hecho, que no conocía del todo, pues quizá lo leí pero nunca sabía que así se le llamara...

...Al hacer el segundo me basé en todo en el primero, hice todo lo posible por tener un orden y creo que leer en voz alta el mío me marcó mucho, y también leer los de mis compañeros...

Karla Vázquez

...y me di cuenta que en realidad no es tan difícil sólo es cuestión de poner empeño en lo que haces y este trabajo sólo es el principio de todo lo que nos espera.

En sí, me ayudó mucho para darme cuenta de que soy capaz de hacer trabajos de ese tipo e ir mejorando con el tiempo y con su ayuda... ahora entiendo que es mejor preguntar si es que tenemos dudas, a seguir con la duda.

Angeles Fuentes Erika

...para poder comprender mejor acerca de la tesis y su argumentación visite páginas de Internet, algunos tutoriales y libro pero los libros en ocasiones no cumplieron mis necesidades por que no entendí que era la tesis, lo que me llevó a buscar en Internet, en documentos PDF o portales de Instituciones como son los de la UNAM. Lograron ayudarme en mis borradores...

Anaya Esquivel Arturo.

... En mi opinión, mi escritura mejoro a partir de que leí los textos de mis compañeros y me di cuenta de que cometían los mismos errores que ellos...

...En mi primer texto había bastantes nexos, y yo siempre había creído que mi manera de redactar no era tan mala. Tambien me apoye en otros textos argumentativos, pero creo que lo que más me ayudaba era leer mi propio texto en voz alta, porque así me daba cuenta de los errores, creo que debí invertirle más tiempo a mi texto... creo que mi manera de redactar ha mejorado bastante...

Kimberly Ramírez Valencia 309.

El texto argumentativo, se me dificulto en como redactarlo, por que es algo muy difisil de aprender a redactar, hay ideas y hay muchas pero debes de saber escribirlo de una forma muy formal.

Aun en este momento se me complica el redactar, y esto se debe en mi opinión a mi escaso vocabulario que tengo, por que no se utiliza otras palabras que no sean las mismas.

Al comienzo de esta actividad, no tenía ni la mas mínima idea de cómo hacerlo. Tenía una tesis que no sabia como desarrollar pero cuando surgian las ideas las desarrollaba pensando que estaban bien. Cuando revisaron mis compañeros mi primer trabajo notaros varios herrores de puntuación, de ortografía y que repetia muchas palabras. Cuando por fin la profesora reviso mi trabajo, pude ver mejor mis herrores...

Ortiz Noriega Edwin 309

El texto argumentativo se me hizo muy dificil de realizar en un principio ya que no es un texto de un dia para otro y lleva un complejo proceso de realización porque debemos organizar nuestras ideas para que nuestro texto sea más coherente, analizar los textos para su desarrollo que en este caso fue el libro de Walter Graziano *Hittler gano la guerra* y

el *Estudio de China* y observar las relaciones o como se interlazan.

La asesoría con la profesora, me hizo ver mis errores que tenían mi texto como fue en la tesis ya que estaba mal estructurada y que tenía que dejar de repetir palabras y con ello pude plantear mi tesis, las palabras repetidas busque sinónimos...

Concluyo que esta clase de TLRIID III me está sirviendo mucho ya que no soy bueno en redactar y me podría servir... en las otras materias que tengo y cabe mencionar que si nos hacemos el hábito de lectura se nos va a facilitar textos formales.

Hinojosa Valles Osvaldo 309ª

En conclusión, pude desarrollar de una forma más sencilla (de tomar) mi propio criterio y punto de vista acerca del contexto que se me presentó, me di cuenta de las diferencias de opinión que existen lo cual puede provocar varios choques con las demás personas.

Puede apreciar la diferencia que existe entre persuadir y convencer, que sinceramente creía que significaban lo mismo...

Al realizar mi primer borrador del texto argumentativo, tuve una gran dificultad para poder enlazar la información de los dos libros, así como para redactar de forma correcta, debido a que no he tenido mucha práctica en este tipo de textos.

En mi segundo borrador, tuve una comprensión mucho más amplia sobre el tema, gracias a que analice de nuevo la información citada por medio de la cual obtuve argumentos para defender mi tesis.

Otra cosa que aprendí durante la realización de estos dos borradores fueron las reglas por redactarlo...

García Correa Miguel Angel 309

Al realizar mi texto argumentativo, pude percatarme de mis errores, que por cierto eran bastantes, también tuve una confusión entre el texto argumentativo persuasivo y una paráfrasis o resumen.

En mi primer borrador, los errores que percibí fueron que realmente no sabía la diferencia entre lo que es una y otra cosa, lo que yo hice fue sólo sintetizar la información que leí.

Después de que se me pidiera repetir y corregir mi texto, comencé a indagar en libros que tenía en casa acerca de este tema, se me sirvió de forma moderada ya que aún no sabía desarrollar del todo bien mis argumentos y estructurarlos de una forma correcta. Para fortalecer la información que encontré, busqué un video en Youtube donde explicaban paso a paso en qué consistía la redacción del texto y me daban un ejemplo por el cuál me fui guiando para desarrollar mi tema.

Ya apuntadas las observaciones que me aportaron mis fuentes, ahora sí tome mi libro y mis hojas del estudio de China y comencé a buscar por cada capítulo buenos respaldos o ideas para así tomarlos e ir haciendo anotaciones en una libreta. Terminado de escribirlas fui tratando de redactarlo ya con la estructura que había notado anteriormente.

De ahí surgió mi borrador, pude percibir que en algunos párrafos repetía mucho algunas palabras, algunas ideas quedaban mejor en otras líneas y algunos argumentos no estaban muy bien desarrollados.

Hice anotaciones, borrones, cambios de palabras, hasta que a mi parecer ya había quedado bien.

Antes de pasarlo a escribir a máquina, pedí de favor a una persona que leyera mi trabajo para yo escucharlo y verificar que estuviera correcto, y también para que esa persona me brindara su opinión acerca de mi tema, que me diera observaciones y/o correcciones. Efectivamente tuve que cambiar algunas líneas, algunas ideas y palabras que no había usado de forma repetida.

Volví a pedir que lo leyeran de nuevo, y noté que mi texto ya estaba un poco mejor...

Con todo lo que observé, practiqué y las observaciones que se me dieron pude terminar mi texto.

Finalmente aprendí la diferencia entre un texto argumentativo

y una paráfrasis, me cuesta un poco menos de trabajo desarrollar mis argumentos, aunque si me falta practicarlo un poco más para dominarlo.

También me sigue costando un poco el expresar mis ideas de una forma correcta pero ya es menos el problema que tengo.

Llegué a la conclusión de que con practicar, el tema se dificultará menos desarrollar una tesis y estructurar un texto argumentativo de forma correcta.

Ana Miriam Pérez Maya. 309

El texto argumentativo me costó trabajo ya que nunca había hecho uno de este tipo, los textos que me habían pedido anteriormente sólo eran de resumen o de paráfrasis y el texto argumentativo lleva tus ideas, parte de lo que vives, tus conocimientos y está o debe estar apoyado en un texto o libro.

... Me di cuenta que si no sabes que es no puedes hacerlo ya que yo no tenía muy claro que era una tesis y no podía hacer una tesis propia.

Las asesorías de la profesora no las tome, yo esperaba que ella nos guiara más o de otra manera y creo que esto se debe a que estoy acostumbrada a que los demás me digan que hacer.

El primer borrador lo hice a mano pero cuando lo estaba pasando a computadora se me venían más ideas a la cabeza e intentaba meterlas al párrafo, esto provocó que mis párrafos fueran muy largos y no se entendiera nada ya que sólo hice un amontonadero sin orden...

Aldana Cruz Yasiri Iraís

Realizar este trabajo me fue muy difícil ya que me cuesta mucho expresarme de manera escrita.

En total realicé 3 trabajos. El primero, en un principio creí que estaba muy bien, intenté poner todas mis ideas en él, pero cuando uno de mis compañeros lo leyó en voz alta, me

dí cuenta que había sido un total fracaso, ni siquiera yo entendía lo que había lo que había querido decir, así me di cuenta que mi texto estaba mal casi por completo, así que decidí dejarlo a un lado y comenzar de cero. Intenté ordenar mis ideas e incluso volví a leer capítulos completos del ensayo de “Hitler ganó la guerra” y el libro “El Estudio de China””. Lo primero que hice fue tener clara mi tesis, ya que en ése primer trabajo, uno de mis grandes errores fue no tener claro lo que defendía, muchas veces me contradecía yo misma o terminaba hablando sobre cosas que no tenían nada que ver.

Teniendo en claro mi idea central, comencé a escribir de nuevo. Terminé mi segundo borrador y me dí cuenta que había mejorado muchísimo.

Una vez más, la maestra me lo revió y entonces noté que, a pesar de creer que mi idea estaba clara, para el público no lo era, es decir, mi problema fue creer que el lector piensa igual que yo, creer que él tiene las mismas ideas. Mis ideas estaban planteadas, las correcciones que la maestra me hizo, me pude guiar para hacer un tercer texto.

Este último no fue escrito como el segundo, es decir, no empecé de cero. Usé el segundo borrador como base y me dí cuenta que las preguntas que la maestra me había planteado eran exactamente las mismas que a mí me surgían al leerlo con más cuidado. Lo leí repetidas veces, volví a leer capítulos de los libros, investigué más sobre lo que estaba diciendo, investigué más sobre lo que estaba diciendo, investigué más sobre lo que estaba diciendo, investigué definiciones, y así fue como quedó escrito mi tercer texto. Al terminarlo, se lo mostré a mi papá, él dijo que estaba bien, pero que aún tenía detalles por checar. Lo volvía a leer, lo corregí una vez más y permití que volviera a leerlo. Me sorprendí mucho cuando me preguntó si muchas de mis ideas y de mi texto era plagio, me sorprendí porque ninguno de ellos lo era, pero sonaba tan propio que él creyó eso.

Después mandé mi texto a mi hermana mayor, un amigo y a mi prima por facebook, preguntándoles si le entendían, la respuesta fue satisfactoria para mi. Realizar éste texto me ayudó mucho para aprender a ordenar mis ideas, para aprender a escribir de manera coherente, a usar argumentos y respaldos de autoridad, aprendí a leer y comprender un ensayo y un libro “de otro nivel”, distinto a las muchas novelas juveniles que normalmente leo. Fue muy difícil e incluso muchas veces dije “ya no puedo” pues me estaba

desesperando mucho.

Pero al final logré mejorar mucho y fue un gran, gran logro para mí.

Alexa Fernanda Miguel Nava Gpo 309-B

Note con la ayuda de los textos de mis compañeros que había muchos cualismos, queísmos, etc, en mi texto conforme lo leí la primera vez pense que estaba bien “formal” pero gracias a estos textos pude notar mejor la estructura y la gramática. En mi primer texto más que nada me base en los argumentos de El Estudio de China en el cual todo el tiempo se esta ayudando del Respaldo de autoridad, claro al igual que en estos textos, coloque de dónde provenia alguna cita textual o algún párrafo que coloque y al final de escribir los dos textos referidos al tema plasmaba mi postura que nunca la cambie siempre estubo a favor de ambos libros.

Lo que me ayudo mucho fue la primera unidad en la cual, hablábamos de publicidad, retorica y persuasión en cuanto a la comunicación de la cual habla en estos dos libros y con esto lo fui relacionando.

No asisti a ninguna asesoría, ni recoji mi texto mas estuve poniendo atención en la clase preguntando y dando mi opinión hacerca de este teme y también algún texto que se leía en la clase.

Para realizar mi segundo texto me di cuenta de que tenia muchas palabras inecesarias entonces lo tuve que leer 3 veces para poder sustituir esas palabras por otras mas formales al principio creí que el titulo estaba bien pero me di cuenta que no estaba dando un tema si no varios y que debía tener el nombre de lo que era el tema. Como en clases anteriores que los que argumentaban la mayoria, colocaba sus textos al principio para desarrollar el tema fue lo que hice la tesis la coloque al principio para el desarrollo de mi tema.

Matias Estrella Karla Ivon.

Yo cuando empecé este texto desconocía como debía ir estructurado el texto argumentativo, al escribir el primero, mis ideas estaban revueltas, no tenía coherencia, y tenía pesima redacción, vi con una compañera mi texto y decidí corregirlo.

El segundo texto que elabore tenía más orden, ya tenía claro una tesis pero no supe desarrollarla, otra vez mis ideas se fueron a otro lado, y en el texto empezaba hablar de cosas que no tenían nada que ver con la tesis...

La elaboración de mi tercer texto me costó mucho trabajo, estuve tres días redactándolo, buscaba información en revistas en Internet y una que otra que teníamos en casa. Busque información, saque ideas y citas para mi texto, después redacté el texto...

...yo he aprendido de mis errores, sé que debo corregirlos. aprendí mucho de esta unidad, redacté mi primer texto argumentativo, aunque no me sienta orgullosa de mis primeros trabajos, sé que elaboraré un día algún texto de que me sienta orgullosa.

Mónica Noemi Brito Ortiz

En general con los aprendizajes de estos textos siento que mejore en la forma de cómo reconocer los textos, pero me he dado cuenta que tengo algunas fallas en la manera de redactar, es decir tengo ideas acerca de un tema pero me falta la forma de poder redactar, utilizo varias palabras y son muy comunes, me falta extensión de vocabulario y conocer conectores que no sean siempre los mismos, como dicen lengua común... Traté de cambiar mi tesis y esta me quedó más clara que la que había hecho anteriormente y relacionar más los libros que nos dio la profesora con mi texto argumentativo que está muy interesante sin embargo siento que no lo desarrolle como imagino. Al analizar todo lo que vimos de alguna manera me ayudó y sirvió en mi lectura porque si nos hubiera dado los pasos del texto argumentativo y estos libros que son muy interesantes pero con un nivel de comprensión mucho mayor, jamás lo hubiera ni siquiera intentado a escribir, sinceramente también me ayudó en la escritura un poco y a pensar que hay asuntos detrás y que

todo tiene un fin...

...Así que he aprendido que la maestra es solo una guía que nos conduce y ya depende de nosotros el poder mejorar y si no nos interesa menos a ella...

Morales Peñaloza Cindy Jazmin 309

Aprendí, durante esta unidad a redactar textos argumentativos de una manera adecuada, ya que en principio, no conocía muchos aspectos que el texto debe llevar como notas al pie de página, loísmo, o la manera correcta de empezar un párrafo.

Las correcciones de la profesora fueron de gran ayuda, ya que realmente se preocupó por mi aprendizaje y el de mis compañeros; revisando texto por texto y comparándolos con el mío, me percaté de errores similares, con esta práctica aprendí a identificar errores de redacción con una mayor facilidad.

Esta unidad, a pesar de que en principio me costó mucho trabajo, ha sido la que más me ha gustado, porque descubrí la habilidad que poseo para redactar textos argumentativos y analizar otro tipo de textos para poder dar una opinión, porque no es solo escribir por escribir sino dar bases sólidas para persuadir.

El texto que redacté, tuvo avances favorables, que pude comprobar cada clase y al final de la unidad teniendo en manos los borradores.

Me di cuenta que para mí, es más difícil expresarme de manera oral que escrita, tal vez la causa sea el nerviosismo al estar próximo a una persona, por eso en el texto puedo desenvolverme con mayor facilidad.

Esta actividad fue de mi agrado por esta razón mostré interés clase a clase e incluso en mi hogar, ya que me dediqué a investigar temas que no me queda bien claros para complementar lo visto en la escuela.

En la redacción, me encontré con que la tesis era la parte fácil, después para dar coherencia al texto se necesitaban nexos sin loísmos ni cualismos, esta fue la parte difícil; finalmente, para que el texto estuviera relacionado entre sí, los argumentos debían estar apegados a la tesis sin dejar

argumentos sueltos.

Me siento capaz de analizar situaciones que ocurren en mi entorno y hacer un texto que respalde lo que yo opino para así argumentar adecuadamente.

El tiempo que la maestra nos brindó, fue muy valioso, ya que así realmente pudimos ver y corregir nuestros errores.

Arturo Llanas Fuentes

Mi aprendizaje en esta realización de un texto argumentativo fue que no se debe de argumentar solo mencionando de que se trataron los libros que teníamos que relacionar...

...También aprendí que no se puede hacer mención de algo sin aclararlo que es, un ejemplo cuando decía sobre las empresas que controlan al mundo, me indicaba que tenía que decir que empresar.

También aprendí que si se hace la mención de un libro, ensayo, etc. tenía que decir el autor y escribirlo en letra cursiva. Otro señalamiento fue antes de un sin embargo iba un;

Aprendí que todo el texto debe ir hacia la argumentación de la tesis y no desviarse, llevar un orden, una coherencia.

Me di cuenta que no me costo mucho trabajo realizar la tesis si no me costó argumentarla.

También que el primer texto que realice tenía ideas por donde quiera sin ningun orden y esto hacia perder la coherencia.

Que debíamos leer varias veces para ver en que me equivocaba así como el orden de las palabras en una oración.

Que hablar es más sencillo que escribir, para argumentar. yo intentaba apoyarme con mis compañeros, les decía que leía su texto y ellos el mío y de está manera nos corregiamos ambos.

Otro aprendizaje fue que si vas a mencionar un libro solo es

una herramienta para que lo que aseguras en tu tesis sea algo creíble.

Las clases si me han servido, mejore el habito de lectura y escrito con un poco más de coherencia.

A parte me gustaron porque no eran todas teoricas sino que eran con ejemplos de la vida diaria y eso lo hacia más entendible.

S/N

...Considero que mi primer borrador fue bueno aunque en realidad lo unico que hacia era hablar solo de una idea haciendo que todo mi texto se basar en esa idea...

En el segundo borrador corriji varios errores ortograficos y tambien quite y modifique varios parrafos para asi poder tener varias ideas...

...ya para el trabajo final mis ideas fueron más claras, pude encontrar algunos respaldos de autoridad y mis ideas no se repetían tanto.

Que la maestra nos haya revisado nuestro texto me fue de mucha ayuda ya que con eso pude corregir muchos errores que tenia en mi texto.

Aarón Sair Huanosta F 309-

4.2.2 Autoevaluaciones del texto argumentativo para demostrar

Se muestran las autoevaluaciones que hicieron los alumnos para la unidad 3 con respecto a los textos argumentativos para demostrar. Se registraron de manera literal; por tanto contienen faltas de ortografía.

El texto argumentativo para demostrar que realicé durante el semestre me pareció un escrito muy difícil de redactar sobretodo si no se tenían las bases o las referencias para

poder argumentar de forma correcta la reseña crítica.

La estructura que se debía colocar correctamente me confundió ya que no ponía en orden mis ideas, por ejemplo, lo que yo hice fue que primero anotaba las ideas así como llegaban, ya que no se me ocurría nada traté de analizarlas de tal manera en que pudiera organizarlas como se debía...

El semestre cursando me ayudo a hacer de verdad una reseña crítica, ya que anteriormente sólo resumía el tema que quería exponer, y ahora con las observaciones que se mostraban corregía los textos, no quedaban del todo bien, pero de tanto practicarlo me quedo esa "costumbre" o conocimiento de cómo debía realizarse, asunto que anteriormente no manejaba en un texto.

Las asesorías que se impartieron fueron de mucha ayuda porque las dudas previas presentes se reafirmaron o se explicaron de una mejor manera, por ello el texto que desarrollé por segunda vez estuvo un poco mejor.

Otro factor que me ayudó bastante fue que durante las clases mientras la profesora revisaba nuestros borradores, otros compañeros revisaban mi borrador y hacían observaciones. A través de esto observé mis errores. traté de de corregirlos, estructurando nuevamente mi texto.

Durante clases hice observaciones con las que corregí, completé y volví a hacer mi texto. La investigación acerca de los elementos del teatro, en que consiste cada uno y de igual manera la reseña crítica, fue el elemento más importante ya que al tener esto como referente pude analizar y criticar más formalmente sobre la obra "Un corazón normal".

Al comentar en clases acerca de la obra, características del teatro y reseña crítica, me permitió complementar mis ideas para así luego ordenar gramaticalmente.

Ya que ordené mis ideas, busqué la manera de que al formar mis párrafos tuvieran coherencia y sentido.

Después de haber corregido y terminado mi texto, me sentí satisfecha de la forma en cómo quedó finalmente, porque después de corregir tantas veces aprendí a hacerlo sin necesidad de respaldarme con las observaciones.

Ahora comprendo un poco más la manera de realizar una

reseña crítica, aunque sigue siendo complicado.

Ana Miriam Pérez Maya

...Los textos de borrador cuando los revizaba observaba que tenían bastantes errores. Al igual que mis compañeros el semestre pasado, yo solo leía y escribía un resumen nunca me senté a leerlo de nuevo como lo hice con los textos de este semestre.

Las asesorías que proporciono la profesora, si me sirvieron de ayuda, porque la maestra leía y te señalaba errores.

Las clases me gustaron porque eran como platicas donde todos participábamos.

S/N

Los aprendizajes que obtuve no fue de excelencia, sin embargo siento que fue bueno, aunque mis textos no fueron buenos y tuvieron carencia de lenguaje aprendí a usar sinónimos para no hacer repetitivas mis oraciones o ideas.

Rocio González Islas

Compartir los trabajos de mis compañeros me ayudó a conocer errores comunes que usaba mucho, al principio tenía muchos queísmos y cualísmos los mismos que fui quitando un poco, pero no pude quitarlos por completo.

Las clases se hacían más entretenidos cuándo en el grupo hacíamos aportaciones entre todos.

Ahora ya escribo con más coherencia y un poco más de orden.

Martínez Sotelo.

Mi manera de escribir a cambiado bastante, antes solo escribía como se me venía a la mente, y ahora se que todos los textos tienen cierta estructura. Escribía varias ideas en un párrafo repetía muchas palabras, escribía muchos "y", mis párrafos no empezaban con sujetos, me ha ayudado mucho

estas clases.

Las asesorías si me fueron de ayuda, yo cuando leía mis textos no encontraba errores y cuando pasaba con la maestra me decía, hiciste esto, estas mal en eso, o sea, un cambio de vista total y cuando leí mis borradores me di cuenta de varios errores yo misma. Si se me sigue dificultando el escribir pero siento que ya no estoy tan mal.

El año pasado no aprendí casi nada solo entregábamos los trabajos, expusimos, pero como que no se me quedó nada...

Santos M. Laura

El texto argumentativo para demostrar, tiene una gran dificultad ya que se tiene que tener un gran conocimiento sobre el tema, y sobre lo que se está criticando. El texto es de gran utilidad ya que ayuda a conocer sobre el tema que se está criticando.

Al inicio yo solo tenía lo que era la estructura del texto, después de la primera explicación aprendí sobre que se tenía que investigar, como se desarrolla cada parte del texto y como debía de redactarlo.

El texto que entregué como borrador, fue de gran ayuda ya que logré entender mis fallas y que me faltaba, de nuevo fue de gran ayuda que me leyera mis textos en voz alta, que me explicara cada cosa de lo que no tenía.

El texto final, se que me faltaba respaldar mis ideas con otros actores, pero no contaba con la información necesaria para mi texto.

Albares Mata Ruben Alejandro 309

El texto argumentativo para demostrar. me sirvió mucho para saber redactar correctamente mis textos ya que en otros semestres no vi tan profundo como se hacía, la manera en que se redacta, y la secuencia que debe llevar. A mi me costó mucho trabajo el poder escribir las ideas que tenía. El hecho de escribir una reseña crítica no solo es escribir lo que se te ocurre sino que debes tener respaldo de autoridad. Argumento, tesis, un buen análisis de lo que quieres hablar.

La reseña crítica me dejó muchos aprendizajes ya que ahora se que para comenzar a escribir primero debo tener conocimientos haber realizado lecturas informarme sobre lo que quiero demostrar para así poder obtener mis argumentos, mis premisas.

Lo que aprendí en esta unidad no fue al 100% pero los conocimientos que tengo me servían de mucho

Gema Romero Herrera

Las asesorías me ayudaron mucho por que al analizar el texto con la profesora me di cuenta de muchos errores que cometía al redactar, por ejemplo; repetía muchas palabras, me faltaba utilizar sinónimos, signos de puntuación, divagaba demasiado en mis ideas y no llegaba a una idea concreta.

Gracias a la profesora me di cuenta de mis errores y tuve que hacer borradores por que a pesar de que detectaba mis errores, al volver a redactar el texto nuevamente cometía errores y para realizar el texto no es nada sencillo, no basta dedicarle un solo día, si no varios días además de que tienes que investigar para tener buenas bases, respaldos de autoridad y finalmente poder realizar tus argumentos.

El texto argumentativo para persuadir es formular un escrito el cual debe contener argumentos, respaldos de autoridad, esto para convencer al receptor de que lo mencionado en el texto es cierto; antes creía que un texto argumentativo para persuadir era nada más formular un resumen.

Aprendí que es diferente realizar una reseña crítica, a un resumen, por que en primer semestre si mi profesora me hubiera dicho que realizara una reseña, en lugar de escribir una reseña hubiera escrito un resumen.

La reseña crítica además de sus elementos que debe contener tiene que ser concreta, en cambio el resumen no generaliza...

Carera Alba Ricardo Emmanuel

Antes de poder entrar al texto argumentativo demostrativo, mis aprendizajes eran básicos no comprendía la estructura, sin embargo al estar cursando el tercer semestre observe varios elementos dentro de estos tipos de textos y que tan

complejos eran al desarrollarlo.

Este semestre o más bien dicho al final yo creo realmente que aprendí mucho por que estaba perdida sinceramente y me ayudo demasiado tanto en la lectura como redacción.

Las asesorías ayudaron de mucho, ya que nos hacian ver en cada uno nuestros errores y así poder corregirlos, y elabora uno más estructurado y ordenado.

Aprendí a ser un poco ordenada y a profundizar mis ideas para enlazarlas y tener clara mi idea es decir la tesis. Admito que no me daba cuenta de los elementos que llevan los tipos de textos en especial el texto argumentativo para demostrar y a lo largo del curso me he dado cuenta y e aprendido, cada uno de forma general. y como deben ir en un texto, además de aumentar un extenso vocabulario al buscar nuevos nexos y palabras nuevas que utilice en mis textos, además que aplique lo poco que aprendi hace dos semestres.

En el texto argumentativo antes yo creia que eran presentar solo textos con una estructura y en orden pero no sabia que el texto en cada estructura llevaba ciertos elementos en donde habia una gran definición y complejidad de cada elemento...

Morales Peñaloza Cindy Jazmín

En lo personal, las asesorías me ayudaron mucho ya que; gracias a ellas pude realizar mi texto Argumentativo para demostrar, aunque me costo mucho, por qué no podía ordenar mis ideas, y apesar de que ya sabía que no podía utilizar los leísmos, no podía quitarlo fue un reto muy grande y el que me costo mucho superar... por que, llevo las bases necesarias, puede ser que no haya sacado buena calificación en mi crítica; pero en lo personal avance mucho y estoy orgullosa de mi y mi logro...

Ramirez Vasquez Fabiola 309-

Al inicio de la redacción no tenía conocimiento de la estructura para escribir una reseña critica como tampoco tenía claro que era una reseña critica, cuando comenze a escribir pensé que esta muy bien hecho pero con las

correcciones que la maestra me mostro comprendi que no estaba bien, al inicio el escribir o el tan solo pensar en escribir me causaba temos pues no sabía sobre que hablar o como expresar mi idea, esto causo en mi, un sentimiento de frustración que despues converti en ganas por que las asesorias de la maestra me ayudaron a comprender mejor mis errores, que habia cambiar, en que no tenia orden y en parte el porque?

Las asesorias que la mestra me dio fueron de gran ayuda pues al escribir no veía mis pequeños y fáciles errores y cuando ella me ayudado a verlos comprendía mas rapido y asi en casa leia y encontraba mas errores parecidos con lo que podia hacer mejor mi texto y comprender mi desorden.

Al final de este semestre ya tengo conocimientos basicos sobre como escribir un texto critico, las bases podría decir.

El texto en si al inicio se me hizo muy confuso pues tenia que tener un orden el cual, llevaba congruencia y buena ortografia no llevar leísmo etc. eso me costo pues mi forma de escribir no era lo mas correcta y ahora no es perfecta pero ya meoro y se hacer algunos textos diferente al común.

Carlos Alberto Cruz Pacheco

El texto argumentativo para demostrar, me ayudo a saber como se hace correctamente una reseña crítica, ya que pensaba que solamente era una crítica mala y no constructiva hacia el texto.

Al principio no sabia mucho su estructura y tampoco como eran las criticas constructivas, se me complico bastante ya que yo no conocía mucho como se elaboraba un texto, solo tenia entendido como era la estructura de un resumen y en un principio pensé que el texto sería igual pero con un lenguaje diferente.

Ocurrió una gran confusión porque al principio confundi una critica con el texto y yo solo me base en verlo malo de la obra de teatro.

El texto argumentativo, me dejo el aprendizaje de que es un argumento y como gracias a ellos puedo darle sentido a mi texto, los respaldos de autoridad, que es lo que es una tesis y como se elabora, entre muchas cosas. Gracias a este texto ahora puedo elaborar escritos, no perfectos, pero si con una mejor calidad que los otros. Tambien me ayudo a saber a

usar los signos de puntuación, de cómo colocarlos correctamente y de aprender a utilizarlos en el momento adecuado.

Aunque mis textos no fueron buenos me fue de mucha ayuda ir a las asesorías y ponerme a investigar por mi parte. Me gustó mucho hacerlo ya que aprendí muchas cosas, aunque fue complicado y laborioso.

Una unidad que me gustó:)

Guerrero Medrano Jessamy Yazbeth

309

El texto Argumentativo demostrativo al principio se me hizo muy complicado ya que no tenía muy claro cuál era su significado y cómo se desarrollaba,

El primer texto que entregó la maestra me dio una asesoría y me dijo algo que me ayudó mucho y me puso a pensar y me hizo reflexionar y mejorar mi texto.

Al principio se me hizo muy difícil empezar a escribir el texto, pero después pude comprender y comencé a estructurar mi texto, hasta que después de 2 horas lo terminé, pero cuando mi hermano lo leí me corrigió algunos errores que tenía al escribir y no acomodó mi texto...

En general las clases me interesaron mucho ya que aprendí muchísimas cosas que no sabía y creo que ha sido el mejor curso de taller aunque yo haya sido incumplido en algunos trabajos y actividades.

Alba Dimas Jose Juan

309

Al empezar el texto yo confundía este texto argumentativo para demostrar con el persuasivo, no entendía cómo estaba estructurado una reseña crítica, en mi primer borrador mi texto intentaba persuadir al lector de la calidad de sus elementos. Al investigar la información y elementos de una reseña, comencé a comprender cómo se escribía un texto argumentativo para demostrar, aunque seguía teniendo

errores de los que no me daba cuenta...

Las asesorías de la maestra me ayudaron a darme cuenta de los errores que yo tenía, de la estructura de mi texto y la redacción del escrito. Estos errores eran muy comunes en otros textos que tenía y gracias a estas correcciones empecé a trabajar en ellos, para eliminarlos por completo.

También otra ayuda por mi texto fue las correcciones de mis compañeros, una dinámica que la maestra utilizó para agilizar las cosas y las asesorías fueron variadas...

Todo estos aprendizajes fueron gracias a los errores, la investigación y las asesorías de la maestra. Se han ido eliminando mis errores aunque aún tengo varias fallas en los textos.

Mónica Naomi Brito Ortiz

Los aprendizajes obtenidos durante el curso hablando del texto argumentativo para demostrar fueron de una relevancia importante; aprendí más acerca del tema y también de aspectos no tan cercanos al tema, lo que sabía respecto al tema era que una reseña crítica es principalmente una opción con respecto al tema a criticar, pero, durante las clases reafirmé, corregí y aprendí conocimientos, como crear una hipótesis, usar correctamente los respaldos de autoridad y corregir un poco el orden.

Las clases me gustaron y me parecieron de la más prácticas ya que por medio de las aportaciones de los compañeros y el uso de un mismo referente para el entendimiento de nuestros errores además de tener oportunidad de que los compañeros aceptan con buen juicio nuestras opiniones eso habla sobre la confianza que nos tenemos en el grupo.

La maestra y grupo me ayudaron mucho en aplicar correctamente mis conocimientos y también para convivir más con ellos.

El texto argumentativo demostrativo me pareció más sencillo que el texto argumentativo persuasivo y me agrado mucho que fuéramos a una obra de teatro que trataba sobre un tema importante como lo es el VIH/sida y su aparición, esto (el ir al teatro) creó en mí, un mayor gusto por espectáculos teatrales. A partir de esto y el realizar una crítica teatral hizo de mi forma de expresión oral y escrita más formal y correcta.

Leer diferentes textos demostrativos de internet y de mis compañeros me permitió crear una postura sobre lo que yo quería escribir y la verdad me costo trabajo ordenarlo pero al final obtuve un buen resultado.

S/N

El texto demostrativo fue interesante, ya que no tenia muchas bases para poder acomodar mi texto, todas mis ideas estaban ahí pero no las podia poner en orden.

Yo siento que aprendi mucho, ya que la profesora con sus observaciones, me di cuenta de mis errores... las clases fueron entretenidas y muy dinamicas, ya que todos los ejercicios que realizabamos eran buenos...

La profesora fue muy pasiente por que con cualquier duda que tuvieramos ella nos la contestaba y no se estresaba (tolerante).

Lo que esperaba del curso fue muy satisfactorio, ya que los aprendizajes fueron interesantes y aunque algunas veces no me gusta que me corrijan, tengo que adaptarme al programa y algo que me detuvo mucho fue el trabajo en equipo...

Francisco Godínez Olmos

El texto argumentativo demostrativo no se me dificulto mucho, pero no tenía idea como explotar las fuentes de información como respaldos de autoridad, también se me complicaba un poco enlazar los párrafos, pues tenían ideas diferentes pero aprendí que investigando más a fondo podemos hacer más rápido un enlace.

Las ideas que tenía al comenzar el texto eran muchas y muy buenas, sin embargo no cumplían orden ni enlace.

Las asesorias me sirvieron mucho, pues conforme veía mis errores encontraba una solución.

El avance de mi reseña crítica fue notable puesto que aprendí

de mis errores, además al leer los textos de mis compañeros me di cuenta de sus errores y también me ayudaba para darme cuenta que elementos le faltaban a mi texto.

Me di cuenta que no es solo escribir por escribir aunque las ideas sean muy buenas, se trata de demostrar algo q' damos por echo, y argumentarlo.

El texto se me facilitó mas que el texto argumentativo para persuadir. En mi opinión la estructura de ambos textos es muy complicada.

Mi aprendizaje fue notable porque las ideas que traía de los semestres anteriores eran totalmente diferentes y ahora que ya analice los textos son ideas más claras.

González Fonseca Verónica

En el TLRRID I Y II hacíamos reseñas criticas pero comparando con las verdaderas reseñas criticas que tuve que ver para preparar la mía me di cuenta que estaba verdaderamente perdida pues ni la estructura tenía bien.

No sabía que la reseña critica debía demostrar algo, ya fuera demostrar por que debe ir alguien a ver una obra o por qué no.

En este TLRIID me di cuenta que los profesores hacían equipos para ahorrarse mucho trabajo, ya que en este curso la profesora si nos ponía atención individualmente sin importarle lo pesado que pudiera ser.

Aprendí muchas cosas sobre mi redacción que yo consideraba correctas y no lo eran, aprendí los vicios de la lengua y cuales de esos son los que yo tengo.

La profesora nos ayudó a corregir muchos de nuestros errores, también el leer los trabajos de otras personas nos ayuda pues yo a veces encontraba mis propios errores en otros y podíamos corregir juntos.

Ahora se que todos los textos deben llevar un orden y que aun que se pueda "jugar" con el es mejor respetarlo hasta que tengamos suficiente experiencia para hacerlo de otro modo.

La redacción no es algo fácil pero es muy entretenido y muy complicado. Le agradezco a la profesora por su atención,

sus regaños y observaciones pues me ayudaron a mejorar para toda mi vida...

Aldana Cruz Yaisiri Iraís.

Realizar la reseña crítica, me costó trabajo, me parece que aún no tengo la idea clara, pues al revisar los textos de mis compañeros , comprendí que era algo parecido a un resumen intercalado con opiniones respecto al texto que se evalúa, pero más tarde, me di cuenta, que no era un resumen, sino un texto en el que (como su nombre indica), deben criticarse aspectos del texto y demostrar con argumentos el porqué es recomendable consumir las ideas expresadas en el texto.

Creo que, respecto al texto argumentativo para persuadir, me es muy difícil escribir y/o redactar, pero creo que es muy fácil para mí redactar siempre y cuando tengo una idea clara de qué debo escribir.

A pesar de no tener un orden, creo que al ordenar las ideas, se puede llegar a construir un texto interesante, considero que aunque no entendí el concepto correctamente y a tiempo, ahora que leí los escritos de una crítica correcta, sin caer de nuevo en el resumen.

Al revisar textos de mis compañeros, podía basarme en su orden para concretar el mío y hacerlo en un poco más de corrección y más formalidad.

Espinosa Gtz Aranza Gpe.

Este año me costo un poco más porque, al no tener conocimientos sobre la redacción, no sabía como dar mi punto de vista sin tener que utilizar información ya usada, por ese motivo al escribir las ideas llegaban pero no sabía como ponerlo en orden...

El curso me sirvió para aprender al redactar y tener texto con más coherencia...

También aprendí a una reseña debe ser corta pero también debe ser descrita y resumir un poco de lo acontecido en la obra y no poner mucha información que puede llamarse "basura" por que hace que se aburra el lector con tanta información.

Su metodo de enseñanza me gustó porque, hace que participemos y nos evitemos “la pena”...

Las asesorias sirven de mucho porque aclaras ideas y dudas, que se utilizan para tener una buena redacción y aclarar el orden de las ideas, tambien que no se repitan ideas, palabras, y para detectar si se tiene loísmo, deísmo etc...

Mora Alonso Gabriela

Yo al comienzo del curso realmente sabía poco, me di cuenta que cuanto trabajas es cuanto mereces, para tener una buena cosecha necesitas trabajar en sembrar. Mis conocimientos eran muy pocos acerca de lo que necesito saber, he aprendido mucho; no sabía que... hay algo llamado loísmos, que a decir verdad si los ocupo, el escribir un texto formal no es nada fácil, ahora, que nuestro trabajo fue hacer una reseña crítica, sé que para comenzar a escribir hay que ordenar las ideas que tengamos, conocer bien el tema del que se quiere hablar, una reseña crítica precisamente en eso consiste, hacer una crítica de algún trabajo, ej: una obra teatral, un comic, una novela, etc. Utilizando bases de ellos para demostrar, en el cual se toma en cuenta la opinión del autor.

Aprendí que todo texto debe tener un orden, una introducción, desarrollo y conclusión, aún no sé bien cumplir con tal estructura, pero practicaré la escritura para mejorarla y en mi calidad de estudiante también.

Yo estoy satisfecha porque he aprendido muchas cosas, tal vez no las menciono, pero lo aprendido va a más allá de lo que pude pensar cuando comenzamos el curso.

... reconozco que mi esfuerzo no fué el suficiente, hubo irresponsabilidad de cuando tenía que entregar mi primer trabajo; el ensayo, espero ponerme realmente en orden, a cuentas y al corriente con mis responsabilidades.

Gatica Acosta Jessica

El texto argumentativo para demostrar llegó a ser algo complicado para mi ya que en semestres anteriores cuando se me pedia una reseña lo unico que hacia era realizar un resumen de que era lo que pasaba en la obra, lo cual estaba mal hecho ya que ahora despues del curso de TLRIIDIII

tengo una idea de lo que es realizar una reseña crítica.

Las asesorías que nos dio me sirvieron de mucho para mejorar mi texto ya que tengo muchas faltas de ortografía y cometo muchos errores a la hora de redactar.

El primer borrador que realice fue muy malo, ya que me faltaban muchas cosas que tiene que llevar la reseña crítica.

El segundo borrador fue mejor aunque aun cometió varios errores al momento de redactar.

El trabajo final fue mucho mejor que el primero ya que corregí muchos errores que tenía aunque aun cometí algunos errores.

Huanosta Flores Aarón Sair

El texto demostrativo es interesante aun que no tuve muchas ideas para poder escribir, se me hizo muy difícil el redactar, no sabía por donde empezar, cuando comencé a redactar surgían en mi mente más ideas pero no se me hizo nada fácil expresar mis ideas por escrito.

Mi redacción fue mejorando, pero no lo suficiente yo creo que me hacen falta muchas características para poder redactar un buen texto tanto demostrativo como el persuasivo.

...me doy cuenta que mi redacción es muy mala, no cumplo con las características suficientes para armar un texto de calidad... tampoco leí lo que debía para relacionar las lecturas con los textos realizados, esto creo que es un factor muy importante por que de las lecturas se desarrollan ambos textos, de ellos se obtienen, respaldos de autoridad. Fue buen curso pero no lo aproveché como debía.

Anaya Esquivel Arturo

Cambio mucho mi manera de escribir ya que antes creía que solo se tenía que colocar un texto de una manera por la manera que supiera, esto resulto falso porque todo lleva un orden así que si no se puede iniciar con desorden porque entonces parece un collage. La manera en que creía que era para no repetir palabras era utilizando el “este”, cualismos, queismos, etc. Aprendí que no se deben utilizar esos loismos,

etcétera, porque hacen que el texto este muy pesado hacia el lector.

Si fueron de muchísima ayuda valio la pena cada segundo de espera porque en realidad estaba muy perdida y con esto pude apoyarme mucho, los consejos fueron de bastante utilidad porque los segui no perfectamente y hubo una mejora.

Si, en realidad ver mis errores, leer otros textos y las asesorias, todo me llevo a la mejora.

Mucho trabajo porque estaba perdida no sabia donde colocar tesis, premisa y respaldos. Pero trate de echarle muchas ganas y mucho coraje para aprender y gracias a eso ya se me hizo más fácil escribir.

Me siento satisfecha no al 100% pero si como a un 80% porque realmente aprendi lo básico, pero aún asi seguire estudeando y hechandole muchas ganas para mejorar porque no soy conformista, asi que no me basta con saber lo básico quiero saber más.

Matias Estrella Karla Ivon

El texto argumentativo para demostrar me costó mucho trabajo al inicio no sabia que escribir porque se me complica plasmar mis ideas en papel, además de que mi redacción no es la mejor, pero intenté hacer mi mayor esfuerzo y algo que me ayudo mucho fue la ayuda y corrección de la maestra porque tenia demaciados errores y me sirvió mucho.

Me di cuenta de que no es nada facil escribir un texto, hay muchas factores y elementos necesarios que tenemos que aplicar y es muy complicado unirlos todos, ademas de que hay que investigar los suficiente para poner referencias y ejemplos.

La obra teatral "Un corazon normal" fué lo qué mas me gusto del trabajo. es una obra muy completa, despertó un interez mio por el teatro y al investigar los elementos teatrales tengo una perspectiva diferente.

El texto me ayudo mucho porque me di cuenta de mis

errores, que es no saber escribir ni redactar, y las asesorías de la maestra fueron muy buenas, se dedico mucho tiempo para apoyarnos y es algo que agradezco mucho porque si fue mucha la ayuda que nos proporciono.

López Aparicio Erick Yael

Este texto es más sencillo que el de para persuadir ya que en este tienes las cosas ya demostradas solo tienes que confirmar lo que ya se sabe por así decirlo. Tienes ya el tema y solo tienes que desarrollar y demostrar.

Me di cuenta que demostrar me parece mas sencillo porque es poner los respaldos que comprueban lo que estas diciendo. La parte de la crítica siento que en lugar de criticar estaba dando un punto de vista unicamente.

Fue más fácil planear la tesis ya que era más como un punto de vista de la obra. También vi que escribe en tercera persona.

La Redacción trato de mejorarla pero creo, que voy peor pero en otras voy mejorando un poco. Vi que escribo muchas ideas en un solo párrafo y al final no se entiende.

En mis textos no me enfoco en una idea principal y eso hace que me pierda de mi idea principal.

Los puntos de vista de mis compañeros sobre mis textos me hicieron ver algunos errores...

Al leer los textos me di cuenta de algunas cosas que yo también tenía en mi texto. Creo que voy lento pero espero mejorar poco a poco.

Elizabeth Rodriguez

...La estructura del texto argumentativo para demostrar, necesita llevar un orden correcto, es decir, inicio, desarrollo y cierre, de lo contrario, las ideas que se quieren transmitir no serán claras ni coherentes; por lo visto realizar un escrito de este tipo no es tan sencillo, pero lo mas recomendable, para obtener un buen trabajo, es escribir varios borradores y pedir

a los compañeros que revisen tus errores.

Paola Vianey Martínez Vega

El texto argumentativo demostrativo nos ayudo a organizar bien nuestros argumentos en el texto, ya que gracias a las asesorias que nos dio, nos pudimos percatar de todos los errores que teniamos y gracias a estas correcciones que nos hizo pudimos mejorar nuestro primer texto...

...yo no sabia como hacer un texto, pero ahora he empezado a comprender como hacer un texto, la verdad todavia no me queda muy claro pero mi papá me dijo que lea periodicos con articulos como los que nos deja escribir para comprender bien como hacer un texto y es lo que estoy haciendo, leyendo artículos de periodicos para mejorar mis textos.

Edson Diego Martinez

En este curso de taller llegue con una idea de texto para demostrar vacia, me basaba en criticar y hablar por hablar de algun texto/programas, novelas, incluso algunas que leia de personas de miedad o adolescentes pensaba que eran muy buenos. Pero ahora sé que va más alla de hablar por experiencia o gusto propio sé que es conocer causas, que tienes que usar premisas saber de donde argumentar, conocer otras opciones que lo que hablemos tenga sentido, que palabras usar que las personas encuentren cuerencia y que el artículo cumpla su objetivo. Creo que más alla de entender nosotros teniamos que persuadir a los demas, teniamos que analizar en todo los aspectos...

...Las asesorias del segundo texto si me sirvieron aunque no tuve lo que crei, pero se que aprendi y mejore, aun me cuesta trabajo usar nexos, me cuesta igual usar los nexos correctos...

Karla Vázquez

El texto argumentativo para demostrar es algo nuevo que aprendí este semestre, pues al igual que la mayoría de mis compañeros sólo hacíamos textos sin sentido o sin saber realmente lo que hacíamos y lo que escribíamos.

Cuando mi maestro del año pasado me pedía hacer una reseña crítica de algún libro, lo que yo hacía era sólo escribir un resumen y si me gusto o no el libro. Ahora sé que no sólo es si me gusto o no, es dar una crítica acerca de todos los elementos ya sea del libro o una obra y para poder dar tu crítica es necesario conocer sus elementos y su significado...

...Yo no acudí a ninguna de las asesorías y creo que fue algo malo pues mis compañeros me dijeron que si les ayudo bastante...

Erika Angeles Fuentes

...El texto argumentativo para demostrar me dejó grandes conocimientos, a pesar de que fue una unidad pesada creo que todo el grupo aprendió muchas cosas. En mi curso anterior, con el profesor... nos enfocamos más en el teatro, pero no en la teoría, si no en la práctica. Realizar un texto argumentativo para demostrar toma su tiempo, no es algo que se puede realizar en un día.

Las asesorías fueron de mucha ayuda porque de esta manera escuchábamos las observaciones que le hacía a nuestros compañeros, y era más fácil y rápido corregir mi texto. Al leer los textos de mis compañeros también me daba cuenta de que cometía los mismos errores que ellos...

Ramirez Valeria Kimberly

...es bueno leer en público para que así te den tu punto de vista acerca de tu texto...

Hugo Evangs Campos

309-

Yo había presenciado reseñas de películas en el cine y la televisión, y gracias a esto estaba ciertamente consciente de lo que trataba la reseña, básicamente tenían que contar la obra de forma contundente y corta y después criticarla para así dar a conocer su punto de vista sobre la obra presentada.

No conocía los elementos que debía contener una reseña crítica, debido a que durante mi etapa escolar no había

abordado este tema.

García Correa Miguel

...todo el grupo participe y apoye con sus ideas a las demás formando una retroalimentación, hizo que la clase fuera enriquecida en conocimientos y experiencias, cabe resaltar el apoyo de los compañeros en la revisión de borradores de textos argumentativos que hicieron ver nuestros errores y casi mejorar nuestros trabajos...

Hinojosa Valdes Osvaldo Ricardo 309 A

...El primer texto argumentativo para demostrar que entregue le saque una copia y mientras la maestra revisaba uno, les di la copia a mis compañeros para que ellos con los conocimientos que tienen me ayudaran a corregirlo.

El saber escribir con coherencia y con la Redacción correcta ahora se me hace algo más sencillo, ya pongo las palabras correctas, las comas necesarias y tengo una mejora en la ortografía, antes mi ortografía no era mala pero había detalles que se me escapaban, pero con la ayuda de la maestra que ella cada clase nos recordaba la importancia de las comas y los acentos se me fue grabando y lo pude poner en práctica.

Contreras Buenrostro Diana Valentina

Con el curso de TLRID-III en referencia al texto argumentativo para demostrar me di cuenta de la verdad sobre algunas cosas que en realidad el teatro tiene que tener muchos elementos y no es nada más una obra como las de primaria que eran títeres hechos con calcetines y se sacaban arriba de una mesa, es una obra que tiene que llevar personajes representados por actores y elementos como escenografía, ropa, los contornos y un poco de música para poder crear el contexto y entender la obra. También que al escribir ese tipo de textos como la reseña crítica se tiene que tener un buen referente y un propósito que es el que se va a

transmitir y tiene que hablar en relación de eso para que los demás puedan entenderlo. Con el resultado de los textos me di cuenta que es más fácil escribir un texto argumentativo para demostrar que uno argumentativo persuasivo y que soy mejor un tipo de texto que otro, lo que se me dificultó un poco fue defender la tesis con mis argumentos ya que se perdía la tesis y se confundía con los argumentos que no se relacionaban mucho, además de que se dificultó el uso de paráfrasis para cambiar algunas palabras y no usar vicios del lenguaje. Lo que no se me dificultó fue crear la tesis porque es sobre lo que me iba a centrar, también se me dificultó la premisa porque no encontré alguna relación causa-efecto. Y por último lo que no se me dificultó fue crear los argumentos pero con ellos se revolvio mucho el texto.

Álvarez Urióstegui Rodrigo

Sabía la función de la reseña crítica; pero no imaginaba el papel que tomaban los argumentos para poder criticar, y siquiera se si puede utilizar adecuadamente estos argumentos adecuadamente...

...Este semestre realmente aprendí que "jugar a escribir" es tan complicado como divertido. Comprendo, es la primera vez en mi vida que escribo con un objetivo presente y la experiencia es sumamente satisfactoria.

El texto argumentativo me pareció más sencillo de redactar comparado con la reseña crítica, me resultó tan fácil y me apasionó tanto. Me encantó el libro escrito por Walter Graziano; a pesar de ser una lectura "pesada". Me interesé bastante por el Estudio de China y empecé a buscar más información, llegué a conclusiones trascendentes (al menos para mí).

Mi ortografía, por poco me olvidé de ella, mejoré mucho; aunque todavía me falta un buen.

Estoy satisfecha con mi avance personal y voy por más. Pienso mejorar cada día, porque encontré una pasión, desconocida, por la lectura y escritura, no me importa si el texto está desordenado porque cualquier texto se puede volver a escribir y de manera ordenada, eso por este

pensamiento que redacté mil y una vez mis textos.

Rendón Martínez Karen Alejandra

...La primera reseña que escribí fue un escrito muy malo, que corregí gracias a las asesorías que la profesora nos brindó. La corrección para mí, no fue fácil, ya que tenía ideas equívocas sobre la redacción de una reseña crítica, más que nada en el orden y nexos.

Aprendí que para este tipo de textos es necesario consultar diversas fuentes para respaldarse, y no solo en el argumentativo, sino también en el texto demostrativo.

Tengo que mejorar aspectos de la redacción, cómo la coherencia y desarrollo de ideas, ya que a la hora de escribir, me llegan muchas ideas y por tanto no he podido expresarlas en orden y coherencia para que otras personas puedan entenderme.

La forma de trabajar independientemente, fue difícil, ya que al consultar diversas fuentes de información se generaba cierta confusión al no obtener datos precisos; sin embargo, es así como podemos desarrollar nuestras habilidades de investigación, para que en un futuro las veamos reflejadas en nuestros textos argumentativos.

La orientación que dio la maestra en cuanto a los trabajos de investigación también ayudó a concretar la información precisa que no se había logrado, y con las opiniones de los compañeros se obtenía una investigación de mayor riqueza.

Esta unidad, fue un paso hacia el desarrollo de las habilidades que necesitaré, por esto, es importante seguir trabajando de esta forma, en que el alumno investigue y el profesor oriente para desarrollarlas a plenitud.

Arturo Llanas Fuentes

El curso de taller de lectura y redacción e iniciación a la investigación documental III me ayudó mucho en la forma de escribir; ya que observe como repetía varios nexos, e incluso, mis ideas no tenían una buena coordinación es decir, no tenían un orden adecuado en los trabajos que entregaba,

pero tras varias veces repetir mis textos argumentativos me daba cuenta del como encontraba nexos de forma que no ayudaran a la coordinacion de mis ideas.

Las asesorias me ayudaron mucho porque se observaba, él como tenia errores que yo no notaba, o me faltaba varia informacion para tener un mejor texto argumentativo, observe el como debo buscar fuentes confiables y no solo usar la primera que encuentre porque puede contener informacion erronea asi que se debe buscar informacion que sea igual para que asi estemos seguros de la informacion que vamos a usar porque sino fuera asi la informacion encotrada seria falsa y tendríamos un mal texto redactivo...

...Me ayudo en mi forma de escribir ya que soy malo en la ortografia, pero me ayudó en los puntos y comas en los parrafos, los puntos y aparte, etc. no en muchos pero si en algunos, mejorando parte de mi escritura.

La lectura de los libros me ayudo en ese ambito; ua que puedo leer mejor, no me trabo, y soy mas agil, el modo de comparar los libros de Hitler gano la guerra” y “El estudio de china” me costo trabajo; ya que la similitud de estos libros te lo dice pero de una manera disfrasada y tienes que razonar la lectura para poder comprenderla y asi poder realizar los trabajos pedidos por la profesora.

Lira Portilla Agustin

Yo no tenia conocimiento alguno de como escribir un texto argumentativo para demostrar, gracias al desarrollo del tema durante clases me doy cuenta que no es un tema dificil si le pones la devida atención.

Al comenzar a redactar mi reseña critica me fui bazando en informacion que yo investigue, ademas del apoyo de la profesora y compañeros; las asesorias fueron mi mejor ayuda, me hicieron comprender mis herrores para así corregirlos.

Esta redacción es un gran trabajo en el cual se incluyen datos especificos de una obra teatral, las obras teatrales para mi eran muy aburridas, lo que era muy tonto ya que nunca habia apreciado una de la manera correcta...

...Las Actividades realizadas en el salón de clases fueron indispensables para la realización del texto ya que intercambiábamos puntos de vista que nos hacian reflexionar

y pensar bien lo que hibamos a escribir.

La visita al teatro fue buena ya que yo nunca habia apreciado una obra teatral de manera correcta, al hacerlo te das cuenta de que son aspectos como el tono de voz, iluminacion, etc. son mas fáciles de desarrollar en un escrito.

García Torres José Roberto

La forma de redactar de los alumnos del grupo 309 se modificó del principio de curso al tiempo de entrega de esta autoevaluación, al final del curso, es más fácil comprender los mensajes que quieren dar a conocer, además de que han disminuido sus faltas de ortografía. Son precisos y claros, al mostrar la manera en qué aprendieron y los resultados que observaron para sí mismos como resultado del trabajo individual y colectivo que realizaron en las dos unidades tratadas en este trabajo de investigación.

CONCLUSIONES

Este trabajo de investigación fue un verdadero reto, no sólo para los alumnos protagonistas, sino también para la investigadora, profesora titular del grupo 309 del CCH Naucalpan, turno matutino. El desarrollo de la estrategia de aprendizaje propuesta fue muy satisfactorio; ya que jamás se imaginó que tendría los alcances logrados, se convirtió en una fuente de aprendizajes constantes e interminables, fundamentales para el desarrollo de las clases en las unidades 2 y 3 del TLRIID III, llenando de mucha más experiencia a la docente.

Al principio del diseño y desarrollo de este trabajo se planteó la idea de una estrategia para que los alumnos desarrollaran aprendizajes con respecto a los textos argumentativos para persuadir y demostrar, jamás se imaginó que el aprendizaje, tan profundo para la docente, no sólo sería con respecto a la teoría consultada, sino hacerse consciente de la magnitud del trabajo que se genera a diario en las aulas; es decir, que durante muchos años realizó actividades dentro del aula, en mayoría de manera informal, situación que no permitía dejar ver todas las implicaciones que de manera formal se manifiestan para el desarrollo de competencias dentro y fuera del salón de clases.

Los docentes saben que el trabajo en el aula no es nada sencillo y por supuesto que existen teorías, enfoques, y aportaciones pedagógicas que explican el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; pero darse cuenta que cada actividad que se realiza en clase por parte del maestro y las múltiples actividades que realizan los alumnos y que para cada una de ellas hay una explicación, una razón de ser y una contribución muy grande para el desarrollo de capacidades y habilidades, han permitido mirar la labor docente de una manera consciente y respetuosa en actividades más conducidas.

Abordar los textos argumentativos para persuadir y para demostrar dentro de las aulas del bachillerato no es nada sencillo, y aún más cuando los estudiantes apenas están construyendo el aprendizaje conforme al entrenamiento de lecto-escritura que han tenido en cursos anteriores. En el caso del grupo muestra, al

principio del curso mostraban no estar aún disciplinados en el ejercicio auténtico de la escritura; ya que a través de tareas iniciales y comentarios que surgieron en las primeras clases, manifestaban que estaban muy mecanizados para sólo copiar a los autores leídos y pegar la información que consultaban, con la experiencia vivida al plantear y emplear la estrategia que se propuso fue sumamente complicado que a este nivel logaran escribir un texto con todas las características que los autores consultados proponen; sin embargo, lograron identificar los elementos primordiales de un texto argumentativo y producir escritos propios de acuerdo a la adquisición de conocimiento a este nivel.

Con esta estrategia nunca se pretendió hacer expertos a los alumnos en los textos argumentativos para persuadir y demostrar, sino, que de acuerdo al nivel educativo en el que se encuentran, sean capaces de desarrollar las habilidades suficientes para identificar los elementos estructurantes y al mismo tiempo empezar a desarrollar en ellos la competencia de lecto-escritura analítica. El grado de satisfacción para ambos (alumnos-profesora) fue muy alto.

Se consideró de fundamental importancia tomar actividades que fueran interdisciplinarias para la adquisición de conocimientos de una manera integral; así se pudo integrar temas del ámbito histórico y científico con la cotidianidad para el desarrollo del ensayo; y del ámbito teatral (teoría y observación del espectáculo teatral) con la reseña crítica. El mejor resultado fue expresado por los alumnos al mencionar que “no imaginaban que varios temas tuvieran que ver entre sí”. El conjuntar dos unidades en una fue un trabajo muy acertado; ya que se pudieron integrar muy bien los contenidos temáticos que sugiere el programa para el bien de un aprendizaje en común.

Un punto a considerar en este trabajo fue el corroborar que aunque en el modelo educativo del CCH se menciona que se rigen o apoyan por los enfoques funcional y constructivista, el Colegio ya dejaba ver desde sus inicios el desarrollo de competencias en el alumno, en específico para el área de talleres de lenguaje y

comunicación, sin llamar estrictamente enfoque de competencias como con el que ahora se rigen las escuelas de nivel básico en el país. Estas competencias las visualizó desde sus comienzos, no para competir entre unos y otros, sino para hacer a los estudiantes hábiles en el diseño, aplicación de herramientas y solución de problemas de acuerdo al contexto de vida cotidiano; es decir, de hacer individuos eficientes para el propio proceso de aprendizaje.

Considerar al ensayo como un medio de aprendizaje de los textos argumentativos para persuadir no fue nada sencillo; pero sí fue muy productivo; ya que en el transcurso de la práctica docente de la investigadora, se dio cuenta que no existe un parámetro homogeneizado para el diseño, estructura, redacción y evaluación de este tipo de textos; así es que ahora cuenta con herramientas básicas y generales para considerar puntos y principios básicos para crear este tipo de textos.

Aunque en muchos trabajos de investigación previos a éste se ha considerado la reseña crítica como herramienta para el desarrollo de habilidades, fundamentalmente en el ámbito literario, fue un acierto más a la estrategia de aprendizaje sugerida en este trabajo de investigación; ya que la aplicación y realización permitieron conjuntar la unidad 3 con la 4 del TLRIID III, esta última, no era realmente propia de nuestro interés; sin embargo, sirvió como puente para la adquisición de aprendizaje del texto argumentativo demostrativo.

Ambos textos cotidianamente son pedidos por maestros de las áreas de ciencias exactas e historia desde semestres anteriores y los alumnos no cuentan con la estructura adecuada para entregar textos que si bien no son perfectos (porque el texto perfecto no existe) pues sí de mucha calidad para ser del nivel bachillerato.

La elaboración de este trabajo permitió ver que las bases de los textos argumentativos no es reciente, ni se ocurrido hace pocos años, sino que son tan antiguos como la historia misma, y el empleo se observa de manera cotidiana

desde la informalidad de algunas charlas cotidianas, que los alumnos se percataran también de ello fue un trabajo arduo, pero muy gratificante.

El desarrollo de este trabajo de investigación ha hecho valorar aún más la labor docente que desarrolla la autora dentro del CCH-Naucalpan y el trabajo académico que realiza a diario, a partir de éste se han vuelto más conscientes y conducidas las actividades dentro del aula, permitiendo seguir con la pasión de la labor docente que la caracteriza en el aula.

Los aciertos que se obtuvieron con la aplicación de la estrategia de aprendizaje desarrollada en este trabajo fueron posibles gracias al mismo modelo educativo del CCH y a la cultura básica; ya que al ser éste un bachillerato en el que es muy importante la autonomía del alumno en el proceso de aprendizaje, permitió que cada uno de los alumnos avanzara de acuerdo al propio proceso y con herramientas propias aunadas a las sugeridas por la profesora. Dar libertad conducida a los alumnos para que ellos se sientan tomados en cuenta en cada clase facilita por mucho la adquisición de los aprendizajes al considerar que la atmósfera donde se desarrollan es más confiable para ellos.

La confianza y la relación que establecieron los alumnos del grupo entre ellos fue fundamental para desarrollar mejor su trabajo; ya que al tratarse de temas complejos y nunca antes vistos se mostraban solidarios ante la situación que cada uno vivía, si alguien había entendido el procedimiento o el contenido del tema compartía con los demás para hacerlo más sencillo y menos tedioso; ante las discusiones de equipo ningún integrante se quedaba callado, todos daban aportaciones para mejorar la construcción de los textos; si surgía algún malentendido o falta de cooperación de alguno de los integrantes trataban de solucionarlo entre el mismo equipo, sólo hubo un par de casos en el que la maestra tuvo que intervenir para mediar los malentendidos en dos equipos; sin embargo, en uno de ellos se entregó el trabajo en equipo, y en el otro hubo un

integrante que entregó de manera individual, pero reconociendo que las discusiones y trabajo previo colaborativo ayudaron a elaborar su trabajo.

Los alumnos del grupo 309 estuvieron involucrados en el desarrollo constante de la competencia comunicativa; ya que para modificar la manera de escribir o de copiar solamente textos de autores reconocidos o páginas de Internet poco confiables, tuvieron que desarrollar habilidades de lecto-escritura que produjeron un cambio en la manera escrita de comunicarse, de tal forma que lograron plasmar palabras propias cuidando las propiedades textuales y la intención comunicativa que corresponde a la persuasión y a la demostración; así como la sintáctica, la semántica y la pragmática del texto.

Se llegó a la conclusión que si el maestro logra hacer atractivos los contenidos de la materia entonces de inmediato los alumnos se ven implicados en el aprendizaje, participan en clase, aportan ideas en los pequeños equipos que integran, invierten tiempo para realizar la tarea no sólo por el hecho de entregar y cumplir, sino que dan cuenta de los resultados que obtuvieron con la realización; a través de las clases aprenden a respetar el tiempo de participación de los demás compañeros y sobre todo a escuchar las ideas y tomarlas en cuenta para la mejora de los trabajos y para la resolución de dudas, descubrieron que a veces entre iguales es más fácil aclararlas.

Pareciera sencillo como docente plantarse frente a un grupo y hacer cualquier actividad; sin embargo el aprendizaje adquirido con la elaboración de este trabajo es que no importa la sencillez o complicación de las actividades que se generen para el logro de los aprendizajes en el aula, siempre tendrá un procedimiento con respaldo teórico que debe ser utilizado por el docente en cada curso y cada vez más de manera más consciente y estructurada.

Falta mucho por hacer, es por eso que desde un granito de arena se pretende contribuir al logro de cada uno de los propósitos que contempla el Colegio; ya que

la estructura que tiene se considera de calidad, sólo que diversos factores como los ya mencionados a través de los capítulos desarrollados para este trabajo de investigación, no permiten la realización tal como se pretende; sin embargo cada uno de los docentes realizan a diario en las aulas diversas actividades que tienen como propósito la adquisición de conocimientos constantes, aunque no siempre se llegan a lograr.

FUENTES CONSULTADAS

- Álvarez, Ángulo Teodoro. Textos expositivo-explicativos y argumentativos Octaedro. Barcelona. 2001
- Álvarez, Miriam. *Tipos de escrito II. Exposición y argumentación*. Arco Libros. Madrid. 2007.
- Araoz, Robles María Edith; Guerrero de la Llata Patricia del C.; *et.al. Estrategias para aprender a aprender. Reconstrucción del conocimiento a partir de la lecto-escritura*. Pearson, México, 2010.
- Arenas, Cruz María Elena. Hacia una teoría general del ensayo. Construcción del texto ensayístico. Monografías, España, 1997.
- Ariel, Rivera Virgilio. *La composición dramática. Estructura y cánones de los 7 géneros*. Escenología. México, 2013.
- Aullón, de Haro Pedro. *Teoría del ensayo*. Edit. Verbum, España. 1992.
- Bassols, Margarida; Torrent, Anna M. *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Eumo Editorial, España, 2003.
- Campillo Herrera, Remedios; Cervantes, Arias Lilia. *et al. Desarrollo de la competencia comunicativa*. editora, Lilia Cervantes Arias. UNAM, Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, México, 2008.
- Cassany, Daniel. *Construir la escritura*. Paidós Ibérica. España, 1999.
- Cassany, Daniel. *La cocina de la escritura*. Anagrama, España, 2002.
- Cassany, Daniel. *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós, España, 2006.
- Cervera, Vicente; Hernández, Belén; *et.al. El ensayo como género literario*. Universidad de Murcia, España, 2005.
- Díaz-Barriga, Arceo Frida; Hernández, Rojas Gerardo. 2ª ed. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill, México, 2010.

- Gracida, Juárez, Ysabel; Galindo, Hernández Austra B.; et.al. *La argumentación. Acto de persuasión, convencimiento o demostración.* Édere, México, 2002.
- Lomas, Carlos. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua.* Paidos, España- México, 1993.
- Lomas, Carlos. *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación.* Paidós, España, 1999.
- Lomas, Carlos. *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.* Paidos, España- México, 1993.
- Maqueo, Ana María. *Lengua, aprendizaje y enseñanza: El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica.* LIMUSA, México, 2004.
- Marafioti, Roberto. *Los patrones de la argumentación. La argumentación en los clásicos y en el siglo XX.* Ed. Biblos, Argentina. 2003.
- Martínez, Montes Guadalupe T.; Gracida, Ysabel, et. al. *Del texto y sus contextos.* Édere, México, 2002.
- Medina-Díaz, María del R.; Verdejo-Carrión Ada L. *Evaluación del aprendizaje estudiantil.* Isla Negra editores. República Dominicana. 2001
- Miranda, Alonso Tomás. *El juego de la argumentación.* Ed. De la Torre, Madrid, 2000.
- Mina, Paz Álvaro. *Humanismo y argumentación: lineamientos metodológicos para la comprensión de la teoría de la argumentación,* Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio, 2007.
- Moreno, Castrillón. Francisco; Marthez, Z. Norma; et.al. *Cómo escribir textos académicos según normas internacionales.* Uninorte, Colombia, 2010.
- Novak, J. D. y Gowin, B. B. *Aprendiendo a aprender.* Ed. Martínez Roca, España, 1998.

- Núñez, Rafael; Del Teso, Enrique. *Semántica y Pragmática del texto común. Producción y comentario de textos*. Cátedra. Madrid, 1996
- Osorio, Beatriz. *Competencia comunicativa: comunicación cotidiana y laboral*. CONALEP, México, 1998.
- Perelman, Chaïn. *Tratado de la argumentación*. Editorial Gredos, España, 2000.
- Perrenoud, Philippe. *Construir competencias desde la escuela*. J.C. Sáez editor. México, 2011.
- Perrenoud, Philippe. *Diez nuevas competencias para enseñar*. México, Grao, 2010.
- Pizarro, Fina. *Aprender a razonar*. Alhambra Longman, Madrid, 1995.
- Plantin, Christian. *La argumentación*. Ariel, España, 2002.
- Ramos, Smith Maya. *El actor en el siglo XVIII entre el coliseo nuevo y el teatro principal*. Escenología, México, 2013.
- Ruíz, Iglesias Magalys. *Cómo evaluar el dominio de competencias*. Trillas, México. 2009.
- Torrealba, Mariela. *La reseña como género periodístico*. Colección Minerva. Los libros del nacional. Coedición Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Venezuela. Editorial CEC,SA, Venezuela, 2005.
- Weston, Anthony. *Las claves de la argumentación*. Ariel, España, 2011.
- Zabalza, Beraza Miguel Ángel. *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea. España, 2003.
- Zabalza, Beraza Miguel Ángel. *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. España. Narcea. 2002.
- Zarzar, Charur Carlos. *Habilidades básicas para la docencia*, Editorial Patria, México, 1993.

OTRAS FUENTES:

Hemerografía

- Bentancur, Espiñeira Lilián. “El desarrollo de la competencia argumentativa”, *Quehacer educativo*. Febrero de 2009.
- Cortés, López Ladi, Dorantes Acevedo Norma, *et. al. Taller para apoyar la docencia de profesores de asignatura. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación*. Universidad de la Américas, México, 2006.
- *Educación revista de educación moderna para una sociedad democrática, México: núm. 130, marzo 2006.*
- Fiachi, Mario. *En el modelo del CCH, s/f, s/p*
- López, Villalva María Antonieta. *Escribe mejor para aprender bien en el bachillerato*. México: UNAM-CCH. 2010.
- *Programa de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV, UNAM-CCH, Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, 2003.*
- Scout, Patrick (S/F). *Lectura en Educación Matemática*. No. 6. S/E.

Fuentes electrónicas:

- http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S007117132001003600010&script=sci_arttext 28.02.09 01:05pm
- http://www.wikilearning.com/articulo/motivacion_y_compresion-motivacion_y_aprendizaje/19380-2
- <http://blog.pucp.edu.pe/item/34571> 13.03.09 10.23pm
- <http://www.coged.org/spanish/LaEstrategiaDidácticaMediadora.pdf>
- <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/652/65200903.pdf>

- www.unav.es/gep/AN/Johansen.html - 42k (JACKOBSON, Aristóteles y fábula)
- <http://www.saberespractico.com/estudios/como-redactar-contenidos-didacticos/> 20 julio2013-07-20
- <http://uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001%5CFile%5CFundamentaci%C3%B3n%20sobre%20lectura.pdf> 31 julio 2013
- <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista5/art3.pdf>
- <http://books.google.fr/books?id=yIOmMgJSC9cC&printsec=frontcover&dq=pensar+el+ensayo&hl=es&sa=X&ei=TcwJUerrlon02qXGhIGACw&ved=0CDAQuwUwAA#v=onepage&q=pensar%20el%20ensayo&f=false>
- http://books.google.com.mx/books?id=JYve7yPmwNMC&printsec=frontcover&dq=ensayo&hl=es&sa=X&ei=W9MJUblfKYrd2QXuoYGIBA&redir_esc=y#v=onepage&q=ensayo&f=false
- http://books.google.fr/books?id=aTw6goaomlAC&printsec=frontcover&dq=ensayo&hl=es&sa=X&ei=mOIJUz2_DMTDqQGImYDYBA&ved=0CDoQ6AEwAzgK#v=onepage&q=ensayo&f=false
- <http://books.google.fr/books?id=YWA5dPF4JBIC&printsec=frontcover&dq=c%C3%B3mo+redactar+un+tema&hl=es&sa=X&ei=BuQJUdr0FliGqgHBvIDwBA&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q=c%C3%B3mo%20redactar%20un%20tema&f=false>
- http://books.google.fr/books?id=XGLFKPuUe00C&pg=PA26&dq=que+es+una+rese%C3%B1a&hl=es&sa=X&ei=rvoJUaP1Clas2QWt_4DoBw&sqi=2&ved=0CFMQ6AEwBw#v=onepage&q=que%20es%20una%20rese%C3%B1a&f=false
- http://books.google.fr/books?id=rcoxxFK_gaYC&pg=PA23&dq=que+es+una+rese%C3%B1a&hl=es&sa=X&ei=rvoJUaP1Clas2QWt_4DoBw&sqi=2

[&ved=0CFgQ6AEwCA#v=onepage&q=que%20es%20una%20rese%C3%B1a&f=false](#)

- <http://books.google.fr/books?id=zjbB2uHV5iYC&pg=PA65&dq=maria+elena+rodriguez+ana+maria+kauffman+los+textos+en+la+escuela&hl=es&sa=X&ei=A-9JUZecKaHL2QW75oDADQ&ved=0CC4QuwUwAA#v=onepage&q=maria%20elena%20rodriguez%20ana%20maria%20kauffman%20los%20textos%20en%20la%20escuela&f=false>
- <http://books.google.fr/books?id=AJE7JwspaKQC&printsec=frontcover&dq=expresion+escrita+estrategias+de+lectura++javier&hl=es&sa=X&ei=TtNRUdnXDcb9rAH-ioGIDQ&ved=0CFkQuwUwBw#v=onepage&q&f=false>
- http://ryc.educa.aragon.es/PROA/file/Materiales_DOC/Serie_204.pdf
- http://books.google.fr/books?id=WU1SqxE5Z3QC&pg=PA187&lpg=PA187&dq=como+escriben+textos+argumentativos+los+alumnos+de+bachillerato+en+mexico&source=bl&ots=qrXvm-u02h&sig=7J0k66AZUkTukurVWAzDRs6sPJo&hl=es&sa=X&ei=x8VcUZ6OMMfrqQGP_YHwDA&ved=0CDQQ6AEwAg#v=onepage&q=como%20escriben%20textos%20argumentativos%20los%20alumnos%20de%20bachillerato%20en%20mexico&f=false
- <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/argumentacion.pdf>
- http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/IRENE_MARTINEZ_MENENDEZ02.pdf
- <http://www.ugr.es/~iramirez/EstraApren.htm>

- <http://books.google.com.mx/books?id=lnhGzOVhl2wC&printsec=frontcover&dq=miriam+alvarez&hl=es&sa=X&ei=0R35UaHVMorargGtm4HIAw&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q=miriam%20alvarez&f=false>
- http://bvs.sld.cu/revistas/san/vol11_1_07/san06107.htm
- <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGCT.pdf>
- http://uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001%5CFile%5CFundamentaci%3Bn_%20sobre_lectura.pdf
- <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/argumentacion.pdf>
- <http://www.um.es/cpaum/files/recursos/1-F4cc9345d11288254557-rec-2-1.pdf>
- <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/File/5908/5319>
- http://www.ehu.es/PAT/compe/lanak/La_resena_critica.pdf

ANEXOS





BEST SELLER MUNDIAL



T. Colin Campbell y
Thomas M. Campbell II

EL ESTUDIO DE CHINA

El libro más importante sobre nutrición y salud que se ha publicado en los últimos veinte y cinco años. Todo debería leerlo y debería servir de modelo para todos los programas de nutrición que se enseñan en las universidades. Su lectura es apasionante, cuando no terrible. Su solidez científica es irrefutable. El libro traduce la integridad del Dr. Campbell y su compromiso con la verdadera educación nutricional (David Allen, Editor Long Nutrition Magazine)