



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO**

**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

**(PSICOLOGÍA)**

**ENSEÑANZA DE ESCRITURA ACADÉMICA EN EL CONTEXTO DE EDUCACIÓN  
MEDIA SUPERIOR EN PSICOLOGÍA**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE: MAESTRÍA**

**PRESENTA:**

**DÍAZ GARCÍA DAVID MIGUEL**

**TUTOR PRINCIPAL:**

**DR. ADRIÁN CUEVAS JÍMENEZ - FES IZTACALA**

**MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:**

**DR. ANDRÉS MARES MIRAMONTES - FES IZTACALA**

**DRA. LAURA PALOMINO GARIBAY - FES IZTACALA**

**MTRA. ELSA GUADALUPE MORALES - FES IZTACALA**

**DRA. MARIA EMILY REIKO ITO SUGIYAMA - FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**LOS REYES IZTACALA, TLALNEPANTLA ESTADO DE MÉXICO, ENERO 2022.**



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 mi mamá por siempre apoyarme en mis proyectos de forma incondicional con el mejor ánimo y disposición. A Edna por inspirarme a ser mejor en todos los sentidos, y animarme a intentar nuevos proyectos.

A todo mi comité tutor integrado por la Dra. Laura Palomino, el Dr. Andrés Marés, la Mtra. Elsa Morales y la Dra. Emily Reiko, quienes en todas las reuniones me ayudaron a superar las dificultades del proceso y siempre mostraron su enorme calidad docente y personal, interesándose tanto en lo académico como en mi persona. Quiero agradecer en especial al Dr. Adrián Cuevas, por su dirección en este trabajo y reconocer su apoyo en todo el proceso de la maestría, sus comentarios, recomendaciones y observaciones optimizaron al máximo la calidad de este trabajo.

A los profesores Felipe Barajas y Araceli Miranda de CCH Naucalpan quienes me permitieron dar clases a sus grupos, además de brindarme su apoyo, consejos experiencia tanto profesional como personal. Así mismo, quiero agradecer a todos los alumnos a los que les he dado clase, también ellos me han permitido aprender a ser mejor profesor.

## Índice

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Resumen .....</b>   | <b>5</b>  |
| <b>Introducción .....</b>  | <b>6</b>  |
| <b>Capítulo 1. Educación Media Superior .....</b>                                      | <b>9</b>  |
| 1.1 Concepto de educación, sus modalidades y niveles.                                  |           |
| 1.2 Características, modalidades y objetivos de la educación media superior en México. |           |
| 1.3 La asignatura de psicología en los planes de estudio del bachillerato.             |           |
| 1.3.1 Plan de estudios de Colegio de Ciencias y Humanidades                            |           |
| 1.3.2 Plan de estudios de Escuela Nacional Preparatoria                                |           |
| 1.3.3 Plan de estudios del colegio de bachilleres                                      |           |
| <b>Capítulo 2. El desarrollo humano en la adolescencia .....</b>                       | <b>29</b> |
| 2.1 Concepto y principios del desarrollo humano.                                       |           |
| 2.2 El desarrollo en la adolescencia.  |           |
| 2.2.1 Cambios antropométricos  |           |
| 2.2.2 Cambios físicos  |           |
| 2.2.3 Cambios endócrinos   |           |
| 2.2.4 Maduración sexual  |           |
| 2.2.5 Cambios cognoscitivos  |           |
| 2.2.6 La personalidad  |           |
| 2.3 El contexto escolar y el desarrollo del adolescente en el bachillerato.            |           |
| <b>Capítulo 3. La escritura en la educación media superior .....</b>                   | <b>43</b> |
| 3.1. Concepto de escritura y su importancia en el desarrollo humano.                   |           |
| 3.2. Tipología y funciones de la escritura.  |           |

3.3. La escritura en el desarrollo personal y académico del estudiante de bachillerato.

3.4. Ideas y alternativas para el desarrollo de la escritura e implicación del estudiante de educación media superior en la elaboración de textos académicos.

**Capítulo 4. Formulación y aplicación de una propuesta para el desarrollo de la escritura en la educación media superior ..... 59**

4.1 Planteamiento del problema

4.2 Objetivo general

4.3 Metodología

**Resultados ..... 63**

**Discusión y conclusiones ..... 66**

**Bibliografía ..... 71**

**Anexos ..... 78**

## Índice de figuras

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 Esquema del sistema educativo nacional .....  | 14 |
| Figura 2 Instituciones que ofrecen bachillerato general .....  | 17 |
| Figura 3 Instituciones que ofrecen bachillerato tecnológico<br>y educación técnica profesional ..... | 18 |
| Figura 4 Rúbrica de evaluación de textos para bachillerato .....                                     | 78 |
| Figura 5 Rúbrica de evaluación de textos de psicología .....   | 80 |
| Figura 6 Rúbrica de evaluación propuesta .....   | 83 |
| Figura 7 Planeación de sesión 1 del taller .....   | 86 |
| Figura 8 Planeación de sesión 2 del taller .....   | 87 |
| Figura 9 Planeación de sesión 3 del taller .....   | 88 |
| Figura 10 Planeación de sesión 4 del taller .....  | 89 |
| Figura 11 Planeación de sesión 5 del taller .....  | 90 |
| Figura 12 Planeación de sesión 6 del taller .....  | 91 |
| Figura 13 Planeación de sesión 7 del taller .....  | 92 |
| Figura 14. Planeación de sesión 8 del taller .....   | 93 |

## Resumen

El presente trabajo consiste en la elaboración de una propuesta de enseñanza de escritos académicos, contextualizados a la asignatura de psicología en bachillerato. Se ha mostrado que cada nivel educativo requiere de habilidades específicas de escritura, así como cada disciplina, lo que se ha denominado escritura disciplinar o alfabetización académica. Lo anterior trae consigo una dificultad para los estudiantes que carecen de estas habilidades. Teniendo en cuenta las propuestas que se han hecho a otras disciplinas y niveles, se adecua una metodología propia para este trabajo

Dicha propuesta está contextualizada en diversos factores. La base de la propuesta parte de los objetivos de la educación media superior de brindar habilidades generales, tanto que sirvan para la vida social, como que sean la base para habilidades y conocimientos especializados de la educación universitaria. Al mismo tiempo se propone que el programa de alfabetización académica se integre en las actividades de las asignaturas, y no sea una materia extra, por lo que ésta propuesta está diseñada para que se trabaje como parte de las actividades de la asignatura de psicología II del plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Los resultados muestran no sólo la utilidad de programas de este tipo, sino que, destacan la necesidad de incluirlos como parte central de la situación de enseñanza-aprendizaje. Se insiste en que la escritura no sólo es un medio de comunicación, sino un medio de aprendizaje para los alumnos; mejores habilidades escritoras, significan mejores habilidades de aprendizaje.

Palabras clave: Escritura académica, bachillerato, alfabetización académica.

## Introducción

La escritura es quizá el medio por excelencia para expresar lo que se piensa y transmitir conocimiento. La actividad de escribir puede tener tantos fines como contextos en los que se realiza; uno de éstos es el académico. La escritura en el ámbito académico se usa tanto para enseñar y aprender, cómo para evaluar los conocimientos adquiridos durante un curso.

No obstante, la escritura en este ámbito no se remite sólo a la mera elaboración de letras, palabras y párrafos, de acuerdo con Carlino (2002) la escritura en el contexto académico requiere argumentación, jerarquización y organización de ideas, exposición de motivos y una clara comprensión del tema a tratar, la enseñanza de estos elementos se denomina alfabetización académica.

Este nivel de escritura no siempre se logra y se han encontrado dificultades en la escritura en niveles tanto de media superior o en universidad (Gutiérrez-Rodríguez & Flórez-Romero; 2011), reportado tanto por los docentes, como por los mismos estudiantes; el 84% de los alumnos afirmar tener dificultades para realizar escritos académicos.

Carlino (2002) menciona que los problemas de los estudiantes para escribir se deben a que se da por supuesto que los estudiantes se las arreglan solos para leer y escribir, esto ocasiona que los planes de estudio, no contemplen programas de enseñanza a escribir. No obstante esta carencia de cursos para enseñar escritura a los estudiantes, se pueden acrecentar aún más los problemas para elaborar escritos académicos pues como mencionan Carrasco et al. (2013), la escritura varía entre disciplinas y niveles escolares, por lo que un curso sobre la elaboración de textos para literatura, química o historia, no sería tan útil para la elaboración de textos en psicología, filosofía o cualquiera otra disciplina.

A partir de esto se identifica la necesidad de elaborar un programa específico enseñanza de escritura académica, dirigida a los estudiantes de educación media superior, que permita a los estudiantes adquirir las habilidades propias del nivel



educativo para la enseñanza-aprendizaje mediante la escritura, y que sirva como base para la educación universitaria. En el presente trabajo se tiene una propuesta que pueda incluirse en el programa de la asignatura de psicología en CCH, es decir, se retoman ciertos aspectos de la escritura en general, pero se organizan de forma que un profesor las pueda incluir en su programa sin ser invasivo con el resto de sus actividades y temario.

Antes de adentrarnos en el diseño y la implementación de la propuesta, es necesario dar contexto de algunos temas clave, que permiten enfatizar la justificación, impacto y limitantes de lo que se busca. Es por eso que en el primer capítulo se aborda el tema de la educación media superior, partiendo desde la concepción general de educación, el modo en que se organiza en México, y culminando con una brevísima revisión del plan de estudios de las asignaturas de psicología en media superior en instituciones de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que será el programa de estudios en el que se implementará.

Por otra parte, es necesario entender mejor a los estudiantes a quienes va dirigido el trabajo, pues sus características, desde las físicas, hasta las emocionales y vivenciales dan un marco de qué es lo que se puede trabajar con ellos y las necesidades que demandan para el trabajo académico. Es por ello que en el segundo capítulo se describirá la etapa de desarrollo de la adolescencia, ya que es la etapa que atraviesan los estudiantes de bachillerato. De esta forma podremos conocer los cambios que tienen en esa etapa, sus motivaciones y características generales, para adecuar la propuesta a los estudiantes y así poder generar más impacto.

El tercer capítulo aborda de lleno el tema de la escritura y la alfabetización académica. Se revisan las características de la escritura, sus funciones e impacto en el desarrollo personal y académico, ampliando la visión de la escritura no sólo como medio de comunicación sino, como proceso cognitivo, y como habilidad necesaria para el desarrollo de los estudiantes en los diferentes niveles, incluido el profesional.

El cuarto capítulo tiene como objetivo la elaboración de una propuesta original de enseñanza de la escritura académica que se pueda integrar al programa de la asignatura de psicología, retomando tanto recomendaciones de diversos autores, como las características de los adolescentes y del nivel educativo medio superior.

En el apartado de resultados se describe lo que se obtuvo de la implementación de este programa como parte de la asignatura de psicología II en el Colegio de Ciencias y Humanidades - Naucalpan. Se comenta cómo se integró a parte de las actividades regulares del programa, la participación de los alumnos y las principales dificultades que se enfrentaron.

Como conclusión, la propuesta aquí presentada permite que los estudiantes mejoren sus habilidades escritoras, y se puede integrar fácilmente a los temas y forma de trabajo de la asignatura de psicología II. Los alumnos mostraron interés en mejorar sus escritos, aprender por proyectos de investigación y canalizar a través de éstos sus intereses en temas específicos relacionados a la psicología. Se destaca que este tipo de trabajos aún no tiene la amplitud para abarcar todas las asignaturas de cada nivel escolar, por lo que se invita a continuar explorando propuestas y llevarlas a cabo a fin de mejorar la educación.

Al final se enlistan las referencias que fundamentan el trabajo y los anexos que lo complementan.

# Capítulo 1. Educación Media Superior

Este capítulo se orienta a situar la Educación Media Superior y la asignatura de psicología en su plan de estudios, en el contexto del sistema educativo de México.

## 1.1 Concepto de educación, sus modalidades y niveles

Etimológicamente se plantea que el término educación procede de dos vocablos del latín, “educare” que significa criar, alimentar o nutrir, y “exducere” con significación de sacar o conducir hacia afuera (Corominas; 1987; Campos; 1998). De acuerdo a Buenas Tareas (2012) el énfasis en uno u otro de esos sentidos que sugieren tales raíces, ha conducido a dos visiones educativas: a) la que se orientada más por educare se asocia a acrecentamiento desde lo externo, que en última instancia es el fundamento de la llamada educación tradicional, centrada en el papel del educador y en la pasividad receptiva del educando, y b) la que enfatiza exducere se asocia a conducción o encausamiento de las disposiciones ya existentes en el educando, y que, asimismo, es el sustento de la llamada educación nueva o activa, centrada en la actividad, espontaneidad y libertad del educando.

Más allá de la remisión a la especificidad de lo etimológico, la educación ha tenido otras formulaciones en su concepción. Así, para Savater (1997), bajo la misma denominación nos podemos referir a la educación de los recolectores, de los griegos clásicos, los aztecas, las sociedades medievales, o la educación en las naciones contemporáneas. Es decir, para este autor la educación, en su acepción amplia, está inmersa en todas las prácticas del ser humano a lo largo de su historia. Esta alusión generalizada de educación requiere mayor esclarecimiento para entender el contexto de este trabajo y comprender mejor sus objetivos y alcances.

En ese sentido y en torno a la relación de la educación con el desarrollo humano, Guitar (2011) plantea que desde la perspectiva de Vygotsky al respecto, la educación no es una cuestión accidental en el desarrollo humano, sino “el

mecanismo fundamental a través del cual las personas, apropiándose de la experiencia acumulada de la humanidad, dirigen sus vidas y construyen su modo de percibir, entender y sentir la realidad” (p. 96); es en ese sentido que este autor considera a la educación como el modo humano de desarrollo. En otros términos, el desarrollo humano es el proceso de formación permanente de emociones, pensamientos, acciones e ideales del individuo para conducir su vida, que sólo es posible a través de su participación en las actividades y prácticas de su contexto social, necesariamente mediada por su interacción con otros de ese medio para apropiarse de sus recursos culturales: lenguaje, técnica, conocimiento, creencias, normas, modelos, símbolos, redes sociales, etc.; la educación es ese proceso que orienta la participación para dicha apropiación cultural.

Asimismo, el desarrollo humano, y por ende la educación, suceden en todos los ámbitos en los que se inserta el individuo, o “contextos locales de práctica” en los términos de Lave y Wenger (2003), como la familia, la escuela, el trabajo, los clubes deportivos, las agrupaciones sociales, etc, en determinado contexto histórico social. En definitiva, la educación ocurre en toda interacción del individuo con su medio y a lo largo de toda la vida, y no es exclusiva de la escuela.

Ahora bien, a partir del grado de estructuración del proceso educativo es que se consideran distintas modalidades educativas. Así, atendiendo a los grados extremos, se denomina educación informal a la que se lleva a cabo de manera no intencional y sin ninguna estructuración u organización, como la que sucede en las interacciones de la vida cotidiana, en la familia, en los medios masivos de comunicación, en el ocio, etc.; y educación formal, a la que sucede conforme a una organización explícita y estructurada (en objetivos y tiempos), es intencional por el educando, se realiza en centros de educación y es avalada por certificaciones; la educación escolar es la modalidad formal por excelencia, pues implica una organización muy estructurada, sistemática y jerarquizada en grados, niveles, tiempos, programas, relaciones de los actores, criterios de acreditación y de paso de un grado y/o nivel a otro y certificaciones. En situación intermedia se ubica a la modalidad no formal, que tiene carácter estructurado (en objetivos y

tiempos), es intencional por el educando pero no se lleva a cabo en centros educativos, sino asociada a colectivos y organizaciones comunitarias y de la sociedad civil, y no se dirige por certificaciones. Cabe señalar que esta es una clasificación clásica de las modalidades educativas, cuyas fronteras se diluyen fácilmente, principalmente entre la formal y la no formal, y particularmente ante las condiciones que se viven en la actualidad su traslape resulta claro, de modo que requiere su revaloración (Llebrés, 2021).

Por otro lado, desde la forma en que se llevan a cabo las actividades en el sistema educativo también se plantean otras modalidades. Por un lado está la modalidad considerada convencional: la “presencial”, que implica la asistencia regular de los actores educativos a los centros de educación para participar en el proceso educativo. También, desde hace algunos años se ha implementado la modalidad de educación “a distancia”, que no implica la asistencia de los actores a centros educativos para llevar a cabo el proceso educativo, o dicha asistencia se reduce al mínimo. Asimismo, aunque mínimamente también ocurría la modalidad “en línea”, a través de recursos digitales, ésta adquirió importancia, desarrollo y exclusividad ante el confinamiento por la pandemia de Covid-19, utilizando como nunca antes las tecnologías de la informática y la comunicación, y como un ejemplo está la estrategia “Aprende en Casa” implementada para la educación básica en el sistema educativo mexicano (Secretaría de Educación Pública, 2021). Actualmente se considera que, aunque se ha regresado a la presencialidad en el sistema educativo, en lo sucesivo se considera que será necesaria la combinación de ambas modalidades, la “presencial” y la “en línea”, para el establecimiento regular de la denominada modalidad “híbrida”, pues la experiencia de la educación en línea durante la pandemia ha mostrado su viabilidad e importancia.

Especificando ahora en algunas consideraciones hacia la educación escolar, Savater (1997) destaca el papel social de la educación, como lo hace Durkheim, pues refiere que la educación forma a la persona de acuerdo con los ideales de

persona que se espera en una sociedad en relación a su tiempo, poniendo énfasis en los temas y aspectos que consideran relevantes para su época y contexto.

Por su parte Monroy (2009), explicitando algunos aspectos, menciona que “Clarificar el concepto de educación es referirse a la concepción del papel del individuo en el seno de la sociedad; de cómo la gente se humaniza; de la tendencia a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano para contribuir a la mejor convivencia humana; del aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia; del fomento a la fraternidad e igualdad de derechos de todos (...) de la denuncia a los atropellos a la dignidad humana; de la reflexión permanente de lo que significa “humano”; de la promoción para construir valores morales y sociales; de la capacidad de juicio, de decisiones y acciones inteligentes, a través de una educación permanente” (pp. 53).

Asimismo, de acuerdo con Ibáñez (1994), la educación tiene como objetivo la formación de capacidades y actitudes de los individuos para su integración a la sociedad como seres que sean capaces de regular el statu quo y a la vez puedan transformar la realidad social en función de los valores vigentes en un momento histórico determinado.

Y de manera más directa hacia la formalidad Kantor (En: Guerrero & Faro, 2012), menciona que la educación es un proceso de socialización planificada, lo cual facilita el desarrollo de la inteligencia y el aprendizaje; su postura es que la educación debe ser entendida, no como contenidos formales sino, como el establecimiento de actividades funcionales de una manera planificada. Asimismo, para Ibáñez (1994) la educación como proceso de conocimiento enseñado de manera seriada, ha dado lugar a su clasificación en niveles, como el preescolar, básico, medio, medio superior y el superior. En la actualidad se reagrupan, en el caso de México, en educación básica (preescolar, primaria y secundaria), educación media superior (bachillerato) y educación superior (licenciatura y posgrado).

Canfux (2000), con respecto a la modalidad escolarizada, comenta que la educación es el medio por el cual la institución escolar, desde el siglo XIX, orienta socialmente a las personas en los objetivos que el estado busca para adquirir las conductas socialmente deseables.

Es un hecho que la educación escolar genera un espacio distinto al de la familia, el ocio, y el trabajo en donde las personas también se desarrollan. Esto es particularmente importante en la educación media superior, ya que, como señala Alighiero (2003), el espacio escolar hace que el adolescente se aleje de las actividades de adulto, como el trabajo, aunque paradójicamente la escuela lo esté preparando para ellas.

En suma, la educación es el proceso de interacción del individuo con su entorno que media su participación para apropiarse de los recursos culturales de su medio en determinado contexto histórico cultural; y cuando esa interacción y su contenido son explícitamente organizados y sistematizados, se trata de la modalidad de educación escolarizada.

### **Educación en México**

En México, la educación busca contribuir al desarrollo de las personas y de la sociedad en su conjunto con una visión humanista. De igual manera se pretende desarrollar valores como el respeto y solidaridad hacia la naturaleza y otras naciones. Hace hincapié en fomentar el amor a la patria así como el respeto por sus tradiciones y el conocimiento de su historia (Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, 2020; Ley general de educación, 2020).

El sistema educativo mexicano es uno de los más grandes del mundo, es el tercero en el continente americano, sólo superado por Estados Unidos y Brasil. En 2009, el total de alumnos matriculados fue de 75.4 millones para Estados Unidos, 54 millones para Brasil y 32.5 millones en México (Lorenzo & Zaragoza, 2014). El INEGI (2022) reporta que la última matrícula es de 33 415 994, es decir un aumento de casi 3% en 13 años.

El sistema educativo mexicano está organizado en distintos niveles: educación básica (preescolar, primaria y secundaria), educación media superior (bachillerato) y la educación superior (licenciatura y posgrados). A partir de las reformas a la educación en 2019 se consideró a la educación media superior como obligatoria, pero se mantiene diferenciada de la categoría de educación básica.

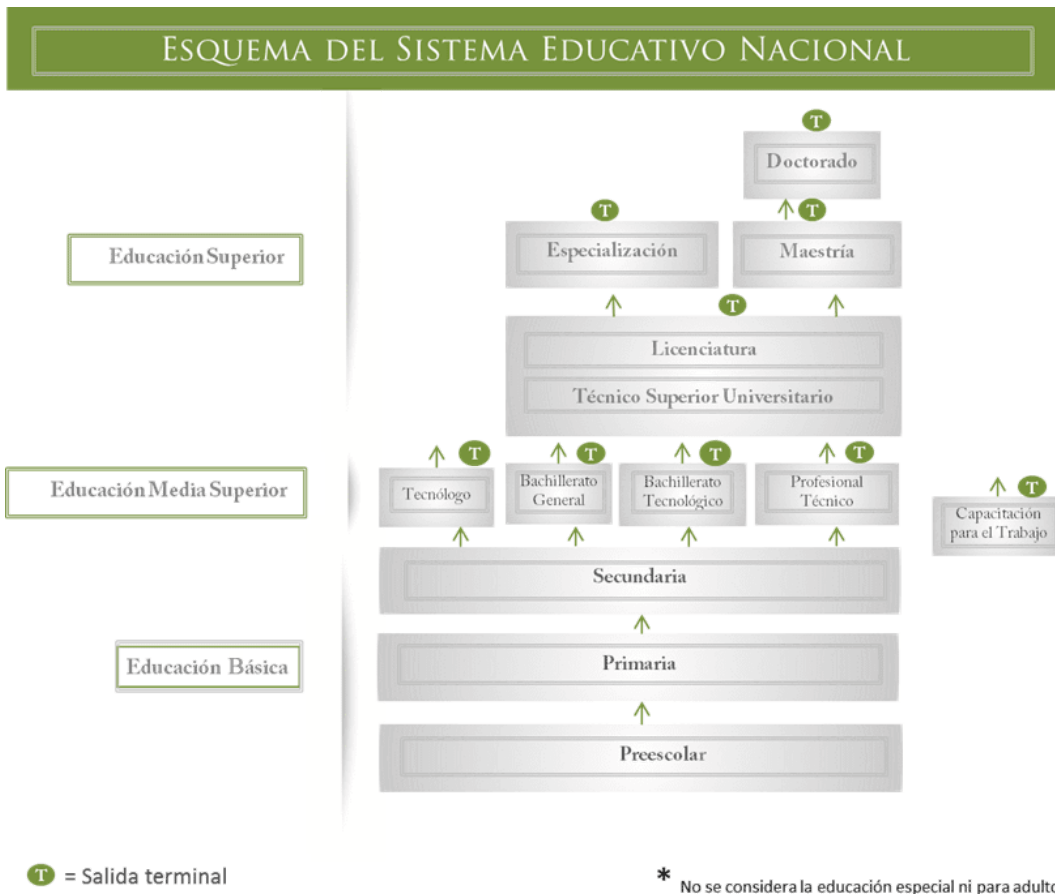


Figura 1.1 Esquema del sistema educativo nacional (Gobierno de México, 2020).

De acuerdo con Lorenzo y Zaragoza (2014) la mayoría de los alumnos se ubica en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), pues en 2014 contenía alrededor de 25 millones, mientras que el nivel de bachillerato incluía un poco más de 4 millones, y la educación superior casi 3 millones. Como se ve, el paso al nivel de bachillerato es un cuello de botella, pues del 74% de alumnos en educación básica sólo el 12% ingresan a Educación Media superior. Según los mismos autores la proporción de docentes es similar: 65% en educación básica, 15% en



educación media superior, y posteriormente un aumento al 17% en la educación superior.

Dadas las características de este trabajo nos centraremos en hablar sobre la educación media superior y sus características, esto sin menospreciar la importancia e impacto de los otros niveles, principalmente de la educación básica.

## **1.2 Características, modalidades y objetivos de la educación media superior en México**

De acuerdo con Robles (1988) y Monroy (2009) la educación en México se rige por la Constitución Política del país y por la Ley General de Educación (LGE). Ambas normas legales establecen las leyes específicas y características de cada nivel educativo, entre ellos la Educación Media Superior (EMS).

Monroy (2009) comenta que es en el artículo 37° de la Ley General de Educación donde se señala que la educación media superior comprende el nivel de bachillerato, así como la educación profesional que no requiere bachillerato.

De acuerdo con Lorenzo y Zaragoza (2014) la educación media superior (EMS), o bachillerato, complementa la enseñanza primaria superior, capacitaría a los alumnos para vivir útilmente en la nación y, al mismo tiempo, prepara a los alumnos para el ingreso a la universidad. A partir de 1995 se busca que la educación en bachillerato sustente su currículum en competencias y, asimismo, se promueve que la educación en este periodo responda a las necesidades del mercado laboral.

De acuerdo con Azaola (2018) la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), plantea que el objetivo de la EMS sea preparar a los estudiantes para continuar su formación superior o ingresar a mercados laborales competitivos ya que, en este nivel educativo, se consolidan muchas de las competencias y conocimientos básicos de los estudiantes. Esto nos indicaría que la EMS tendría dos fines, uno propedéutico y otro técnico (Monroy, 2009). La autora también comenta que otros bienes individuales ganados a través de la

EMS, son mayores niveles de salud, bienestar y participación ciudadana, así como la posibilidad de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, lo que puede traducirse en niveles más altos de equidad social; sin embargo, este nivel educativo aún presenta sus propias dificultades, como lo muestran las evaluaciones tanto en áreas de lenguaje y comunicación como en matemáticas, donde la mayoría de los alumnos presenta graves deficiencias.

La propia Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022) reconoce los siguientes puntos como cuestiones centrales a tener en cuenta para la EMS, tanto en el diseño de los planes curriculares, como en la implementación de los mismos.

- Los estudiantes son un grupo poblacional de jóvenes entre 15 y 18 años, quienes se encuentran en tránsito a la edad adulta, comienzan a desarrollar una vida autónoma y a ejercer sus derechos como ciudadanos; a su vez también se atiende a jóvenes mayores de 18 años que por diversas causas no concluyeron sus estudios en el período regular y desean cursar el nivel.
- Los desafíos que enfrentarán los jóvenes en el siglo XXI son los cambios tecnológicos, la rápida transformación de las exigencias del ámbito laboral, la desaparición y aparición de campos de trabajo y profesiones, el auge del aprendizaje flexible a través de medios electrónicos o plataformas virtuales, entre otros.
- La diversidad de formaciones y perfiles de egreso de los más de treinta planes de estudio en el bachillerato, tanto de técnicos profesionales como propedéuticos.

Para cursar el nivel de bachillerato se tienen tres opciones, el bachillerato general, el tecnológico y el profesional técnico. A continuación se describen brevemente de acuerdo con Lorenzo & Zaragoza (2014):

- **El bachillerato general o propedéutico** ofrece una preparación general para que posteriormente los estudiantes puedan cursar educación superior. Monroy (2009), también destaca que el alumno accede al estudio de las

diferentes disciplinas humanísticas, científicas y tecnológicas, conjuntamente con algunas metodologías de investigación y de dominio del lenguaje, con el objetivo de contar con experiencia que le pueda servir en sus estudios profesionales. El bachillerato general y propedéutico equivale al bachillerato general de otros países y cuenta con poco más del 60% del alumnado de la Educación Media Superior.

Cuadro 1. 1. Instituciones que ofrecen Bachillerato general.

|   |   |
|---|---|
| Los bachilleratos de las universidades autónomas.   | Los bachilleratos de arte que dependen del Instituto Nacional de Bellas Artes.  |
| Los colegios de bachilleres, conformados por el Colegio de Bachilleres —de carácter federal— y los Colegios de Bachilleres estatales.   | Los bachilleratos militares de las Escuelas Militares de Transmisiones y Militar de Materiales de Guerra.   |
| Las preparatorias federales por cooperación*. Ésta modalidad inició en 1990 como resultado de la reestructuración de los Centros de Bachillerato Pedagógico. Están dirigidas por una asociación civil. Se ubican en poblaciones rurales o suburbanas. | La preparatoria abierta. Es una modalidad no escolarizada que propicia el estudio independiente. En 1995 la operación de los servicios se transfirió a las entidades federativas. |
| Las preparatorias del Distrito Federal.   | El telebachillerato que opera en más de 11 entidades federativas.   |
| Los bachilleratos particulares con Reconocimiento de Validez  | El videobachillerato impulsado en el estado de Guanajuato en  |

|   |  |
|---|--|
| Oficial de Estudios (RVOE) otorgado por los gobiernos federal, estatal o por alguna institución de educación superior autónoma y pública. | 2006. Se brinda a través de los Centros de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD-SEP). |
| Preparatorias anexas a Escuelas Normales.   | Escuela Nacional Preparatoria y Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM                 |

Cuadro tomado de Monroy (2009).

- **El bachillerato técnico** se ideó para combinar la incorporación al trabajo con la preparación para los estudios superiores. Es este un tipo de bachillerato por el cual los alumnos que completen su formación satisfactoriamente obtendrán dos títulos al terminar los estudios: uno que lo acredita como profesional técnico capacitado para la incorporación laboral, reconocido por la Dirección General del Profesional, y otro que permite continuar con estudios superiores. Monroy (2009) menciona que este servicio lo ofrecen los bachilleratos tecnológicos y los de educación profesional técnica.

Figura 1. 2. Instituciones que ofrecen Bachillerato tecnológico y Educación técnica profesional.

|  |   |
|--|---|
| Instituciones dependientes del gobierno federal: Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS); Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA); Educación en Ciencia y Tecnología del Mar con estudios dirigidos hacia los sectores industrial y de servicios, forestal, de la pesca y acuacultura. | Las Escuelas de Bachillerato Técnico impartidas principalmente por El Colegio Nacional de Educación |
|--|---|

|   |   |
|---|---|
|   | Profesional Técnica (CONALEP), con estudios basados en normas de competencia laboral y la alternativa de una formación propedéutica, para aquellos estudiantes interesados en cursar el nivel superior. |
| Los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos del IPN. | Los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados (CECyTEs).   |
| Los Centros de Enseñanza Técnica Industrial.                |   |

Cuadro tomado de Monroy (2009).

- **La educación profesional técnica** atiende al 10% de la matrícula y ha sido tradicionalmente una formación sin pleno valor propedéutico. Desde 1997 hasta la actualidad, estos estudios permiten la equivalencia con el bachillerato superando seis cursos complementarios. Los títulos técnicos que ofrecen estas opciones tecnológicas son de calidad profesional y están registrados en la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública (SEP), siempre y cuando se haya realizado la correspondiente tesis de grado y el servicio social.

Uno de los mayores retos para el sistema educativo mexicano, es el de la implantación y cobertura de la obligatoriedad en la educación media-superior (Lorenzo & Zaragoza; 2014). Aunque esto sea planteado en el gobierno mexicano desde el año 2012, en su momento se previó que sería hasta el año escolar 2021-2022 que se podría completar.

Las acciones para la ampliación del bachillerato han tenido poco impacto al verlas de forma histórica. Ornelas (1995) y Solana, Cardiel y Bolaños (1997) reportan que el mayor aumento en matrícula se dio entre en las décadas de los 50, 60 y 70; en esas tres décadas se aumentó de 37 329 alumnos a 1 057 744; entre cada década se amplió tres veces la matrícula. A partir de los años 80 la matrícula ha tenido una desaceleración en el aumento, pues en 1992 se tenía 1 767 020, para el año 2000 la matrícula fue de 2 955 783; es decir, se creció menos del doble de lo que se creció en décadas anteriores, y en los últimos años el crecimiento ha sido aún menor. De acuerdo con INEGI (2022) en el año 2010 se registró una matrícula de 4 187 528, la diferencia es de 1 231 745. Del año 2010 al 2020 el aumento sólo fue de 797 477 colocándose en 4 985 005.

La distribución de la matrícula entre escuelas privadas y públicas se ha mantenido más o menos igual en cuestión de porcentajes. A inicios de los años 90, Ornelas (1995) comenta que el 78.12% de la matrícula correspondía a escuelas públicas, mientras que el restante 21.88% era de escuelas privadas. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2022) señala que en 2017 los porcentajes de escuela pública fue 81.2% y de privada 18.8%. La diferencia porcentual entre los datos de los 90 y 27 años después no es grande.

Como se nota, las últimas décadas han colocado en rezago a la población de bachillerato, lo cual puede repercutir de diferentes formas en las siguientes etapas educativas. Las últimas acciones para la mejora de este nivel, tendrán sus repercusiones en los siguientes años y sólo entonces podremos evaluar si han sido las adecuadas.

Respecto a los docentes que cubren este nivel, Enkvist (2015) menciona que en un inicio se les consideraba como expertos en las diferentes áreas y gozaban de prestigio; sin embargo, esto ha cambiado con los años y, actualmente, debido a la disminución de la exigencia en bachillerato, los profesores se han convertido en “maestros para adolescentes” que cubren un trabajo más. En los últimos años esta tendencia ha buscado modificarse para especializar a los profesores y mejorar el nivel medio; uno de los programas en esta línea es la creación de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) de la UNAM.

En todos los tipos de bachillerato se ofrece a los alumnos conocimientos generales de diversas disciplinas y campos de conocimiento a fin de que tengan un bosquejo general de la cultura. En el caso que nos ocupa, nos centraremos en la asignatura de psicología debido a que el trabajo está dirigido a incorporarse inicialmente dentro de esta materia, por lo que es necesario contextualizar qué se ofrece a los alumnos sobre esta asignatura a nivel bachillerato.

### **1.3 La asignatura de psicología en los planes de estudio del bachillerato en México**

De acuerdo a la Dirección Académica de la Dirección General del Bachillerato (DADGB) (2013) se incluye a la asignatura de psicología dentro del programa del bachillerato con un fin propedéutico, que busca que el alumnado reconozca a la psicología como una ciencia, sus áreas y diferentes corrientes teóricas, así como aspectos biológicos y la clasificación de las emociones que influyen en el comportamiento, a través de elementos teóricos y metodológicos que le permitirán conocer su campo de estudio y su aplicación, proporcionándoles conocimientos para su desarrollo integral. A su vez, busca desarrollar competencias relacionadas con el campo disciplinar de humanidades y ciencias sociales.

En este apartado se revisará la asignatura de psicología en 3 escuelas, Colegio de bachilleres, CCH y ENP, lo que nos permite comprender las características generales y objetivos de lo que se busca con esta materia, apreciando las diferencias entre cada escuela.

### **1.3.1 Plan de estudios CCH**

Para el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), la asignatura de psicología se ubica en los últimos dos semestres, 5to y 6to, de manera optativa, es decir, el alumno elige entre otras materias, cuáles cursar, en función de su interés o la carrera que quiera cursar posterior al bachillerato, aunque se destaca que la asignatura tiene carácter formativo y propedéutico.

El plan de estudios de la asignatura menciona que además de que busca proporcionar la cultura básica que se requiere en la sociedad actual, fomentar la cultura básica del especialista, también es objetivo de la asignatura afianzar diferentes habilidades adquiridas en otras materias, y desarrollar nuevas que sean propias de la cultura de trabajo de la psicología (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016).

El programa que se tiene para psicología en CCH, tiene un carácter indicativo, es decir, es una propuesta general, sólo se establece lo que necesariamente se debe enseñar, y no definen lo que debe hacer el profesor en cada clase ni cómo debe hacerlo. Contrario a los programas operativos donde sí se tiene una serie de estrategias definidas que el docente debe seguir (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016).

Se ubica a la asignatura dentro del área de ciencias experimentales, y también se destaca la relación que tiene con el área histórico-social. A través de la relación con estas áreas, el curso se plantea fomentar acciones educativas dirigidas a la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades de investigación que propicien el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico.

La materia de psicología I, está organizada en una sola unidad denominada Diversidad en la psicología. Esta unidad intenta construir una visión amplia de la cultura psicológica, sus teorías, métodos de trabajo y áreas de aplicación. En el caso de Psicología II se conforma por la unidad denominada El desarrollo psicológico y la conformación del sujeto, en donde se revisan factores biológicos,



sociales y psicológicos del desarrollo y ciclo de vida, así como la construcción de la identidad sexual y la interacción con otros (CCH; 2016).

Dentro del aprendizaje de habilidades, se mencionan en particular las referidas al buen uso del lenguaje y la comunicación verbal y escrita, que tendrían que ser adquiridas en las asignaturas del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, que se imparten como otras asignaturas en el mismo colegio de acuerdo al plan de estudios, y que la asignatura de psicología debe de integrar en sus actividades y fomentar su uso (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016).

El plan de estudios de la asignatura menciona que el programa tiene congruencia con los principios rectores del CCH, **aprender a aprender, aprender a hacer, y aprender a ser** (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016). Respecto al primero, se fomenta que los alumnos busquen por sí mismos información, se organicen y desarrollen estrategias de aprendizaje. En relación con lo segundo, se logra con la elaboración de diseños de investigación (documental, de campo o experimentales), a partir de lo que ellos mismos investiguen y se revise en clase, lo que propicia que los alumnos puedan establecer modelos, resolver problemas y desarrollar procesos cognitivos. En cuanto al tercer principio, aprender a ser, la asignatura liga los temas con algunos valores como autonomía, trabajo colaborativo, respeto a sí mismo y al entorno físico y socio-cultural en el que se desarrollan.

Como se mencionó, el plan de estudios es indicativo, por lo cual no señala estrategias específicas para las clases. Sin embargo, menciona algunas características del enfoque didáctico que pueden guiar, por ejemplo, se señala que el docente se deberá apoyar en el diseño de estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo del aprendizaje significativo, crítico-reflexivo y creativo de los alumnos (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016).

En la misma línea el programa menciona que es favorable “utilizar estrategias de aprendizaje basadas en proyectos, problemas y estudios de campo y de caso con el fin de promover el aprendizaje autónomo de los estudiantes –en el contexto de

un trabajo colectivo—, a través de la búsqueda, selección, organización y elaboración de información, que les permita ensayar soluciones a problemas auténticos de investigación y proponer aplicaciones que él mismo se plantee. Las estrategias de enseñanza deben dirigirse al logro de un aprendizaje situado” (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016, p. 11).

De esta forma se promueve el uso de diferentes estrategias y actividades, la mejora continua de la comunicación oral y escrita, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como recurso de aprendizaje. El propósito de todo ello es que el docente facilite que los alumnos formen un pensamiento flexible y crítico que les permita generar estrategias propias para acceder al conocimiento (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016, p. 14).

Respecto a la evaluación de la asignatura se consideran ciertas sugerencias que son congruentes con el programa indicativo. Algunas formas para evaluar son las siguientes: portafolios, exposiciones, ensayos, resúmenes, cuestionarios, pruebas escritas, dinámicas grupales, organizadores conceptuales, reportes de lecturas, observaciones de campo, reporte de observación de vídeos, proyectos y desarrollo de investigaciones, participación en los trabajos en equipos, entre otras. Se destaca que cada tipo de evaluación sea congruente con los aprendizajes que se buscan y los contenidos a revisar. Todas con el propósito de evaluar los conocimientos, habilidades y actitudes propuestos en este programa y que forman parte de la concepción de cultura básica del Colegio” (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016, p. 14).

### **1.3.2 Plan de estudios de psicología de ENP**

El programa de ENP señala que la asignatura de Psicología tiene como finalidad que el alumno adquiera una cultura psicológica básica, sustentada con fundamentos científicos, que le permita identificar los fenómenos conductuales, cognitivos, de personalidad y sociales en los diferentes entornos en que se desenvuelve. A su vez se busca que pueda construir referentes teóricos y procedimentales que le permitan consolidar habilidades y actitudes de utilidad

para interpretar su realidad y tomar decisiones razonadas (ENP; 2018). Se justifica la amplitud de contenidos dentro de la asignatura debido a que, como se menciona en el plan de estudios, representa la única oportunidad de acceso formal a sus contenidos para la mayoría de los alumnos del bachillerato de la UNAM, y cabría decir lo mismo para el resto de bachilleratos.

El plan de estudios está organizado de forma anual en 5 unidades que favorecen al perfil de egreso de la ENP en tanto que favorecen el desarrollo de habilidades para el autoconocimiento al proporcionar las nociones básicas para comprender los procesos psicológicos. Contempla 120 horas divididas en 90 horas teóricas y 30 prácticas.

La primera unidad se denomina “Psicología, ciencia y profesión” y está compuesta por 12 horas teóricas y 4 prácticas. En esta unidad se caracteriza a la Psicología como ciencia y como profesión. Se señalan la conducta, los procesos mentales y la personalidad como sus objetos de estudio; se revisan los métodos básicos y las técnicas útiles para la explicación e investigación psicológica a la par que se presentan los diversos campos de acción e intervención del psicólogo.

La segunda unidad 15 horas teóricas y 5 prácticas lleva el nombre de “Una mirada de la Psicología desde las neurociencias”, y ofrece conocimientos derivados de las neurociencias para la explicación de los fenómenos psicológicos. Se integran conocimientos fisiológicos para revisar desde una perspectiva funcional el desarrollo de las estructuras cerebrales y su participación en la compleja actuación del individuo en su entorno.

En la unidad 3 titulada “Los Procesos Psicológicos: su operación y función”, es la unidad con más horas ya que contiene 30 horas teóricas y 10 prácticas. Aquí se abordan los diversos procesos que subyacen a los fenómenos psicológicos como herramientas de adaptación e interacción con el ambiente.

Por su parte, la cuarta unidad, “La Personalidad, su génesis y desarrollo”, aborda los elementos constitutivos de la personalidad, así como los enfoques teóricos clave para explicar su génesis y desarrollo. A esta unidad se le dedican 15 horas teóricas y 5 prácticas.

La quinta unidad, titulada “Dimensión social de la Psicología” contiene 18 horas teóricas y 6 prácticas. En esta unidad se propone el estudio de los diversos agentes de regulación psicosocial que permiten al alumno comprender la formación de estereotipos, creencias, costumbres, valores y actitudes, así como la participación de éstos en las distintas formas de interacción y en la construcción de significados en los diversos escenarios sociales en los que convive cotidianamente.

El plan de estudios sugiere diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje que el profesor puede adaptar para revisar cada contenido. Las estrategias se agrupan en Estrategias para la adquisición de información, Estrategias para la organización de la información, Estrategias para recuperar los conceptos revisados, proponer formas de organización y resolución de problemas, Estrategias para la realimentación y formación del estudiante en los aspectos relacionados con lo actitudinal, Prácticas de laboratorio.

Para la parte de evaluación se hace mención que el profesor debe contemplar tres tipos de instrumentos referidos a los tipos de aprendizajes que se fomenten: Instrumentos para evaluar los aprendizajes de tipo conceptual o declarativo, Instrumentos para evaluar los aprendizajes de tipo procedimental, Instrumentos para evaluar los aprendizajes de tipo actitudinal.

La evaluación final debe contemplar el aspecto formativo así como el sumativo que integre los contenidos y estrategias usadas a lo largo del ciclo escolar que permitan identificar al alumno y al docente los aprendizajes logrados.

### **1.3.3 Plan de estudios del colegio de bachilleres**

El colegio de bachilleres incluye en su programa a la asignatura de psicología en sus dos últimos semestres, 5to y 6to, con una carga de 48 horas cada semestre; se encuentra integrada en el campo de ciencias sociales.

La asignatura tiene un doble objetivo que se divide en las materias de cada semestre. En el caso de psicología I, el objetivo general de la materia es que el alumno valore a la psicología como ciencia, así como identificar sus corrientes teóricas, áreas de aplicación, bases fisiológicas y el impacto de las emociones en la conducta que llevará al alumno al autoconocimiento y el desarrollo de un comportamiento empático con el entorno. Los tres bloques que integran a Psicología I son: Bloque I: La psicología y sus aportaciones en el ámbito personal-social, Bloque II: Bases fisiológicas de la conducta humana, Bloque III: Las emociones y motivación en la conducta humana (DGBa; 2018).

Psicología II contempla revisar los procesos psicológicos básicos y superiores, así como destacar los factores sociales y su influencia en la conducta y los procesos socio-afectivos. Los tres bloques que componen esta asignatura son: Bloque I: Procesos psicológicos cognitivos, Bloque II: El proceso de la socialización como determinante de la conducta, y Bloque III: La personalidad como proceso dinámico social (DGBb; 2018).

Un aspecto interesante del programa de psicología tanto I como II, es que se señalan de forma explícita los contenidos y aprendizajes que se esperan y se relacionan con otras materias, de modo que el alumno debe de tener esos conocimientos base, pero también poder trabajarlos de forma paralela a otras materias durante los cursos. Por ejemplo, en el bloque I de psicología II se señala que los contenidos se relacionan de forma interdisciplinaria con las materias de filosofía e historia universal contemporánea. En el caso del bloque II de Psicología I se menciona como interdisciplina a la materia de Estructura socioeconómica de

México y manera transversal los contenidos del eje referente a habilidades lectoras (DGBa; 2018; DGBb; 2018). El que se señale de esta forma, favorece que los docentes puedan retomar aspectos de otras materias y que los alumnos desarrollen los aprendizajes de forma integral, e incluso la posibilidad de idear actividades colaborativas entre diversas materias.

La evaluación de esta materia tiene componentes muy amplios que vale la pena mencionar. Para que la evaluación sea un proceso transparente y participativo, que involucre tanto al docente como a los alumnos, debe de haber autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, evaluación diagnóstica, evaluación formativa, evaluación sumativa y los instrumentos correspondientes a cada aprendizaje y tipo de evaluación (DGBa; 2018; DGBb; 2018). Esto no quiere decir que todas las evaluaciones deban ser por separado, será capacidad del docente poderlas integrar en las actividades que considere pertinentes para que se cumplan.

Como se puede notar, la asignatura de psicología en los tres planes revisados, no tiene como fin único el darles información de la disciplina a los alumnos, sino que busca desarrollar en ellos diversas habilidades, de trabajo en equipo, creatividad, aprender a relacionar temas de forma interdisciplinaria, entre otros.

Uno de estos aprendizajes a desarrollar durante los cursos de psicología es el relacionado a la escritura que se fomenta por medio de la elaboración de proyectos, reportes de práctica, ensayos, etc. Sin embargo, es preciso recordar que si bien los estudiantes cuentan con ciertas habilidades básicas de escritura, no tienen un dominio de escritura enfocado al ámbito académico por lo que es necesario integrar en los planes de la asignatura un programa que permita a los estudiantes desarrollar estas habilidades.

## **Capítulo 2. El desarrollo humano en la adolescencia**

En este capítulo se aborda el desarrollo del adolescente, particularmente en el ámbito escolar de la educación media superior, asumiendo que dicho desarrollo no es universal, es decir, válido de la misma manera para todos los individuos que se ubican en esa etapa, sino que es histórico, porque depende de cada contexto histórico cultural en que se ubique el adolescente, y porque la misma etapa que se llama adolescencia es histórica.

### **2.1 Concepto y principios del desarrollo humano.**

Existen diversos enfoques explicativos del desarrollo humano y, por lo tanto, de la adolescencia; en este capítulo no se abordarán esos diferentes enfoques, sino lo que permite comprender la formación y vivencias del adolescente bachiller. Esto implica enmarcar el contexto de vida en el cual viven los estudiantes de educación media superior.

Como ya se aludió en el capítulo anterior, se asume que el desarrollo humano es un proceso dinámico y complejo de formación permanente de emociones, pensamientos, modos de acción e ideales, en unidad indisoluble, es decir, no como cuestiones separadas, que permiten la conducción de vida cotidiana de cada individuo humano en determinado contexto sociocultural (Dreier, 2017).

Dicho desarrollo ocurre a través del proceso de participación del individuo en las actividades y prácticas de su medio, para apropiarse de la experiencia histórico-social generada por las generaciones precedentes, o cultura, que lo convierte en miembro legítimo de su medio social. Y esa participación es necesariamente mediada por las relaciones con los demás de su medio (educación), y el proceso es impulsado por los dilemas y contradicciones que se vivencian a lo largo de la vida (Vygotskij, 1987). Esa participación del individuo se lleva a cabo en los distintos ámbitos en que se implica: familia, grupos sociales, el trabajo, actividades de ocio, la escuela, etc., dentro de un contexto sociocultural general. Asimismo, como plantea este autor, no hay una determinación lineal de lo biológico

(maduracional) o de lo social en el desarrollo, sino una interacción dinámica entre ambas cuestiones y la participación del individuo. Desde luego, para que ocurra el desarrollo humano, así concebido, se requiere nacer con la estructura biológica humana, y un desarrollo sano al respecto; esto es muy necesario pero no representa una determinación; de la misma manera, la disposición de lo social no determina el desarrollo sin la interacción con lo biológico-corporal y la implicación activa del individuo. Y sobre todo que el desarrollo humano no es universal, fijo y válido de la misma manera para todos, sino que es diverso en cada individuo, porque su participación en las actividades y prácticas en los ámbitos de inserción y la relación entre éstos, así como la interacción con los otros miembros del contexto, es diferente a los demás, lo que implica modos de sentir, pensar y actuar específicos de cada quien en cada contexto histórico social de ubicación, todo lo que hace que cada persona sea única e irrepetible en el mundo.

Ese carácter histórico del desarrollo implica que la especificación de etapas sea relativa y no válida universalmente; más bien tiene una funcionalidad operativa para considerar orientaciones de ayuda o sistematizar especificidades y niveles para su educación.

A partir de estos planteamientos y desde esta última aclaración, a continuación se aborda el desarrollo adolescente en general y en función de aspectos separados que suelen ligarse a esa etapa, pero sólo es con fines expositivos, porque, como ya se señaló, se asume que el desarrollo es un proceso indivisible, y en ese sentido se van emitiendo algunos señalamientos de interrelación.

## **2.2 El desarrollo en la adolescencia**

Tradicionalmente se ha caracterizado a la adolescencia como la etapa de cambios biológicos que preparan al sujeto para la procreación. Sin embargo, el periodo de adolescencia no sólo se remite a estos cambios, también abarca los momentos claves en el proceso de socialización del individuo, y de la preparación para los roles que tomará en la vida adulta dentro de la sociedad (Domínguez; 2006a), y esto es diferente según el contexto histórico social en que se sitúa.



También hay una discusión en torno a la claridad de los límites de inicio y finalización de esta etapa, estableciendo edades estimadas entre los 11, 12 o hasta 13 años como inicio, y a los 17, 18 o 19 años como término. Posterior a esto se plantea el periodo de juventud, que se considera variable en dependencia de las circunstancias en que se encuentre la persona y de los cambios a los que esté sujeto (Morris & Meisto, 2005; Domínguez, 2006a).

Domínguez (2006b) menciona que durante la adolescencia las personas experimentan una serie de cambios antropométricos, fisiológicos, endocrinos y de maduración sexual que tienen claras repercusiones psicológicas.

A continuación se describirán las principales características de estos cambios.

### **2.2.1 Cambios antropométricos**

El aumento de peso y estatura son las características que se notan desde los primeros años de la adolescencia, incluso desde los 10 años. Otros cambios que se pueden observar es que las extremidades crecen y están desproporcionadas del tronco, la mandíbula se vuelve más pronunciada, la frente se torna más prominente al igual que la nariz. En el caso de los hombres se nota un aumento en la masa muscular y de los huesos, mientras que en las mujeres es común que el aumento sea la masa corporal relativa a la grasa subcutánea, produciendo una acumulación de esta en las piernas, antebrazos y el trasero (Domínguez, 2006b).

Esta autora también menciona que la desarmonía corporal y el aumento de la fuerza muscular hacen que el adolescente realice movimientos bruscos producto de la necesaria descarga de energía. Debido a esta situación es común que otras personas lo exhiban y sienta vergüenza, lo cual típicamente causa irritabilidad y excitabilidad emocional.

Los cambios corporales también provocan que la interacción con otros se vea afectada; aquellos adolescentes que generen cambios físicos más deseables por los estereotipos sociales serán más aceptados que aquellos quienes durante el periodo de cambios posean una imagen corporal considerada desfavorable. Estos

últimos pueden ser, incluso, objeto de burla, de discriminación y ser rechazados en la búsqueda de pareja, situación que provoca, en algunos, retraimiento, timidez o conductas agresivas. Esta es una de las relaciones que se establecen entre los cambios del cuerpo con la percepción social que otros tienen de un adolescente, y que éste siente y piensa de determinada manera.

Respecto a este mismo punto, Morris y Meisto (2005) mencionan que los adolescentes tienen una aguda conciencia de los cambios que tienen lugar en su cuerpo. Muchos se tornan ansiosos acerca de si tienen la forma o tamaño “correctos” y se comparan obsesivamente con los modelos y actores que ven en la televisión y las revistas. Esta atención en los cambios está influenciada por el contexto en que vive el adolescente.

### **2.2.2 Cambios fisiológicos**

Dentro de los cambios fisiológicos que se consideran en este periodo, se puede mencionar el crecimiento del corazón, que produce deficiencias en el sistema circulatorio ya que los vasos sanguíneos no crecen al mismo ritmo. Esto trae consigo alteraciones neurovegetativas como mareos, palpitaciones o dolor de cabeza. De igual forma se pueden dar desórdenes funcionales del sistema nervioso que llevan a dificultades como el agotamiento físico e intelectual, la irritabilidad, la hipersensibilidad, los trastornos del sueño y la susceptibilidad a contraer enfermedades (Morris & Meisto, 2005; Domínguez, 2006b).

En los varones se da un crecimiento de los músculos de la laringe y de su fuerza, lo que lleva a cambios en la voz; se vuelve más ronca y grave. Este cambio de voz provoca inseguridad al hablar (Ruch, 1971; Papalia, Feldman, Martorell, Berber & Vázquez Herrera; 2012).

### **2.2.3 Cambios endocrinos**

El cambio más notable a nivel endocrino es el incremento de la actividad del hipotálamo que estimula a la hipófisis; esta glándula produce hormonas que estimulan el funcionamiento de otras glándulas: las suprarrenales y las

gonadotropinas (ovarios y testículos). A partir de esto se aumenta la producción de estrógenos y andrógenos que posibilita las condiciones para el proceso de maduración sexual (Domínguez, 2006b). En esta situación la producción de andrógenos en exceso trae consigo la aparición de acné (Morris & Meisto, 2005), fenómeno que puede influir desfavorablemente en la autoestima del adolescente debido a la importancia que se le otorga en esta edad a la apariencia física (Ruch, 1971; Domínguez, 2006b).

Los cambios endocrinos pueden promover cierta desregulación emocional en la etapa adolescente, sin embargo, como lo señalaba desde hace tiempo Ruch (1971), los factores sociales pueden ser más importantes para comprender estos procesos, pues la concepción que se tenga del adolescente en la cultura orienta, de alguna manera, la interacción con otros.

#### **2.2.4 Maduración sexual**

Las primeras señales de maduración sexual se identifican de dos formas: por la eyaculación espontánea en los varones y por el inicio de la menstruación en las mujeres. También se tienen otras características sexuales, distinguidas entre primarias y secundarias. Las primarias son las referidas a los cambios en la estructura de los órganos reproductivos, el crecimiento del pene y los testículos, y de los ovarios, el útero y la vagina. Las características secundarias se asocian con el crecimiento del vello púbico y axilar en ambos sexos; asimismo, en el caso de los hombres el vello facial y en las mujeres crecimiento de los senos (Domínguez, 2006b).

En el caso de las mujeres es común que las características de madurez sexual se vean acompañadas por acoso por parte del sexo opuesto, a pesar de que los hombres también desarrollan signos visibles de madurez sexual (Domínguez, 2006b); esto señalaría consecuencias derivadas del contexto cultural en que se desarrollan.

En ambos sexos se estimula la atracción sexual y sirve como base al establecimiento de relaciones de pareja y relaciones sexuales. Estas relaciones no suelen ser duraderas sino inestables y promiscuas por el interés y necesidad de explorar el propio cuerpo y el de otro(a)s (Domínguez, 2006), aunque esto también depende del contexto sociocultural en que se sitúe.

La madurez sexual trae consigo que los adolescentes, de ambos sexos, comiencen a masturbarse como parte de la autoexploración y autosatisfacción; se estima que el 85% de los adolescentes lo realizan en esta etapa. A pesar de que es considerada como una práctica que forma parte del desarrollo de la persona, la existencia de prejuicios al respecto, que la consideran como un hecho pecaminoso o incluso una enfermedad, puede generar en algunos adolescentes sentimientos de culpa o miedo (Domínguez, 2006).

En esta etapa también se va construyendo la identidad y preferencia sexual. En el caso de adolescentes homosexuales, es común que sientan miedo a la represión de sus padres si muestran abiertamente sus preferencias sexuales. Debido al rechazo y falta de aceptación social de la homosexualidad, durante la adolescencia, muchos sienten culpa que ocasiona pánico y puede llegar hasta el suicidio. Esta culpa o miedo puede ocurrir no sólo ante el interés latente hacia el mismo sexo, sino incluso si llega a presentarse una fantasía homosexual ocasional durante la adolescencia (Domínguez, 2006b).

Morris y Meisto (2005) mencionan que la forma en cómo se percibe la madurez sexual ha tenido muchos cambios en las últimas décadas. Los autores explican que hace 50 años se esperaba que los jóvenes pospusieran la expresión de sus necesidades sexuales hasta que fueran adultos responsables y casados, pero desde entonces, han ocurrido cambios importantes en las costumbres sexuales; señalan que tres cuartas partes de todos los varones y más de la mitad de todas las mujeres entre los 15 y 19 años han tenido relaciones sexuales, y que la edad promedio para la primera relación sexual es a los 16 años para los varones y a los 17 para las mujeres. Estos cambios reflejan una actitud distinta de cómo los

adolescentes son abiertos y participativos en sus experiencias sexuales, que lleva al interés de expresar y conocer sobre su sexualidad.

De acuerdo con Domínguez (2006) los cambios de carácter antropométrico, fisiológico, endocrino y los correspondientes al proceso de maduración sexual, constituyen tendencias del desarrollo, pero que se expresan de manera particular e irreplicable en cada sujeto, quien elabora activamente estos eventos a nivel de su subjetividad individual y en relación al contexto en el que se encuentra, tanto cultural como de las relaciones que establece con otros.

Ruch (1971) comenta que aunado a los factores fisiológicos de maduración sexual, se encuentran los referidos al contexto y experiencia de cada adolescente y estos son los que van a encaminar a cada uno en la forma que tengan de identificar y expresar su sexualidad. El autor menciona que el interés sexual está influenciado por factores como vivir en un medio rural o urbano, los usos y costumbres, el nivel socioeconómico de la familia, las prácticas de los compañeros de edad y las enseñanzas específicas adquiridas en el hogar o en los cursos de educación sexual.

Morris y Meisto (2005) comentan que los individuos difieren mucho en la edad en la que pasan por los cambios de la pubertad. Algunas niñas de 12 años y varones de 14 siguen pareciendo niños, mientras que otros de su edad ya se ven como mujeres y hombres jóvenes. Entre los varones, la maduración temprana tiene ventajas psicológicas. Los niños que maduran temprano se desempeñan mejor en deportes y actividades sociales, al tiempo que reciben mayor respeto de sus pares (Conger & Petersen, 1991). Para las niñas, la maduración temprana parece implicar ventajas y desventajas. Una niña que madura temprano quizá sea admirada por otras niñas, pero es probable que sea sometida por los niños a un trato embarazoso como objeto sexual.

Estas diferencias en cómo se vive el desarrollo sexual son atribuidas al aspecto cultural, que cambia tanto de época como de lugar. Aunado a esto la experiencia

de cada uno se ve afectada por los cambios en otros aspectos como los que se señalan a continuación.

### **2.2.5 Cambios cognoscitivos**

Morris y Meisto (2005) comentan que así como el cuerpo madura durante la adolescencia, también lo hacen los patrones de pensamiento. Desde los estudios y perspectiva de Piaget es común que se considere que la adolescencia marca el inicio del pensamiento de las operaciones formales, lo cual a su vez permite a los adolescentes entender y manipular conceptos abstractos, especular acerca de posibilidades alternativas y razonar en términos hipotéticos. Sin embargo, es importante señalar que no todos los adolescentes alcanzan la etapa de las operaciones formales y muchos de los que lo hacen no logran aplicar el pensamiento de las operaciones formales a los problemas cotidianos que enfrentan (Flavell, Miller y Miller, 2002). En particular, es menos probable que los adolescentes más jóvenes sean objetivos acerca de cuestiones que les atañen y que aún no hayan alcanzado una comprensión profunda de las dificultades implicadas en los juicios morales. Además, esto tiene que ver con el contexto sociocultural de inserción, pues se ha encontrado que el pensamiento lógico se propicia ante actividades abstractas y de educación formal, y no así en circunstancias históricas donde la exclusividad es de actividades prácticas (Luria, 2010), lo que contradice la universalidad piagetiana de esa caracterización adolescente.

Pero el hecho es que esa percepción esperada de razonamiento formal del adolescente, propicia juicios de subvaloración hacia los adolescentes que no han logrado esa expectativa, lo que constituye un dilema o contradicción que vivencia el adolescente respectivo, que puede influir en su desarrollo socioemocional.

Además, en los que alcanzan el esperado pensamiento de las operaciones formales, este avance tiene sus riesgos, como la confianza excesiva en las nuevas capacidades mentales y la tendencia a atribuir demasiada importancia a los propios pensamientos. Algunos adolescentes no logran darse cuenta de que no

todos piensan como ellos y que otras personas pueden tener opiniones diferentes (Harris y Liebert, 1991); pero este, denominado por Piaget “egocentrismo de las operaciones formales”, también posibilita dilemas en la vivencia de los adolescentes en cuestión y/u orientaciones de comportamiento.

Se considera que la noción de “egocentrismo adolescente” tiene que ver con dos falacias del pensamiento advertidas en este grupo de edad. La primera es la denominada audiencia imaginaria, o tendencia de los adolescentes en cuestión a sentir que son constantemente observados por los demás, que la gente siempre está juzgando su apariencia y conducta, y la concepción de que este sentimiento de estar permanentemente “en escena” es la fuente de buena parte de la conciencia de sí mismo, de la preocupación por la apariencia personal y de su fanfarronería (Santamaría & Saad; 2017).

La otra cuestión, según estos autores es la “fábula personal”, el sentido irreal de su propia singularidad; por ejemplo cuando un adolescente a menudo cree que los otros no pueden entender el amor que siente hacia el novio o la novia porque ese amor es único y especial. Esta visión está relacionada con el sentimiento de invulnerabilidad que mencionamos antes. Muchos adolescentes creen que son tan diferentes del resto de la gente que no serán tocados por las cosas negativas que les suceden a los demás. Este sentimiento de invulnerabilidad es congruente con los riesgos temerarios que corren las personas de este grupo de edad (Arnett, 1991).

En relación a los aspectos cognitivos Domínguez (2006c) comenta que los adolescentes tienden a clasificar a las asignaturas de sus clases en “interesantes” y “no interesantes” en función de sus intereses y de su experiencia en la enseñanza de estas, también las suelen distinguir entre “necesarias” o “innecesarias” de acuerdo a la relación que tengan con su objetivo profesional.

Los adolescentes aún se sienten más atraídos por los aspectos externos de las asignaturas que por sus contenidos y mantienen hábitos típicos de la edad escolar, en cuanto a la forma pasiva de asimilar el material de estudio,

aprendiéndolo de memoria, textualmente, sin lograr la comprensión del mismo en algunas ocasiones (Domínguez; 2006c). Esta característica se encuentra condicionada, en buena medida, por el carácter tradicional de la enseñanza y puede mantenerse aún en la juventud. Sin embargo, al ser un aspecto derivado de la forma de enseñanza, es fácil que cambiando los procesos escolares se generen nuevos hábitos de estudio.

Otro cambio importante a nivel cognitivo es que la memoria se torna más consciente e intencional y resulta significativo el aumento de la habilidad para memorizar material verbal y abstracto. También se destaca la amplitud de los medios o recursos mnemotécnicos en los que se apoya el adolescente para memorizar, los cuales no son sólo de carácter externo, sino también interno, como es el caso de las asociaciones, los agrupamientos lógicos y de sentido (Domínguez, 2006c).

Si los adolescentes ejercitan su capacidad de análisis y organizar información, en esta etapa se muestran capaces de prescindir de los objetos concretos y pueden realizar análisis y operaciones intelectuales a nivel abstracto (Domínguez; 2006c). Al mismo tiempo desarrollan la característica del pensamiento deductivo, ir de lo general a lo particular, a diferencia del pensamiento empírico o inductivo, propio de etapas anteriores, donde hace generalizaciones a partir de hechos particulares.

### **2.2.6 La personalidad**

Domínguez (2006a) comenta que la adolescencia se distingue por el desarrollo de la personalidad, la aparición del pensamiento conceptual y autoconciencia, por la presencia de juicios y normas morales no sistematizadas, de ideales y de intereses profesionales.

Existen ciertas tendencias de comportamiento comunes durante la adolescencia que se conciben como una amenaza para la salud, debido tanto al proceso de desarrollo como a la forma en que se orientan estos cambios culturalmente. Domínguez (2006b) menciona



- Las enfermedades de transmisión sexual.
- Los accidentes producto de la inmadurez del adolescente y su arrojo ante el peligro.
- La ingestión de bebidas alcohólicas y drogas, como parte de la necesidad de integración del adolescente al mundo adulto o a su grupo de iguales, o de curiosidad por experimentar.
- Desafío a la autoridad, cuando existe un conflicto de identidad.

Respecto al proceso de identidad, Morris y Meisto (2005) comentan que ésta requiere un periodo de intensa autoexploración llamado crisis de identidad. Los autores identifican cuatro resultados posibles de este proceso. El que un adolescente se encuentre en alguno de los procesos, no implica que quede fijo, sino que es el dominante en esa etapa de su vida.

- Adquisición de identidad: los adolescentes que han alcanzado este estatus pasaron por la crisis de identidad y tuvieron éxito al hacer elecciones personales acerca de sus creencias y metas. Se sienten cómodos con esas elecciones porque son suyas.
- Exclusión de identidad: optaron prematuramente por una identidad que los otros les proporcionaron. Se convirtieron en lo que los demás deseaban para ellos sin pasar por una crisis de identidad.
- Moratoria de identidad: se encuentran en el proceso de explorar activamente varias opciones de roles, pero todavía no se han comprometido con ninguno de ellos.
- Difusión de la identidad: evitan considerar las opciones de roles de manera consciente. Muchos se sienten insatisfechos con esta condición, pero son incapaces de iniciar una búsqueda para “encontrarse”. Algunos recurren a actividades escapistas como el abuso de drogas o del alcohol.

A modo de síntesis de este apartado, se precisa señalar que, al asumir el desarrollo humano como proceso histórico y dinámico, que implica la participación del sujeto en las actividades y prácticas del contexto cultural y necesariamente mediada por los otros del contexto, plantear etapas sólo puede valer como

estrategia para la orientación y/o sistematización específica de la educación, y situadas en el contexto histórico social de que se trate; en ese sentido la adolescencia es histórica porque no sucede de la misma manera para todos los contextos culturales, e incluso para algunas situaciones se puede considerar que los individuos ni siquiera pasan por ella, al menos como se plantea en los tratados y manuales de desarrollo, como en las condiciones donde los niños se insertan desde temprana edad a actividades y responsabilidades adultas, como en contextos rurales, o los niños de la calle.

### **2.3 El contexto escolar y el desarrollo del adolescente en el bachillerato.**

Se trata de la orientación sistematizada de la participación del estudiante en las actividades y prácticas en torno al estudio de este nivel, para su apropiación de los recursos culturales, tanto explícitos como implícitos, como conocimientos, habilidades, actitudes, valores, hábitos, etc., a través de la modalidad escolar denominada educación media superior. En función de este modo de implicación se forma un sentir-pensar-actuar-idealizar, de manera muy personal, como bachiller.

Domínguez (2006c) plantea que para el adolescente la actividad de estudio cambia tanto en su forma como en su contenido y trae consigo la necesidad de utilizar nuevos métodos de asimilación de conocimientos. La autora considera que en este proceso escolar se sientan las bases que permiten al sujeto ir conformando su concepción del mundo y de su personalidad en función del desarrollo intelectual, de sus intereses cognoscitivos y profesionales y de la solución de problemas. Agrega que en esta etapa el estudiante se implica, dependiendo del contexto, en otras actividades informales o no institucionalizadas que realiza en su tiempo libre y que la elección de éstas, no es accidental, sino intencional en función de sus intereses generales. Estas actividades incluso pueden llegar a relegar a las académicas, aunque también pueden vincularse a lo que les interesa dedicarse en el futuro.

Se considera también un creciente interés de los adolescentes por la vida cultural y recreativa, optando por la lectura, el cine y la televisión. En ocasiones estos

nuevos intereses son tantos, tan dispersos y absorbentes de mucho tiempo que generan dificultades en la organización y distribución del mismo.

También, es común que poco a poco algunos adolescentes se vayan integrando a la vida laboral y el éxito que logren en esta actividad tendrá un importante grado de motivación y preparación profesional para futuras actividades.

Piaget planteó que en el proceso intelectual de esta etapa el sujeto tiene la tendencia a elaborar teorías y usar ciertas ideologías con las que pretende cambiar total o parcialmente lo establecido. También tiene una orientación hacia el futuro, aunque cuando se plantea metas suele hacerlo de manera poco objetiva y/o como metas inalcanzables. Esto indica la necesidad de una orientación para la formulación de metas acordes a las posibilidades e intereses del estudiante, y para la conformación de un proyecto de vida que se convierta en guía para su desarrollo personal y futuro profesional u ocupacional, y así disfrutar el sentido de su vida (Martínez, 1994).

Las ideas e ideologías que forma el adolescente, no son estables y se van transformando y adaptando a medida que en el proceso de comunicación con los demás confronta sus ideas con las de otras personas y contrasta puntos de vista.

También se puede encontrar que el adolescente es capaz de identificar y reflexionar sobre su propio pensamiento, lo que le permite construir teorías científicas e ideas políticas y sociales, especular de manera filosófica y puede cursar por una etapa de crisis religiosa. Aunque estos pensamientos e ideas sean elaboraciones muy simples, son la base de un pensamiento más complejo que permite la asimilación de valores sociales, morales e incluso también de un proyecto de vida (Domínguez, 2006c).

Con las características mencionadas es fácil identificar al adolescente como persona que se encuentra en proceso de desarrollar ciertas habilidades, pero aún con muchos rezagos posibles o disparejos. Sumado a estos cambios se encuentra la interacción con el entorno que puede tanto facilitar ciertos cambios como

dificultarlos. La manera en cómo cada adolescente afronta estos dilemas y contradicciones tiene su implicación en su desarrollo personal.

Comprender al estudiante bachiller concretamente situado en sus contextos específico de implicación y en los vínculos de estos con el contexto escolar, permite una perspectiva más integral de su desarrollo y la posibilidad de formular una orientación apropiada a su participación, así como estructurar una educación que le sea realmente desarrolladora. La escritura es un recurso importante y necesario para la formación académica al implicar un pensamiento abstracto y reflexivo, pero si a la vez se logra que el estudiante lo vivencie como elemento de desarrollo personal al movilizar su imaginación y creatividad comunicativa, se contribuirá a garantizar ese carácter desarrollador de la educación.

## **Capítulo 3. La escritura en la educación media superior**

### **3.1. Concepto de escritura y su importancia en el desarrollo humano.**

La escritura es quizá el medio por excelencia para expresar lo que se piensa y transmitir conocimiento. Cassany (1999) la define como una actividad humana dirigida a la consecución de objetivos, pues escribimos para pedir y dar información, expresar nuestros conocimientos, influir en otros, pedir dinero, organizar, buscar aprobación, etc.

Cassany (1999) también nos dice que la escritura es la más trascendental de todas las invenciones tecnológicas, pues ha jugado un papel decisivo en el desarrollo de la humanidad ya que muchos elementos de nuestra civilización tienen origen en la escritura. Como ejemplo de esto podemos mencionar que en principio la distinción que se hace entre prehistoria e historia es a partir de que las civilizaciones antiguas comenzaron a escribir y dejar registro de sus costumbres, leyes, ideas, historia, y cultura en general. La escritura también favoreció el comercio y la agricultura, el desarrolló de todas las disciplinas, el propio método científico proviene de la descontextualización de la escritura. Incluso el control por violencia sobre otros, dio paso a un control por medio de acuerdos y leyes escritos para todos.

Teberosky y Tolchinsky (1995), al igual que Cassany (1999) explican que la importancia de la escritura no está circunscrita al aspecto histórico, aunque es más notable, incluso en la actualidad juega un papel fundamental en nuestras actividades que parecieran no estar relacionadas con la escritura, por ejemplo, la televisión, la radio, las películas, aunque se muestran en formatos de comunicación orales y visuales, están previamente escritos a través de guiones.

La escritura permite la cooperación de un colectivo con grados diversos de participación, mientras que cuando nos expresamos de manera oral, sólo una

persona habla mientras que otros escuchan. La escritura permite que un grupo de personas se circunscriban a un texto, lo organicen, aporten, y se presente de forma colectiva (Cassany, 1999).

El escrito es una herramienta de supervivencia, un organizador de la sociedad y una poderosa y peligrosa arma de elaboración de opiniones colectivas (Cassany, 1999).

Aunque la escritura está relacionada con la oralidad, por derivarse del lenguaje ambas, hay ciertos aspectos que las distinguen, por ejemplo, Cassany (1999) menciona que mientras que la oralidad se encuentra de manera universal en los humanos, la escritura es cultura, no todos los grupos humanos desarrollan escritura.

Aunque tener una definición de escritura es complicado por las diversas connotaciones que puedan limitar o exceder su definición, se tomará la definición de escritura aportada por Teberosky y Tolchinsky (1995) y Cassany (1999) quienes mencionan que la escritura es un artefacto creado para mejorar la organización social: comunicarse a distancia, controlar a otros, acumular saberes y poseer historia.

Históricamente, la enseñanza de la escritura ha transitado de la caligrafía (en un principio enseñar a escribir era enseñar a dibujar las letras), a la enseñanza de la ortografía, o por la enseñanza de la retórica clásica (Fontana, 2007; Domínguez, 2007a). En la actualidad, la enseñanza de la escritura no se ha alejado mucho de estos aspectos. Cassany (1999) comenta que se le ha sintetizado a algunos aspectos ortográficos y de redacción que se cree se llegan a dominar en la educación media, por lo que, de acuerdo con este pensamiento, no hay necesidad de formación posterior en este ámbito.

La escritura nos permite la expresión de ideas y sentimientos, que podemos comunicar y compartir con los otros a través del tiempo y del espacio (Valery, 2000). Como implicaciones de la escritura, también se menciona que lleva a los

seres humanos del razonamiento práctico-situacional hacia el pensamiento teórico-conceptual y narrativo, esto implica que se desarrollen nuevas y más complejas formas de pensamiento, pues se desarrollan aspectos cognitivos como la reflexión, la lógica, crítica y organización (Cassany, 1999; Valery, 2000).

La escritura facilita la construcción de significado, pues como señala Vigotsky (2015), cuando escribimos tenemos que ser concretos con lo que queremos decir, a diferencia de cuando hablamos de forma oral que nos podemos apoyar en señalamientos, gestos, o inflexiones de la voz. En la escritura a pesar de poseer diversos signos que ayudan al significado, el autor debe buscar la mayor claridad posible.

De acuerdo con Valery (2000) en la expresión del pensamiento a través de la escritura creativa, se da una confrontación entre lo que dice el texto y lo que queremos decir, y es en ese momento cuando se va dando el significado. La autora continúa explicando que durante este proceso se reflexiona, se establecen relaciones y conexiones, al ir cambiando estas ampliamos nuestros conocimientos sobre los hechos y sobre las cosas que conocemos. Del mismo modo el texto nos puede llevar a cuestionar lo que pensamos, a aclarar y organizar ese pensamiento. Es mediante esta serie de momentos en que la escritura se convierte en un proceso de aprendizaje y vamos construyendo ese nuevo significado.

En relación con lo anterior, Cassany (1999) comenta que el significado se construye a partir de la asociación de tres elementos, propósito comunicativo, contexto social y la palabra. Esto indica que las palabras por sí mismas no son suficientes, lo que aporta es el propósito con el que se escribe y la situación. Valery (2000) explica que en un escrito no sólo importan las palabras del contenido, también las intenciones comunicativas del mismo; las mismas palabras pueden tener significados opuestos dependiendo de las intenciones comunicativas.

Aunque algunos impactos que ha tenido la escritura en el desarrollo humano ya han sido esbozados es importante destacarlos puntualmente para mayor claridad y precisión del impacto que puede tener, de forma individual, cuando una persona aprende a escribir. Cassany (1999) menciona que una persona que escribe puede:

- Desvincular la comunicación del contexto
- Usar el lenguaje en soledad
- Generar formas de pensamiento más abstracto
- Optar por despersonalizar el discurso del yo
- Distingue datos objetivos de interpretaciones
- Permite concentrarse en el análisis y el razonamiento
- Interactuar de forma diferida (anticipar respuestas de los lectores y escribir en función de eso)
- Tener mayor conciencia sobre el lenguaje y su estudio

### **3.2. Tipología y funciones de la escritura.**

La actividad de escribir puede tener tantos fines como contextos en los que se realiza, se podría tomar como ejemplos la escritura literaria, poética, o cotidiana, donde podríamos ubicar desde el elaborar un recado hasta el elaborar un correo. Uno de los ámbitos donde la escritura cobra más relevancia es el académico.

La escritura en el ámbito académico se usa tanto para enseñar y aprender, como para evaluar los conocimientos adquiridos durante un curso. Diversas técnicas sugeridas por SEP (2019) de evaluación tienen como componente principal la escritura. Fontana (2007) menciona que es posible concebir a la escritura como instrumento de aprendizaje ya que conlleva la cognición y reflexión de lo que se escribe. A su vez, se recomienda que, durante el proceso de escritura, se dialogue, escuche, cuente e interactúe con otro como parte central del desarrollo del escrito. Sin embargo, la misma autora aclara que es muy frecuente que la escritura sólo se use con fines evaluativos tomando en cuenta el producto final, y no el proceso de escritura.



Debido a las características del ámbito académico, la escritura en este ámbito no se remite sólo a la mera elaboración de letras, palabras y párrafos. De acuerdo con Carlino (2002) la escritura en el contexto académico requiere argumentación, jerarquización y organización de ideas, exposición de motivos y una clara comprensión del tema a tratar, lo que requiere la enseñanza particular.

En la misma línea podemos encontrar el pensamiento de Cassany (1999), pues para él, la escritura no es sólo elaborar frases, párrafos, textos, etc.; aclara que escribir consiste en aprender a utilizar las palabras para que signifiquen lo que uno pretende que signifiquen en cada contexto, como es el caso del contexto académico, con lo que se mencionó respecto a Carlino (2002).

En cuanto al uso de la escritura, Cassany (1999) menciona que escribir sólo tiene sentido si permite lograr objetivos que no puedan lograrse por otros medios, como la oralidad. Es decir, el objetivo de un escrito tiene que ser distinto del de la mera comunicación de algo, ya sea por su contenido, las personas a las que va dirigido o los elementos a desarrollar.

Al respecto de la alfabetización, Ferreiro (2001) comenta que, si bien históricamente se le ha usado para homogenizar, el reconocimiento de las diferencias en la lectura y escritura aporta elementos que permiten mejorar su aprendizaje y la experiencia ligada a este.

### **3.3. La escritura en el desarrollo personal y académico del estudiante de bachillerato.**

El motivante de la escritura es el factor inicial y orienta todo el proceso. Esta motivación puede ser una respuesta a factores externos o como el deseo del escritor de expresar una idea (Valery, 2000). Es común que cuando una persona no encuentra un motivante claro para escribir, tenga dificultades tanto para iniciar como para mantenerse durante el desarrollo.

Los problemas de los estudiantes para escribir se deben a que se da por supuesto que los estudiantes se las arreglan solos para leer y escribir (Carlino, 2002), es

decir, se cuenta con pocos cursos específicos para desarrollar la escritura a distintos niveles durante su escolarización. No obstante, esta carencia de cursos para enseñar escritura a los estudiantes, se pueden acrecentar aún más los problemas para elaborar escritos académicos pues como mencionan Carrasco et al. (2013), la escritura varía entre disciplinas y niveles escolares, por lo que un curso sobre la elaboración de textos para literatura, química o historia no sería tan útil para la elaboración de textos en psicología, filosofía o cualquiera otra disciplina.

Al respecto Cassany (1999) menciona que la escritura se da de manera distinta en cada contexto y cada uno de estos dispone su propia tradición discursiva con sus normas de contenido y forma sobre los discursos. En el caso de la escritura académica sería un contexto que genera sus propias formas sobre qué y cómo escribir, que diferirían de otra forma de escritura.

En relación con la enseñanza de la escritura, Domínguez (2007a) comenta que en general los alumnos aprenden básicamente ortografía (acentuación), morfología (conjugación de verbos, género y número en los nombre), sintaxis (subordinadas, concordancia) y léxico (morfolexicología, enriquecimiento del léxico). Este señalamiento es muy importante, pues con esos elementos los alumnos no cuentan con habilidades suficientes para la construcción de textos, y lo que elaborarían sería, por lo general, oraciones que tengan determinadas características para ir relacionando una serie de ideas que complementarían el texto, pero no un texto estructurado que presente una idea, explique un fenómeno o argumente una postura.

El nivel de escritura requerido dentro del ámbito académico no siempre se logra por los estudiantes y pueden generarse situaciones en las que el rendimiento académico no sea el que se pueda esperar. Se han estudiado las consecuencias de la falta de alfabetización académica, y se ha encontrado que es común que los estudiantes lleguen incluso a niveles universitarios sin las habilidades de escritura necesarias para desarrollar sus procesos de formación en este ámbito (Padilla, Douglas, & López, 2010).

De acuerdo con Gutiérrez-Rodríguez y Flórez-Romero (2011) es común que los estudiantes lleguen a la universidad sin las habilidades de escritura necesarias para desarrollar sus procesos de formación en este ámbito. Estos mismos autores señalan que el 67% de los docentes afirman que los universitarios no saben escribir textos académicos, lo que representa una dificultad para los estudiantes ya que estos autores y Carrasco et al. (2013) coinciden en que la solicitud de escritos durante el curso es una exigencia generalizada en la educación superior. De hecho, los estudiantes confirman este escenario adverso al realizar los escritos, pues el 84% dice tener dificultades al escribir. Sin embargo, más que una deficiencia de la enseñanza en el nivel universitario pudiera deberse a una carencia del desarrollo de estas habilidades en niveles anteriores, pues los mismos autores mencionan que el 83% de los profesores de universidad consideran que los estudiantes que acceden a este nivel, ya deben tener las habilidades para escribir.

Villalonga-Penna y Hael (2016) añaden que otro de los desafíos que se puede presentar a los estudiantes en situaciones de escritura académica es el hecho de que tampoco pueden reconocer los elementos de un texto, como el tipo de texto, los datos bibliográficos, la intención del texto, entre otros. Chartier (2004) señala que las repercusiones de que las personas no tengan un buen nivel de dominio en lectura y escritura, es que como adultos se les considere iletrados o analfabetas funcionales, debido a que en la actualidad en los países con alta escolaridad se usan lecturas y escrituras con alto grado de complejidad.

En cuanto a la educación en nivel medio superior Rodríguez (2017) señala que los textos argumentativos creados por estudiantes de bachillerato puntúan con niveles muy bajos de acuerdo con los criterios de evaluación del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), especialmente en las categorías de cohesión, propósito, coherencia y puntuación; el único nivel en que la mayoría califica alto es en ortografía. La autora continúa explicando que los estudiantes de este nivel demuestran desconocimiento de la habilidad discursiva de argumentación escrita, a pesar de ser uno de los temas de escritura más importantes dentro del plan de

estudios y ser indispensable para actuar con solvencia en la vida social. En esta línea, Millan (2018) menciona que el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de bachillerato se ve entorpecido por la deficiente habilidad de lectura y escritura que presentan.

Aunque no se refiere en exclusivo a nivel de bachillerato, Fontana (2007) hace referencia a que en el contexto escolar la mayoría de las actividades de escritura que los docentes proponen a sus alumnos están referidas a un uso "transaccional", es decir se escribe mayormente con el fin de comunicar información y pocas veces se ejercita la escritura para desarrollar ideas, solucionar problemas o elaborar argumentos críticos. Debido a esto la mayoría de los escritos que producen los alumnos son fragmentos cortos, uno o dos párrafos y se promueven mediante prácticas mecánicas (copiar, responder, completar).

Se ha comprobado que, en general, los estudiantes no adoptan un punto de vista personal sobre un tema y, por tanto, no realizan una verdadera tarea de elaboración del pensamiento porque, además, creen que sus puntos de vista no son relevantes para un trabajo académico. A menudo, los escritos escolares no son más que una exposición de materiales no seleccionados por el alumno, que habilidad de exponer sus pensamientos por escrito (Domínguez, 2007a).

Investigaciones realizadas permiten afirmar que muchas personas cuando escriben no adoptan las estrategias adecuadas para que esto sea posible. Así, de esta manera la situación escolar impide que los estudiantes desarrollen al tener que atender también a necesidades más generales, aparte de las estrictamente lingüísticas; los ejercicios de expresión se convierten en tareas o proyectos muy complejos que requieren un trabajo intelectual importante (Domínguez, 2007a).

Los aprendices en el proceso de escritura centran su atención en los niveles locales del proceso (preparación de la hoja en que van a escribir, selección de un título, selección léxica, ejecución gráfica de las letras, ortografía, etc.) ya que aún no pueden atender a niveles más globales del proceso (Domínguez, 2007a).

La alfabetización es mucho más que enseñar a codificar y decodificar letras; es enseñar a leer y escribir bajo el supuesto de que siendo los textos escritos uno de los lugares más comunes donde la cultura queda expresada, el que aprende a leer y escribir, aprende a comprender mejor el mundo donde vive (Pellicer, 2015).

### **3.4. Ideas y alternativas para el desarrollo de la escritura e implicación del estudiante de educación media superior en la elaboración de textos académicos.**

El desarrollo de la escritura forma parte del lenguaje oral. Una de las diferencias más destacables es que, el oral se da de manera natural por la convivencia social, sin embargo, no sucede lo mismo con el aprendizaje de la lengua escrita, pues para ello es necesaria la participación en procesos de socialización específicos como la educación.

Dado que se requiere de procesos específicos, es común que no todos los miembros de una sociedad adquieran el dominio del lenguaje escrito, por lo que esto representa una meta para las sociedades alfabetizadas. De acuerdo con esta perspectiva, se considera a la escritura como un instrumento psicológico que se adquiere como dominio de una práctica cultural específica (Valery, 2000). Siguiendo este planteamiento Domínguez (2007a) menciona que los avances en la escritura de cada persona son diferentes, varían a partir de lo que el medio social y cultural les proporcione, y el ambiente educativo en el que se desenvuelven favorezca la interacción con este objeto de conocimiento.

Debido a esto se hace necesario construir ciertas prácticas específicas que promuevan y desarrollen la escritura, para alcanzar la meta que la cultura se fije.

Domínguez (2007a) menciona respecto a la enseñanza de la lengua, y su relación a la escritura, que se ha dado de diversas formas, y que cada forma responde a una época en particular; sin embargo, ninguna de estas maneras que se han dado en otros tiempos, satisfacen hoy el desarrollo de habilidades comunicativas. Con este señalamiento es justificado buscar nuevas formas de enseñanza de la

escritura a fin de que correspondan con las necesidades actuales y del contexto particular en que se requieran.

En la misma línea, Domínguez (2007a) engloba las diferentes propuestas de enseñanza de la escritura en tres modelos, el de tarea, el de etapas y el cognitivo. A continuación se muestran las características de estos, en función de lo observado por la autora:

- Modelo de tarea

En este el profesor establece los objetivos y pide la tarea específica de elaboración del texto. Él mismo evalúa el producto, marca los errores y lo regresa al estudiante para que observe los errores. Las limitantes de este modelo son, la ausencia de planificación y revisión, limitar la actividad del alumno a la textualización, no se toman en cuenta los aspectos metodológicos, no se motiva al alumno, y se desaprovecha la posibilidad de interactividad de la escritura que puede haber entre alumno-profesor o con otros alumnos, ya que siempre tiene el mismo destinatario, el profesor.

- Modelo de etapas

En este modelo se destacan tres etapas: preescritura, etapa de descubrimiento de ideas y de invención; escritura, donde tiene lugar la producción real del escrito; reescritura, en la cual se reelabora el producto inicial del escrito. Otra propuesta de etapas incluye: 1) La motivación para escribir, 2) la estructura de la composición, 3) la crítica de los trabajos y 4) la autocrítica funcional.

Los modelos por etapas permiten al profesor incidir de manera ordenada y programada en el proceso de producción, dando actividades propicias para cada etapa. Sin embargo, se ha demostrado que el proceso de composición no es lineal, el escritor hace y rehace continuamente, a la vez que planifica sobre la marcha, además de que se centra en el proceso de crecimiento del texto.

- Modelos cognitivos

El modelo cognitivo retoma las etapas de modelos anteriores, pero hace énfasis en aspectos cognitivos que llevan al alumno a desarrollar la escritura y el conocimiento de esta. Retoman aportaciones de las investigaciones cognitivas para la elaboración del procesamiento de información que permite la escrita, y destaca conceptos clave como memoria de trabajo, atención, motivación, entre otros.

Aunque tienen importantes aportes explicativos sobre el proceso de escritura, carecen de instrumentación y propuestas metodológicas que permitan al profesor llevar a cabo dentro del contexto escolar, por lo que queda corto como guía de implementación.

En otras alternativas para mejorar el proceso de escritura, se encuentran ideas que coinciden en que sea visto todo el proceso de escritura, aunque se destacan distintos aspectos. Por ejemplo, Valery (2000) menciona que el trabajo del docente consiste tanto en acompañar a sus alumnos en los momentos del proceso de escritura, como también en poner al alcance del alumno las reglas gramaticales y sintácticas, instrumentos de expresión indispensables para escribir. La participación del docente durante el proceso de adquisición de la escritura es activa, capaz de conducir al estudiante a vivir y a experimentar el proceso de composición escrita con todas sus dificultades y gratificaciones, a comprenderlo y a tomar consciencia del proceso

Por otra parte, Domínguez (2007a) explica que, en la construcción de textos, lo importante no es enseñar sólo cómo debe ser la versión final de un escrito, sino mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción. Aunque no lo menciona de manera explícita, el papel docente está presente pues sería quién facilita las estrategias necesarias para la construcción del texto, además la autora considera la enseñanza de un conjunto de actitudes hacia el escrito y las habilidades correspondientes para saber trabajar con las ideas y las palabras.

En cuanto a los requerimientos del texto, es necesaria la definición clara de lo que se pide como primer paso en el proceso de escritura. Ello incluye la definición del tema de la composición escrita y de la estructura del texto que será producido. El tema seleccionado puede ser producto de una lectura previa, o de una situación conocida por todos los participantes (Valery, 2000).

El segundo paso consiste en la construcción del proyecto inicial. Este proyecto constituye el primer esquema que determina el contenido de lo que se va a escribir. Este esquema inicial toma en cuenta, además del motivo, la creación del contexto que se desea comunicar, el contenido y la audiencia potencial (Valery, 2000).

Durante la confección de borradores, cuando se produce la confrontación entre las ideas que el escritor quiere transmitir (el qué) y las formas gramaticales y sintácticas que hacen posible transmitir estas ideas (el cómo), la consulta con el docente o con los compañeros es de gran utilidad en lo que se refiere a la selección de las palabras adecuadas, a la organización de las ideas y al diálogo con la audiencia (Valery, 2000).

Por último, la revisión de los borradores en forma individual o grupal es una forma de aclarar conceptos, ampliar la visión de las cosas y acercarse a la audiencia. De esta manera, la revisión se transforma en un medio que ayuda a adquirir conocimientos y a tomar consciencia sobre las ideas expresadas y sobre los aspectos gramaticales y sintácticos del escrito (Valery, 2000).

Lo anterior pretende superar las limitaciones de la práctica generalizada caracterizada por cuestiones como las siguientes. Muchos de los escritos que los profesores proponen a sus alumnos son redacciones de temas concretos que carecen de un contexto comunicativo real; generalmente el destinatario es el docente, el único receptor y la única opinión que cuenta, él interviene calificando el producto final y como único lector (Fontana, 2007).



También, considera este autor, la mayor parte de las veces se proponen como tareas individuales para realizarse en casa, fuera de la escuela y sin relación con otros, sin espacio para la colaboración. Suelen ser tareas que mayormente se plantean aburridas, pesadas y complementarias de algún otro aprendizaje que es relevante. Y es en general el docente el que propone qué se escribe sin ninguna consulta a los alumnos, con lo cual es común que tengan poca motivación para esta tarea.

Asimismo, mediante este modo de enseñanza el acento recae en aspectos gramaticales o textuales y se desatienden aspectos procedimentales y cognitivos tales como la generación de ideas, la organización de datos, la reformulación. El que tiene protagonismo es el profesor, que es quien decide sobre qué se escribe, el alumno se convierte en un ejecutor, en un escriba obediente, tiene por tanto escaso interés y entusiasmo en la tarea. Finalmente mediante este modelo la ausencia de lectores reales quita el interés en la escritura y sobre todo escribir deja de ser una actividad comunicativa y se vuelve sólo una tarea más (Fontana, 2007).

Es importante resaltar que la construcción de textos es de naturaleza interdisciplinaria y es un proceso que se atiende desde toda asignatura en la escuela, no es privativa de la clase de español-literatura. La competencia comunicativa está integrada por otras competencias como la cultural e ideológica. La producción escrita es una actividad organizada de resolución de problemas y tareas comunicativas con objetivos determinados. La atención a la diversidad de alumnos supone la posibilidad de una evaluación individualizada en la cual se fijan las metas que el alumno o grupo ha de alcanzar a partir de criterios derivados de su propia situación inicial.

Como señala Cassany (1999) la escritura debiera extenderse y abarcar los distintos niveles de enseñanza y en las distintas disciplinas.

Se piensa que la enseñanza de escritura en el bachillerato es suficiente, sin embargo, la carga recae en el estudiante al tener que salir adelante por cuenta

propia, e incluso para el profesorado, pues no se encuentran preparados para cubrir las deficiencias de los estudiantes en la escritura (Cassany,1999).

Se debe fomentar que el propio estudiante desarrolle habilidad crítica de autoevaluar su escrito para que pueda convertirse en un redactor eficiente y autónomo más allá del centro educativo.

La construcción de textos se debe evaluar no sólo sobre el producto sino también en el proceso por lo que se sugiere que el profesor evalúe durante el curso algunos textos intermedios: borradores, esquemas o listas que formen parte de la construcción del alumno y siga su curso hasta el texto final. Los principios constitutivos de un texto o normas de textualidad son: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad. El valor práctico de estos elementos, es que permite orientar al profesor y al alumno cómo proceder ante cualquier tarea de escritura (Domínguez, 2007b).

La autora resalta el valor práctico de un modelo que permita guiar, tanto al docente como al alumno, el proceso de escritura. Se concibe como un proceso que debe ser evaluado de forma individual con objetivos claros y específicos del texto. Habría que organizar más detalladamente las etapas del proceso, los criterios para pasar de una a otra, así como tener criterios para evaluar los textos que se realicen y, si es posible, comparar con otros alumnos que no hayan tenido la supervisión del profesor durante el proceso de elaboración de textos.

De acuerdo con Domínguez (2007a) algunas de las actividades que favorecen la construcción del conocimiento que se da por medio de la elaboración textual son:

- Activar los conocimientos previos al aprendizaje, hacer emerger ideas y opiniones.
- Plantear situaciones comunicativas relevantes.
- Exigir la adaptación de sus conocimientos previos a nuevos contextos.
- Incluir situaciones en que pueden comparar diversas versiones de sus textos y contrastar su propia producción con la de sus compañeros.

- Las secuencias que se repiten desarrollan habilidades para ser cada vez más exigentes consigo mismo.

Ferreiro (2001) señala que la alfabetización se da de mejor manera cuando:

- Se permite interpretar y producir una diversidad de textos.
- Se estimulan diversos tipos de situaciones de interacción con la lengua escrita.
- Se enfrenta la diversidad de propósitos y situaciones vinculadas a la escritura.
- Se reconoce la diversidad de componentes para producir un escrito (problemas de graficación, de organización espacial, de ortografía de palabras, de puntuación, de selección y organización lexical, de organización textual).
- Se crean espacios para asumir diversas posiciones enunciativas.
- Se asume que la diversidad de experiencias de los alumnos permite enriquecer la interpretación de un texto y distinguir entre lo escrito y su significado.

#### **3.4.1. Algunas propuestas para la enseñanza de la escritura académica**

En el nivel medio superior se encuentran propuestas desarrolladas por la Maestría en Docencia en Educación Media Superior (MADEMS), como la de Rodríguez (2017) que es un plan de diez sesiones con el objetivo de la enseñanza-aprendizaje en la elaboración de textos argumentativos, sin embargo no se cuenta con la evaluación de esa propuesta para contrastar los cambios que se pueden generar, y pasa por alto algunos de los elementos que se mencionaron anteriormente sobre la escritura.

Se han diseñado algunas propuestas para enseñar la escritura en una disciplina particular, como las hechas por Pacheco, Ortega y Carpio (2010) quienes realizaron una propuesta didáctica para el aprendizaje de habilidades escritoras en estudiantes de la carrera de psicología. En su estudio enseñaron habilidades para

identificar y generar los elementos necesarios para la elaboración de un texto de investigación en psicología. En este trabajo se consideró que para enseñar las habilidades se requería que los profesores especificaran los criterios de los textos, ejemplificar el desempeño, supervisar y retroalimentar los ejercicios. La puesta en práctica de este modelo mostró que los dos grupos que tuvieron la variable de modelamiento, supervisión y evaluación-corrección, tuvieron mejores resultados que los dos grupos que no la tuvieron, a pesar de que ambos grupos asistían a clases donde se revisan los temas de un texto de investigación, tales como definiciones, evidencias, planteamientos derivados, formulación de preguntas y objetivos.

Corcelles, Bañales y Vega (2013) señalan que uno de los elementos en que se puede intervenir para mejorar la calidad de un escrito en psicología, es la revisión entre pares por compañeros y profesores; aclaran que mientras los compañeros hacen comentarios sobre el formato del texto, los profesores se enfocan en el contenido, lo que tiene más impacto en el desarrollo del texto.

Las propuestas mencionadas brindan un acercamiento al tema de escritura disciplinar; por un lado señalan un posible programa de enseñanza de textos argumentativos en nivel bachillerato, y por otro, criterios de escritura propios de la disciplina psicológica. Sin embargo, ambos carecen de instrumentación para llevarlos a cabo de manera conjunta para la asignatura de psicología en bachillerato. No se establecen cuáles son las características de un escrito de bachillerato propias de la materia de psicología para que se le pueda enseñar al estudiante, se ha enfocado en características generales a cualquier texto argumentativo o descriptivo, y las que son directas de la disciplina psicológica corresponden a niveles universitarios.

## **Capítulo 4. Formulación de una propuesta para el desarrollo de la escritura en la educación media superior**

### **4.1 Planteamiento del problema**

La revisión de la educación en México, en particular del nivel bachillerato, muestra que se ha desarrollado un sistema complejo que busca atender y formar a un amplio grupo de jóvenes y prepararlos para desarrollarse académica y laboralmente. A su vez, también da cuenta de ciertas necesidades que deben atenderse, como es el caso de la incursión de un programa de enseñanza académica dirigida a estudiantes de bachillerato.

Es por esto que el presente trabajo tiene como propósito elaborar una propuesta cuyo objetivo sea la enseñanza de escritura de textos académicos en la materia de psicología, tomando como referencia las aportaciones de la literatura al respecto y propuestas ya diseñadas, realizando adecuaciones al ámbito de educación media superior.

Para ello se integrarán las propuestas que se han realizado sobre este tema a distintos niveles y en distintos contextos. De esta recopilación se tomarán los aspectos que se consideran pueden aportar a una propuesta original con una metodología propia del objetivo general planteado. A su vez, también se establecerán cuáles son las características de un escrito de psicología a nivel bachillerato y estas serán el eje central que permita desarrollar la propuesta.

### **4.2 Objetivo general**

Diseñar e implementar una propuesta de enseñanza de escritura académica para el nivel medio superior.

**Participantes:** 10 Estudiantes de bachillerato.

**Criterios de inclusión:** Ser estudiante de bachillerato, entregar 3 textos ya escritos para otras tareas, cumplir con las actividades que se asignen.

**Criterios de exclusión:** Ser estudiante de los primeros 4 semestres.

### **4.3 Metodología**

El procedimiento fue diseñado para ser tanto explicativo para los alumnos, como práctico, a fin de que pudieran desarrollar las habilidades de escritura que se buscan mediante la práctica continua y la supervisión y corrección de parte del profesor.

La intervención se planteó para tener 3 fases. Cada fase incluye un componente evaluativo que contribuye de forma global a la evaluación. Cada evaluación fue diseñada en función de las recomendaciones de SEP (2019), y con los criterios de rúbricas por Rodríguez (2018) y Gutiérrez (2019). Se tienen tres tipos de evaluación, diagnóstica, formativa y sumativa, cada una se corresponde con un momento del procedimiento, siendo la formativa la que se lleva a cabo a la par de la realización del taller a fin de que se evalúe el aprendizaje progresivo de los alumnos conforme se va realizando cada sesión. A su vez, las sesiones del taller se elaboraron bajo los criterios de texto expuestos por Domínguez (2010). Las evaluaciones diagnóstica y sumativa se llevan a cabo antes del taller y al finalizar, respectivamente, correspondiendo con un diseño pretest–postest (Sampieri, Fernández & Baptista; 2010).

A continuación, se describen con mayor detalle cada fase.

#### *1. Fase de diagnóstico*

**Objetivo específico:** evaluar las habilidades de escritura que tienen los alumnos para elaborar textos académicos argumentativos.

En esta primera fase se evaluó el estado inicial de los estudiantes en cuanto a sus habilidades para la elaboración de textos académicos. Para esta evaluación diagnóstica, se diseñó una rúbrica tomando como referencia las rúbricas de Rodríguez (2018) y Gutiérrez (2019). Se toma la primera como referencia, ya que permite evaluar la elaboración de textos argumentativos a nivel bachillerato, en diez categorías: ortografía, puntuación, cohesión, propósito, coherencia, introducción, tesis, argumentos, conclusiones e idea creativa o pensamiento crítico. Se califica en 5 niveles: malo, suficiente, regular, bueno y muy bueno (Ver anexo 1).

Otra rúbrica que fue de utilidad es la propuesta por Gutiérrez (2019) que incluye 7 categorías a calificar y se refieren a criterios más específicos de la asignatura de psicología en bachillerato. Las categorías que califica son: título del informe científico, objetivo del informe científico, puntuación, ortografía y sintaxis, organización y formato, relevancia y trascendencia de la información consultada, y fuentes consultadas y referidas. La rúbrica califica en 5 niveles: pendiente, aceptable, notable, excepcional. En este caso cada nivel corresponde a una calificación ya que se usa como parte de la evaluación de la asignatura. A continuación, se presenta a detalle la rúbrica (Ver anexo 2).

La rúbrica que se usó para este proyecto se elaboró tanto con elementos de las anteriores como con los del marco conceptual. Se toman niveles de logro en cada rubro del texto, y con precisiones que permiten identificar de mejor manera el nivel logrado en cada uno. La rúbrica permite al profesor y al estudiante identificar lo que puede mejorar. A su vez, se incluye una calificación numérica en cada nivel, que permitirá la evaluación sumativa final (Ver anexo 3).

## *2. Fase de intervención*

**Objetivo específico:** implementar el taller de enseñanza de escritura académica en un grupo de 10 estudiantes.

En esta fase, se planteó llevar a cabo el taller de 8 sesiones. Los contenidos de cada sesión se elaboraron a partir de la revisión documental que se presentó, fundamentalmente de los planteamientos de Domínguez (2007a), Domínguez (2007b) y Casany (1999), sobre los tipos de textos y su elaboración. En cuanto a la escritura en psicología, se toma el estilo y formato de la American Psychological Association en su manual de publicaciones (2010), y de lo señalado por Pacheco, Ortega y Carpio (2010) en cuanto a la elaboración de textos de psicología.

Los temas que se abordarán durante el taller comprenden la importancia de la escritura, tipos de ensayo y sus partes, jerarquización de ideas y argumentación, y el estilo de escritura en psicología. Aunque se tiene un objetivo general del taller y de esta fase, en cada sesión se contempla un objetivo particular que se busca lograr al finalizar la misma, lo que permite mantener un avance constante y evaluar si se tienen dificultades para cumplir algún objetivo o tarea específicos. En las planeaciones de cada sesión se describen las actividades a realizar, así como las evaluaciones y tareas de cada una (Ver anexo 4-11).

### *3. Fase de evaluación final*

**Objetivo específico:** Evaluar las habilidades de escritura de los alumnos desarrolladas a partir del taller por medio de los textos producidos.

Para finalizar el taller de acuerdo a la planeación, se procede a evaluar el texto final de cada alumno por medio de la misma rúbrica con que se realizó la evaluación diagnóstica para contrastar mejor los cambios derivados de la puesta en práctica del taller.



## Resultados

La aplicación de la propuesta se integró al plan de trabajo de las clases de psicología en CCH-Naucalpan que se llevaban a cabo como parte de Práctica Docente de la MADEMS. La aplicación se comenzó en el semestre 2021-2 correspondiente a la asignatura psicología II. Las sesiones se llevaron a cabo en videoconferencia por Microsoft Teams, los días viernes. Como parte de la materia, los alumnos realizarían un proyecto de investigación con temática opcional referida a los contenidos del curso (etapas del desarrollo o sexualidad).

Como primer paso derivado de la propuesta, se evaluaron las habilidades escritoras de los estudiantes antes de la intervención. Se encontraron deficiencias en las temáticas referidas tanto en errores ortográficos como en la dificultad para redactar los elementos señalados del trabajo, objetivo, justificación, planteamiento del problema, etc.

Al preguntar a los alumnos su experiencia con la realización de este tipo de texto, la mayoría comentó que es el primero que realizaban con estas características, ya que estaban acostumbrados a elaborar resúmenes o reportes de lectura. Lo más elaborado que habían realizado eran textos de opinión sobre un texto o tema. Estos últimos representan una dificultad mayor a los resúmenes, pues se tiene que exponer y defender una idea, sin embargo no suelen tener tanta organización ni los mismos elementos que un ensayo o proyecto para investigación. Sólo una alumna tenía referentes de este tipo de elementos en un texto, debido a que su madre se dedicaba a investigación y la orientaba en sus actividades escolares.

Los señalamientos de corrección en los escritos eran comentados con los alumnos mediante notas que les permitían la oportunidad de explicar qué es lo que buscaban decir en una frase o párrafo, para así incitarlos a reestructurar lo escrito de otra forma. En casos en que los alumnos se mostraron incapaces de encontrar una alternativa a cómo escribirlo, el profesor daba algunos elementos de sugerencia pero sin indicar qué debía escribir el alumno, pues se mantuvo la postura de que es el alumno quien decide y elabora el texto.

Algunas de las principales dificultades que se encontraron es que los alumnos utilizaban un lenguaje confuso y ambiguo para referirse a una idea. Era común encontrar oraciones escritas en lenguaje cotidiano, por ejemplo: "haga de cuenta que..."; O mezclaban tipos de escritura, pasando de un lenguaje académico cuando citaba a un autor, a verter opiniones propias y usar primera persona.

Estas dificultades iniciales de los alumnos no se muestran como problemas de gramática u ortografía graves, es decir, los alumnos tienen un dominio por lo menos básico de las reglas del lenguaje escrito. Las deficiencias señaladas los ubican en un nivel que Cassany (2005) denomina como escritor bloqueado, ya que a pesar de tener un dominio del idioma no poseen las estrategias que les permiten elaborar un texto concreto.

El motivante de los alumnos a escribir fue abordado en dos momentos. En el primero la profesora titular del grupo había encargado el proyecto, pero se mostró insatisfecha por la respuesta de los alumnos y las dificultades del trabajo en línea, por lo que optó por dejar el trabajo de forma voluntaria sin afectaciones a su calificación. A partir de esto se estableció integrar la presente propuesta y trabajarla con los alumnos de forma directa. En este segundo momento los alumnos tuvieron buena respuesta y alrededor de 15 decidieron trabajar voluntariamente para el desarrollo de sus trabajos.

En relación a los elementos característicos de los escritos de la disciplina psicológica, la mayoría de los alumnos desconocía los referentes al estilo de citado y referencias APA, y quienes sí lo conocían no tenían un dominio de los elementos y no incluían a todos en una referencia. De igual forma, ignoraban en qué consistía la justificación de un texto y el planteamiento del problema. Tenían conocimiento de que un texto debe llevar introducción, desarrollo y conclusiones, sin embargo, los referían más como apartados de orden que de componentes jerárquicos en la estructuración de ideas e información.

El trabajo con los alumnos se tuvo que suspender debido a problemas administrativos que derivaron en un paro estudiantil que llevó a la suspensión de actividades escolares durante el semestre. Sin embargo, se rescatan los

resultados iniciales para poderlos discutir a la luz de los señalamientos de diversos autores respecto a este tema.

Con la implementación de esta propuesta, se espera que los alumnos adquieran habilidades para escribir textos argumentativos con temáticas y estilo de la disciplina psicológica, así como una actitud favorecedora y crítica hacia la comunicación escrita en contextos académicos.

## Discusión y conclusiones

Tomando en cuenta las consideraciones de los diversos autores respecto a la escritura académica, y la experiencia aquí señalada, se mencionarán algunos elementos importantes a contrastar y sugerir seguimiento al tema, y sobre todo a la integración de este tipo de trabajos en las actividades escolares de bachillerato.

En primer lugar, se puede señalar que lo mencionado por Rodríguez (2017) sobre los niveles bajos de argumentación en estudiantes de bachillerato, en especial lo referente a cohesión de ideas, claridad expositiva, entre otros, es congruente con las observaciones de evaluación inicial. Aunque estas dificultades no son imposibles de resolver, sí presentan un reto para los estudiantes al iniciarse en las actividades de escritura formal dentro del ámbito académico, en especial en las actividades que requieren de una exposición y desarrollo de ideas más elaboradas.

Resalta que los estudiantes no estén familiarizados con las actividades de escritura, a excepción de los resúmenes y reportes, ya que se espera que durante el bachillerato aprendan y se habitúen a estos escritos. CCH (2016) señala a la escritura de proyectos de investigación como uno de los aprendizajes a trabajar en la signatura de psicología, y que los alumnos ya deben tener las bases que desarrollaron en asignaturas anteriores.

Los alumnos presentan dificultades en sus trabajos al ser descriptivos con el tema a abordar, es decir, poder explicar sin tener que copiar lo que otro autor mencionó. Al respecto, Teberosky (1995) señala que los escritos descriptivos no se promueven tanto dentro de las escuelas, por lo que tienen mayor dificultad cuando se realiza uno.

Algunos autores, como Millan (2008), señalan que en la actualidad es común que los estudiantes no estén interesados en la elaboración de textos; sin embargo, al trabajar de forma directa con ellos sí se muestran interesados en aprender habilidades escritoras. El que los estudiantes no se involucren normalmente en los textos, podría deberse a la falta de espacios y momentos durante los cursos para

aprender a escribir y al excesivo castigo de los profesores cuando no se cumplen los requisitos que se esperan, como señala Cassany (2014) respecto a la forma de corregir habitual de los profesores.

Derivado de lo anterior, otro problema a solucionar por parte de los profesores es la cuestión de motivación para escribir. Valery (2000) señala que sin una motivación que guíe el proceso de escritura, esta no se dará de la mejor forma. Esto nos lleva a que los profesores promuevan en los alumnos motivantes que faciliten el inicio del proceso de escritura, que puede ser tanto por la relación de temas, como por la forma de trabajo o, incluso, por vincular su escrito a una exposición grupal o escolar y no quedarse sólo como un trabajo semestral.

Respecto a los intereses que muestran los alumnos en sus escritos, hay congruencia con lo que mencionan Domínguez (2006c), Flavell, Miller y Miller (2002) y Morris y Meisto (2005). Los temas que eligieron fueron referentes a su contexto inmediato, familia, afectaciones por la pandemia, procesos de identidad, entre otros.

La escritura puede ser uno de los espacios que los estudiantes tengan para poder abordar sus dudas personales sobre ciertos temas. La adolescencia al ser una etapa de búsqueda constante, puede beneficiarse mucho si los estudiantes se apropian de los procesos de escritura que no sean la mera transcripción de información de un medio a otro.

Debido a que la propuesta fue elaborada tomando en cuenta tanto las consideraciones señaladas para un mejor aprendizaje de la escritura académica, como por los elementos de la disciplina psicológica, la propuesta puede integrarse fácilmente a las actividades de un curso de psicología. Es decir, no representa una carga extra para el profesor si los temas a revisar se van trabajando de forma paralela a la elaboración del escrito, incluso facilitaría el desarrollo de las actividades al hacerlo más fluida la forma de trabajo.

En el caso de los alumnos, el principal beneficio se daría en el aspecto del aprendizaje, ya que, como señalan Cassany (2005), Domínguez (2007a) y Valery

(2000), los procesos de aprendizaje mejoran notablemente cuando una persona trabaja en la redacción de un escrito. Además de esto, los alumnos podrían identificar una de las formas de trabajo en la disciplina psicológica, también se familiarizarían con los elementos que les ayuden a identificar un texto de psicología y sus características.

Si los alumnos no aprenden estas habilidades, su desarrollo cognitivo puede ser más lento, además de presentar dificultades en las actividades académicas subsecuentes y profesionales, en particular en el campo de investigación. Tanto Vygotsky (1986) como Domínguez (2006c), señalan que el desarrollo cognitivo se da en función de lo que el entorno facilite a cada persona, por lo que el fomento de actividades de desarrollo creativo como la escritura de ensayos y proyectos de investigación propios, facilitarían a los estudiantes adquirir nuevas formas de conceptualización y ejercitar el pensamiento deductivo e inductivo, así como la atracción de conceptos.

Todos los autores parecen coincidir en que la escritura académica no es sólo un requisito formal de los colegios, sino la oportunidad para una persona de desarrollar sus ideas, mejorar su comprensión y poderla comunicar eficazmente a otros.

Con la aplicación de este tipo de propuestas es fácil concebir que los alumnos mejoren sus habilidades escritoras en ambientes académicos, pasando de un escritor bloqueado a un escritor competente, de acuerdo a lo señalado por Cassany (2005).

Aunque este trabajo se centra en los escritos dentro de la disciplina psicológica, muchos de sus elementos pueden ser trasladados y adaptados al trabajo para otras disciplinas, especialmente a nivel medio superior. De forma ideal sería recomendable que se tenga un trabajo similar a este para cada disciplina dentro de las asignaturas de nivel medio superior. Esto mejoraría el aprendizaje de los alumnos y los iniciaría de buena forma dentro de una de las actividades académicas fundamentales en colegios y universidades, la elaboración de escritos académicos.

Las afectaciones en la aplicación de esta propuesta, como la interrupción por paros estudiantes, las dificultades internas al plantel, o el cambio de modalidad presencial a virtual derivado de la pandemia de COVID-19, son una muestra de la susceptibilidad de los procesos educativos al contexto social. Es importante tener presente que todo sistema educativo se encuentra inmerso, y en función, del modo de vida al que responde, por lo que toda propuesta que se haga, debe tener la suficiente flexibilidad para adaptarse al cambio constante de esto, a la vez que resolver las necesidades sociales que se traducen como demandas educativas que los profesores deben enseñar y los alumnos aprender.

En relación al objetivo de esta propuesta, se puede afirmar que se cumplió con la elaboración de una propuesta capaz de integrarse al plan de la asignatura de psicología de forma viable. Además, se dieron los elementos base a los alumnos para desarrollar la escritura académica, por ejemplo, conocer la escritura académica, identificar textos de investigación, componentes de un texto de investigación y cómo elaborarlos. De esta forma los estudiantes aprendieron las habilidades de escritura académica que continuarán desarrollando en estudios universitarios.

Como conclusiones finales se puede resaltar varios puntos importantes. En primer lugar, se puede afirmar que los estudiantes necesitan de un programa de alfabetización académica concreto que los guíe en los procesos de aprender a escribir textos elaborados, como ensayos o proyectos de investigación; si se deja a los estudiantes sin orientación en el proceso, no se usará como una estrategia de aprendizaje. Si bien los programas de bachillerato cuentan con materias como lectura y redacción, es importante precisar, que las habilidades ahí desarrolladas no son suficientes para escritos específicos de una disciplina.

Asimismo, es necesario que los docentes se familiaricen con la escritura académica, pues no se puede esperar que detecten las necesidades de sus estudiantes y las solucionen si ellos mismos desconocen el tema; es importante acercar estas propuestas a los docentes de diversas áreas para que puedan ampliar sus estrategias de enseñanza.

La escritura no es sólo un medio de transmisión de información, aún si el escrito del alumno no llega a una audiencia amplia, el proceso creativo que realiza durante su elaboración, tiene el potencial de mejorar su conocimiento sobre el tema en cuestión y ejercitar procesos complejos de abstracción, organización de información e incluso involucramiento con el tema.



## Bibliografía

Alighiero, M. (2003). La educación en la segunda mitad del siglo XIX. (454-486). En: Historia de la educación: del 1500 a nuestros días. Siglo XXI: México.

American Psychological Association. (2010). Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (6 ed.). México: El Manual Moderno.

Azaola, M. (2018). Presentación Educación media superior en Iberoamérica: aportaciones a las prácticas y políticas educativas de la región. Sinéctica, (51), 00001. [https://dx.doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0051-001](https://dx.doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0051-001)

Buenas Tareas. (2012). Etimología y Sus Dos Sentidos. Disponible en: <https://www.buenastareas.com/ensayos/Etimologia-y-Sus-Dos-Sentidos/4054743.html>

Cámara de diputados. (2020a). Constitución política de los estados unidos mexicanos. Disponible en: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_080520.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_080520.pdf)

Cámara de diputados (2020b). Ley general de educación Disponible en: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf)

Campos, Y. (1998). Hacia un concepto de educación y pedagogía en el marco de la tecnología educativa. Disponible en: <http://www.camposc.net/0repositorio/ensayos/98educacionypedagogia.pdf>

Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la Universidad: ¿Cómo lo hacen en Estados Unidos y Por qué? Revista de la Universidad de Antioquia. 2 (2), 57-67.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.

Carrasco, A., Encinas, M., Castro, M., & López, G. (2013). Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18 (57), 349-354.

Chartier, A. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

Cassany, D. (2005). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós Ibérica: España.

Cassany, D. (2014). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Colofón: España.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). Programa de estudio Área de ciencias experimentales. Psicología I y II. UNAM: México.

Corcelles, M., Bañales, G., y Vega, M. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología *Revista de Docencia Universitaria*. 11 (1) 79 – 104.

Corominas, J. (1987) *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos: Madrid.

Dirección Académica de la Dirección General del Bachillerato. (2013). *Psicología I. Serie Programas de estudio*. Recuperado de:

[https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/cfp\\_5sem/psicologia-i.pdf](https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/cfp_5sem/psicologia-i.pdf)

Dirección general del bachillerato. (2018a). Psicología I. Programa de estudios quinto semestre. Recuperado de: <https://dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/CFP/5to-Semestre/Psicologia-I.pdf>

Dirección general del bachillerato. (2018b). Psicología II. Programa de estudios sexto semestre. Recuperado de: <https://dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/CFP/6to-Semestre/Psicologia-II.pdf>

Domínguez, I. (2007a). Acerca de la construcción de textos escritos y su enseñanza. Cuba: Pueblo y educación.

Domínguez, I. (2007b). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. Cuba: Pueblo y educación.

Enkvist, I. (2015). Lección de pedagogía. Consejo de mentes brillantes: el elogio de la educación. SNTE: México.

Escuela Nacional Preparatoria. (2018). Plan de estudios 1996: Programa Psicología. México: UNAM.

Fontana, A. (2007). Construir la escritura. Propuesta Educativa, 28, 111–115.

Ferreiro, E. (2001). Pasado y presente: de los verbos de leer y escribir. México: Fondo de Cultura Económica.

Gobierno de México. (20 de Febrero de 2020). Conoce el sistema educativo nacional. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/articulos/conoce-el-sistema-educativo-nacional>

Guitar, M, E. (2011). Aplicaciones contemporáneas de la teoría vygotskiana en educación. *Revista Educación y Desarrollo Social* 5(1), 95-113.

Gutiérrez, F. (2019). Proyecto de docencia 2019-2020. *Psicología I y II*. Consultado en: <https://psicowebcchn.net/wp-content/uploads/PROYECTO-DE-DOCENCIA-2019-2020.pdf>

Gutiérrez-Rodríguez, M., & Flórez-Romero, R. (2011). Enseñar a escribir en la universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), 137-168.

Guerrero, J., & Fero, T. (2012). Breve análisis del concepto de Educación Superior. *Alternativas en Psicología* (27) 34-41. Disponible en: [pepsic.bvsalud.org/pdf/alpsi/v16n27/n27a03.pdf](https://pepsic.bvsalud.org/pdf/alpsi/v16n27/n27a03.pdf)

Ibáñez, B. C. (1994). Pedagogía y Psicología Interconductual. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 20, 99-112.

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. (2022). Principales cifras nacionales. Educación básica y media superior. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P2M110.pdf>

INEGI. (2022). Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=ac13059d-e874-4962-93bb-74f2c58a3cb9>

Lave, J., y Wenger, E. (2003). Aprendizaje situado, participación periférica legítima. México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.

Lorenzo, O., & Zaragoza, J. (2014). Educación Media y Superior en México: análisis teórico de la realidad actual. *Revista de educação e humanidades*, 6 (2014) Marzo, Pp. 59-72.

Luria, A. R. (2010). Desarrollo histórico de los procesos cognitivos. Akal, Madrid.

Llebrés, C. A. (2021). Educación formal y educación no formal: acortando las distancias. En: [http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/treintaitres/index\\_htm\\_files/Educ%20Formal.%20No%20formal.pdf](http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/treintaitres/index_htm_files/Educ%20Formal.%20No%20formal.pdf)

Martínez, L. (1994). El sentido de la vida. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.

Millán, M. (2018). Desarrollo de habilidades de lectura y escritura para el aprendizaje de las ciencias sociales en el bachillerato. Caso Colegio de Bachilleres. Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Morris, C., & Meisto, A. (2005). Desarrollo de ciclo vital (324-375) En: Introducción a la psicología. Pearson: México.

Monroy, M. (2009) El sistema educativo mexicano; algunas reflexiones (9-63). En: Psicología educativa. Monroy, M.; Contreras, O. Cerzanyk, O. UNAM: México

Ornelas, C. (1995). La desigualdad en el sistema educativo mexicano. (207-245). En: El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo. Fondo de cultura económica: México.

Pacheco, C., Ortega, G., & Carpio, C. (2010). Evaluación de una propuesta didáctica para el aprendizaje de habilidades escritoras en estudiantes de psicología (49-76) En: Comportamiento creativo en estudiantes universitarios. UNAM-FESI. México.

Padilla, C., Douglas, S., & López, E. (2010). Competencias argumentativas en la alfabetización académica (2-12). *Contextos de Educación*, (11). Disponible en: <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/vol11.html>

Papalia, D., Feldman, R. D., Martorell, G., Berber Morán, E., & Vázquez Herrera, M. (2012). *Desarrollo humano* (12a ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.

Poca, A. (1995). *La escritura. Teoría y técnica de la transmisión*. Montesinos: España.

Robles, M. (1988). Ajustes educativos en la sociedad actual (216-232). En: *Educación y sociedad en la historia de México*. Siglo XXI: México.

Rodríguez, H. (2017). *Composición de textos argumentativos. Propuesta didáctica para el desarrollo de habilidades para la escritura en alumnos de bachillerato*. Tesis de grado de maestría. Maestría en Docencia para la Educación Media Superior. Facultad de Filosofía y letras. Campo español. UNAM.

Ruch, F. (1971). *Psicología y vida*. México: Trillas.

Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Líneas de política pública para la educación media superior*. Juan Pablo Arroyo Ortiz. Recuperado de: [http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13005/1/images/L%C3%83%C2%ADneas%20de%20pol%C3%83%C2%ADtica%20p%C3%83%C2%BAblica\\_Dise%C3%83%C2%ADeno.pdf](http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13005/1/images/L%C3%83%C2%ADneas%20de%20pol%C3%83%C2%ADtica%20p%C3%83%C2%BAblica_Dise%C3%83%C2%ADeno.pdf)

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Instrumentos de evaluación (53-94)* En: *Evaluación de los aprendizajes*. Antología, Centro de Actualización Permanente. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2021). *Estrategia Aprende en Casa. Informe de resultados 2020-2021*. <https://www.ine.mx/wp-content/uploads/2021/09/crt-9so-2021-09-29-p2-a3.pdf>. Consultado 23/07/2022.

Secretaría de Educación Pública. (2022). Secretaría de educación media superior SEP. Disponible en: [https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/blog-notas/lineas\\_poli\\_publi.pdf](https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/blog-notas/lineas_poli_publi.pdf)

Solaña, f., Cardiel, R., & Bolaños, R. (1997). Historia de la educación pública en México. Fondo de cultura económica: México.

Teberosky, A., y Tolchinsky, L. (1995). Más allá de la alfabetización. Santillana: Argentina.

Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. Educere, 3, núm. 9, 38–43.

Vygotsky, L.S. (1986) Mind in society. The development of higher psychological processes. Harvard Mass: Harvard University Press.

Vygotsky, S. L. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico Técnica, La Habana.

Vigotsky, L. (2017). Pensamiento y lenguaje. Ediciones Quinto Sol: México

Villalonga-Penna, M., & Hael, M. (2016). Leer en Psicología: ¿qué elementos de los textos académicos reconocen los estudiantes de un curso avanzado? Revista iberoamericana de educación superior, 7(20), 157-171.

Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722016000300157&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722016000300157&lng=es&tlng=es)

# Anexos

## Anexo 1

Figura 4. Rúbrica de evaluación de textos para bachillerato

| CATEGORIA                       |                              | PUNTUACION  |  |  |  |  |
|---------------------------------|------------------------------|---|--|--|--|--|
|                                 |                              | 5. Muy bueno  | 4. Bueno   | 3. Regular   | 2. Suficiente  | 1. Malo  |
| CONVENCIONES DE LA LENGUA       | ORTOGRAFÍA                   | Cumple con una impecable ortografía o comete máximo 2 errores en todo el escrito.   | Comete de 3 a 6 errores.   | Comete de 7 a 10 errores.  | Comete de 11 a 14 errores.   | Comete más de 15 errores.  |
|                                 | PUNTUACIÓN                   | No comete errores con la puntuación, lo que hace que el texto tenga pleno sentido y coherencia.   | Comete uno o dos errores de puntuación, y el texto aún tiene sentido y coherencia.   | En cada párrafo aparecen errores de puntuación, no más de uno por párrafo. Presenta un poco de falta de sentido y coherencia.    | Comete varios errores con la puntuación en varios párrafos, que son obvios y distraen la atención del lector.                  | No utiliza signos de puntuación. Los párrafos no tienen ninguna puntuación, y por tanto carecen por completo de sentido. |
| GRAMÁTICA                       | COHESIÓN                     | Muestra dominio en la expresión de ideas completas claras, precisas, lógicas y relacionadas entre sí.   | Presenta algunas ideas no muy claras, carece un poco de precisión y completitud. Todavía es clara la relación lógica de ideas.   | Presenta ideas incompletas y, en su mayoría, imprecisas. Empieza a perder la relación lógica de ideas.                           | Muestra ideas incompletas, confusas e inentendibles.   | Completamente inentendible. No existe ninguna conexión entre las ideas.  |
| ESTRATEGIAS DE LENGUAJE TEXTUAL | PROPÓSITO                    | El propósito se presenta en todo el texto. En reiteradas ocasiones apela al lector o lo compromete a lo largo del texto.  | ∅  | Presenta confusión para mantener el propósito o en una ocasión, por lo menos, apela al lector.                                   | ∅  | No existe ningún propósito o cambia el propósito a lo largo del texto.   |
|                                 | COHERENCIA                   | Presenta un texto completamente lógico, coherente y con sentido. Todas las ideas están  | Muestra un texto lógico y coherente, aunque hay presencia de algunas ideas   | Presenta un texto con algunas ideas lógicas y coherentes, aunque otro gran   | Expone ideas con poco sentido, o poco relacionadas entre sí y con la tesis.  | No existe coherencia entre las ideas y no tienen sentido, ni relación con la   |
| ESTRATEGIAS DE LENGUAJE TEXTUAL | INTRODUCCIÓN<br>(Coherencia) | relacionadas con la tesis.  | desarticuladas. La mayoría de las ideas están relacionadas con la tesis.   | porcentaje no muestra sentido o no tiene relación con la tesis.  |  | tesis.   |
|                                 |                              | El párrafo introductorio ambienta al lector en el escrito, o encuadra la tesis del texto, o sintetiza el desarrollo del texto, o atrae la atención del lector (con una afirmación fuerte, una cita relevante, una estadística o una pregunta dirigida al lector). | El párrafo introductorio tiene un elemento que atrae la atención del lector, pero éste es débil o inapropiado para la audiencia. Logra comprometer emotivamente al lector. | El autor tiene un párrafo introductorio, pero su conexión con el tema central no es clara.                                       | El párrafo introductorio no es interesante y no es relevante al tema.  | No tiene párrafo introductorio, aborda la tesis o los argumentos directamente, sin preámbulo.                            |
|                                 |                              | Aparece una tesis explícita, en la cual aparece de forma clara la posición del autor sobre el tema. La expresa en una oración o en un párrafo.  | ∅  | Aparece un tema, y no una tesis, pues no expresa la posición del autor claramente.   | ∅  | No hay ninguna tesis. El autor no toma ninguna postura, demuestra confusión o incluso defiende y ataca la misma tesis.   |
|                                 |                              | Incluye 3 o más elementos de evidencia (hechos, estadísticas, ejemplos, experiencias de la vida real) que apoyan la opinión del autor. El escritor anticipa las   | Incluye 3 o más elementos de evidencia (hechos, estadísticas, ejemplos, experiencias de la vida real) que apoyan la opinión del autor.                                     | Incluye 2 elementos de evidencia (hechos, estadísticas, ejemplos, experiencias de la vida real) que apoyan la opinión del autor. | Incluye 1 elemento de evidencia (hechos, estadísticas, ejemplos, experiencias de la vida real) que apoya la opinión del autor. | No incluye ningún argumento, ni evidencia, es sólo una opinión sin fundamento.   |



|                                 |                                     |  |  |  |   |   |
|---------------------------------|-------------------------------------|--|--|--|---|---|
| ESTRATEGIAS DE LENGUAJE TEXTUAL |                                     | preocupaciones, prejuicios o argumentos del lector y ofrece, por lo menos, un contraargumento.   |  |  |   |   |
|                                 | CONCLUSIONES (Coherencia)           | La conclusión es sólida y deja al lector con una idea completamente clara de la posición del autor. Hay una recapitulación de lo más importante que se ha expuesto; o propone una tesis nueva. | La conclusión es clara, utiliza una frase provocadora, una palabra ocurrente, una pregunta que provoca la reflexión del lector.                | Toma una posición definitiva, pero la resume en una sola frase aseverativa   | No hay una toma de posición definitiva por parte del autor, ni una propuesta nueva que justifique su falta de postura. El autor se muestra confuso. No tiene que ver con el desarrollo del texto. | . No hay conclusión, el texto simplemente termina.  |
|                                 | IDEA CREATIVA O PENSAMIENTO CRÍTICO | Refleja lecturas, reflexión y comprensión cabal del tema. Así como óptima expresión del resultado de éstas. Las ideas son originales y están completamente desarrolladas.                      | Refleja lecturas, reflexión y comprensión, pero no hay un dominio del tema. Las ideas no están completamente desarrolladas, ni son originales. | Refleja una comprensión y reflexión básica, lo suficiente para poder dar una opinión. Las ideas suelen estar poco desarrolladas. | Muestra muy poca comprensión y reflexión sobre el tema. Sólo es una lista de ideas sin desarrollar.   | No demuestra una mínima comprensión ni reflexión sobre el tema. Son simples afirmaciones. |

Tomada de Rodríguez (2017)

## Anexo 2

**Figura 5 Rubrica de evaluación de textos de psicología**

|  | Excepcional<br>(10)  | Notable (9-8)   | Aceptable (7-6)   | Pendiente (>5)   |
|--|--|---|---|--|
| <b>Título del informe científico</b>   | Es razonablemente corto y describe con claridad y concisión todo lo que se realizó en el trabajo que se presenta para su evaluación.     | Tiene demasiadas palabras o muy pocas, pero es representativo de lo realizado en el trabajo práctico que se informa.  | Tiene demasiadas palabras o muy pocas y casi no refiere lo realizado en el trabajo práctico. Tiene algunos problemas de sintaxis y de ortografía. Tienen que volverlo a plantear  | Poco o nada tiene que decir de lo que se realizó en el trabajo práctico que se reporta. Son muy pocas palabras, lo que lo hace muy general. Además, también tiene problemas de redacción y de ortografía. Tiene que volverlo a redactar  |
| <b>Objetivo del informe científico</b> | Recupera, con una redacción más explicativa, lo planteado en el título del Informe y no tiene faltas a la ortografía ni a la puntuación. | Recupera parcialmente lo planteado en el título del Informe, pero tiene algunos problemas de redacción y de ortografía, pero no son de importancia. Se entiende claramente lo que se pretendía alcanzar con el trabajo práctico | No representa lo realizado en el trabajo práctico o tiene demasiadas palabras o muy pocas. Presenta algunos problemas de sintaxis y de ortografía. Tienen que replantearlo acorde con un buen título, tal y como se requiere para que ambos sean representativos del trabajo realizado. | Mal planteado o inexistente. No es un objetivo que describa lo realizado en el trabajo práctico o simplemente ni lo redactaron. No tomaron en cuenta que un objetivo se deriva de un título bien redactado y representativo. Tienen que replantearlo o redactarlo desde el principio, respetando los lineamientos requeridos |

|  |  |   |  |   |
|--|--|---|--|---|
| <b>Puntuación, ortografía y sintaxis</b>                       | <p>El trabajo está cuidado en todos los aspectos requeridos y casi no hay problemas para leerlo.</p>   | <p>Tiene unas cuantas faltas de ortografía y algunos problemas de puntuación, pero eso no impide leerlo de manera fluida. Algunos pasajes no se entienden, pero este detalle no es relevante</p>  | <p>Tienen que cuidar la ortografía y la puntuación porque presenta muchas omisiones y la lectura cambia su sentido por la mala puntuación. Casi no se entiende el texto porque no hay coherencia ni sentido en algunos pasajes</p>   | <p>Definitivamente el trabajo no está cuidado en estos aspectos. Tienen que rehacerlo para que puedan tener alguna evaluación positiva en este sentido</p>  |
| <b>Organización y formato</b>                                  | <p>Respetaron todo lo requerido en el formato de la APA y cuidaron todos los detalles de organización y limpieza. El trabajo está bien presentado y es agradable a la vista al ser leído</p>   | <p>Descuidaron algunos detalles (número de página, notas de pie de figura, etc.) pero nada relevante como para que el trabajo no pueda entenderse. Solamente tienen que hacer algunas pequeñas correcciones.</p>  | <p>Existen algunos problemas que resaltan a lo largo del trabajo y que no lo hacen bien estructurado. No cuidaron muchos detalles y el trabajo no está bien presentado. No respetaron el formato de la APA. Tiene que volver a hacerlo.</p>  | <p>El trabajo está descuidado en muchísimos aspectos que les fueron requeridos. Se nota que no hubo cuidado ni revisión de estos antes de entregarlo. Tienen que volver a hacerlo para superar este problema.</p>   |
| <b>Relevancia y trascendencia de la información consultada</b> | <p>La información consultada y utilizada es pertinente y está acorde con las necesidades teóricas del Informe Científico. Le da fundamento al Informe. Responde todas las preguntas que debe tener una introducción y sirve además para sustentar los argumentos plasmados en la sección del trabajo</p> | <p>La información consultada está acorde con las necesidades teóricas del Informe Científico, aunque no es del todo pertinente para responder las preguntas que se deben contestar en la introducción ni para sustentar sólidamente los argumentos de los Comentarios</p> | <p>La información consultada no es ni pertinente ni relevante, aunque puede tener cierta relación con el marco teórico requerido. Tienen que volver a hacer su revisión teórica e identificar las fuentes que ayudan a contestar las preguntas para elaborar la introducción y para sustentar los argumentos vertidos en los</p> | <p>El trabajo no tiene fuentes de consulta y está desarrollado con opiniones, además mal redactadas. Tienen que volver a hacer el trabajo cuidando sustentarlo de manera relevante y pertinente tal y como lo requiere la elaboración de un Informe Científico.</p> |

|  | denominada<br>Comentarios   |   | Comentarios del<br>Informe   |   |
|--|---|---|--|---|
| <b>Fuentes<br/>consultadas y<br/>referidas</b> | Tiene cuando<br>menos 5 fuentes<br>consultadas y<br>está equilibrada<br>entre fuentes de<br>internet y fuentes<br>bibliográficas.<br>Están<br>correctamente<br>referidas tanto<br>dentro del cuerpo<br>del trabajo como<br>en la lista final de<br>referencias. | Tiene cuatro o<br>menos fuentes<br>parcialmente bien<br>referidas, pero les<br>falta algunos<br>datos. Las<br>fuentes no son<br>del todo<br>pertinentes al<br>caso tratado<br>(Revistas poco<br>serias, páginas<br>de internet no<br>muy confiables,<br>etc.) | Las fuentes<br>consultadas son<br>insuficientes y no<br>están bien<br>citadas en el<br>trabajo ni en la<br>lista de<br>Referencias al<br>final del Informe.<br>Tienen que<br>consultar más<br>fuentes, pero que<br>sean pertinentes<br>y relevantes y<br>que estén bien<br>citadas y<br>referidas en el<br>trabajo. Tiene que<br>corregir el<br>Informe<br>Científico. | No refiere fuentes<br>consultadas. El<br>Informe está<br>realizado con<br>opiniones. Tienen<br>que llevar a cabo<br>una búsqueda<br>documental bien<br>orientada a<br>responder las<br>preguntas que<br>hacen a un<br>Informe Científico<br>mínimamente<br>aceptable. Tienen<br>que volver a<br>hacer el Informe<br>Científico. |

## Anexo 3

**Figura 6. Rúbrica de evaluación propuesta**

| Categoría   | Puntuación   |  |  |   |  |
|---|--|--|--|---|--|
|   | Muy bueno (10)   | Bueno (9)  | Regular (8)  | Suficiente (7)  | Malo (6)   |
| <b>Introducción</b>                                   | El párrafo introductorio ambienta al lector en el escrito, encuadra la tesis del texto, o atrae la atención del lector (con una afirmación fuerte, una cita relevante, una estadística o una pregunta dirigida al lector). | El párrafo introductorio tiene sólo contiene un elemento que atrae la atención del lector, pero no se introduce en el desarrollo del texto.                | El autor tiene un párrafo introductorio, pero su conexión con el tema central no es clara.                                       | El párrafo introductorio no es interesante o relevante al tema.   | No tiene párrafo introductorio aborda la tesis o argumentos directamente , sin preámbulo.  |
| <b>Pensamiento crítico en el desarrollo del texto</b> | El texto refleja las lecturas, reflexión y comprensión cabal del tema. Así como óptima expresión del resultado de estas. Contiene ideas originales y están completamente desarrolladas.                                    | El texto refleja las lecturas, reflexión y comprensión, pero no hay un dominio del tema. Las ideas no están completamente desarrolladas ni son originales. | Refleja una comprensión y reflexión básica, lo suficiente para poder dar una opinión. Las ideas están desarrolladas.             | Muestra muy poca comprensión y reflexión sobre el tema. Sólo es una lista de ideas sin desarrollar.                             | No demuestra una mínima comprensión ni reflexión sobre el tema. Son simples afirmaciones . |
| <b>Argumentos</b>                                     | Incluye 3 o más elementos de evidencia (hechos, estadísticas, ejemplos, experiencias de la vida real) que apoyan la opinión del autor. El escritor anticipa las  | Incluye 3 o más ejemplos de evidencia (hechos, estadísticas, ejemplos, experiencias de la vida real) que apoyan la opinión del autor. No anticipa          | Incluye 2 elementos de evidencia (hechos, estadísticas, ejemplos, experiencias de la vida real) que apoyan la opinión del autor. | Incluye 1 elemento de evidencia (hechos, estadísticas, ejemplos, experiencias de la vida real) que apoyan la opinión del autor. | No incluye ningún argumento, ni evidencia, es sólo una opinión sin fundamento.             |

|                               |   |  |   |  |  |
|-------------------------------|---|--|---|--|--|
|                               | posibles preguntas o argumentos del lector y ofrece, por lo menos, un contraargumento .   | preguntas del lector.  |   |  |  |
| <b>Conclusiones</b>           | La conclusión es sólida y deja al lector con una idea completamente clara de la opinión del autor. Hay una recapitulación de lo expuesto; o propone una tesis nueva.  | La conclusión es clara, utiliza una frase provocadora, una palabra ocurrente, una pregunta que provoca la reflexión del lector.  | Toma una posición definitiva, pero la resume en una sola frase aseverativa.   | No hay una toma de posición definitiva por parte del autor, ni una propuesta nueva que justifique su falta de postura. El autor se muestra confuso.                  | No hay conclusión, el texto es incompleto.   |
| <b>Tesis</b>                  | Aparece una tesis explícita, en la cual aparece de forma clara la posición del autor sobre el tema. La expresa en una oración o un párrafo.   | Se expone una tesis, pero de manera implícita. No deja claro qué es lo que se propone el autor con el texto.   | El texto refleja la exposición de un tema y no una tesis, pues no expresa la posición del autor claramente.   | El autor no toma ninguna postura, demuestra confusión o incluso defiende y ataca la misma tesis.   | No hay ninguna tesis.  |
| <b>Organización y formato</b> | El texto respeta todo lo requerido en el formato APA y se cuidaron todos los detalles de organización y limpieza. El trabajo está bien presentado y es agradable a la vista al ser leído. Tiene una buena ortografía, máximo dos errores. | Descuidaron algunos detalles (número de página, notas de pie de figura, etc.) pero nada relevante como para que el trabajo no pueda entenderse. Solamente tienen que hacer algunas pequeñas correcciones. Tiene de 3 a 6 | Existen algunos problemas que resaltan a lo largo del trabajo y que no lo hacen bien estructurado. No cuidaron muchos detalles y el trabajo no está bien presentado. No respetaron el formato de la APA. Tiene que volver a | El trabajo está descuidado en muchísimos de formato. Se nota que no hubo cuidado ni revisión de estos, antes de entregarlo. Comete de 11 a 14 errores de ortografía. | El texto tiene una mala organización que impiden entenderlo. No tiene el formato del ensayo. Comete más de 15 errores de ortografía. |

|  |  |   |  |  |   |
|--|--|---|--|--|---|
|  |  | errores de ortografía.  | hacerlo. Tiene de 7 a 10 errores de ortografía.  |  |   |
| <b>Relevancia y trascendencia de las fuentes consultadas y referidas</b> | Tiene cuando menos 5 fuentes consultadas y está equilibrada entre fuentes de internet y fuentes bibliográficas. La información consultada y utilizada es pertinente y está acorde las características del texto. Le da fundamento al texto. Están correctamente referidas tanto dentro del cuerpo del trabajo como en la lista final de referencias. | Tiene cuatro o cinco menos fuentes bien referidas, aunque faltan algunos datos. La información consultada sí es acorde al texto, pero no está reflejada de manera coherente dentro en el desarrollo. Contiene datos, ideas, afirmaciones, desligadas unas de otras. | Tiene tres o menos fuentes parcialmente bien referidas, y les falta algunos datos. La información consultada está acorde con las características del texto, aunque no es del todo pertinente para dar fundamento al texto (Revistas poco serias, páginas de internet no muy confiables, etc.). | Las fuentes consultadas son insuficientes y no son pertinentes ni relevantes, aunque pueden tener cierta relación con el tema del texto. Se tiene que volver a hacer la revisión teórica e identificar las fuentes que ayudan a sustentar los argumentos del texto. No están bien citadas en el trabajo ni en la lista de referencias. | El texto no tiene fuentes de consulta y está desarrollado con opiniones. Se tiene que realizar una búsqueda documental orientada a dar sustento a los argumentos del texto. |

## Anexo 4

Figura 7. Planeación de sesión 1 del taller

| <b>Taller: Enseñanza de escritura académica</b>   |  |                        |                      |
|---|--|------------------------|----------------------|
| <b>Sesión:</b> 1  | <b>Tema:</b> Importancia de la escritura   | <b>Fecha:</b>          |                      |
| <b>Objetivo de la sesión:</b> Que los estudiantes identifiquen la importancia y el uso de la escritura en el contexto académico.  |  |                        |                      |
| <b>Actividades del profesor</b>   | <b>Actividades de los alumnos</b>  | <b>Tiempo estimado</b> | <b>Observaciones</b> |
| Se presentará el taller, los objetivos de este y el plan de cada sesión. El profesor invitará a los estudiantes a participar, incluso proponer un tema específico dentro de los que ya se tienen planeados.   | Preguntarán dudas, y propondrán, si consideran, algún tema.  | 10 min.                |                      |
| Dará una presentación sobre la importancia y el uso de la escritura en el contexto académico. Solicitará a los estudiantes que tomen notas y participen.  | Tomarán notas, preguntarán dudas, y aportarán ejemplos relativos a lo que se expone.                             | 20 min.                |                      |
| Pedirá y supervisará que los alumnos por equipos de 3 realicen un mapa mental de que presentó.  | Colaborarán en equipos de 3 la elaboración de un mapa mental que represente el tema expuesto.                    | 15 min.                |                      |
| Pedirá a los alumnos que presenten y comenten su mapa ante el grupo. El profesor regulará las participaciones y aclarará dudas.   | Presentarán el mapa por equipos, explicando cada elemento y la relación de la escritura y el contexto académico. | 15 min.                |                      |
| <b>Evaluación:</b> Por medio de los mapas el profesor identificará que los alumnos hayan identificado la importancia y el uso de la escritura en el contexto académico. Así mismo, identificará errores u omisiones importantes que se puedan aclarar en esa sesión, o en sesiones posteriores. |  |                        |                      |



## Anexo 5

Figura 8. Planeación de sesión 2 del taller

| <b>Taller: Enseñanza de escritura académica</b>   |   |                        |                      |
|---|---|------------------------|----------------------|
| <b>Sesión: 2</b>  | <b>Tema:</b> Tipos de ensayo  | <b>Fecha:</b>          |                      |
| <b>Objetivo de la sesión:</b> Que los estudiantes conozcan los diferentes tipos de ensayo y sus características. (expositivo, argumentativo, crítico, poético)  |   |                        |                      |
| <b>Actividades del profesor</b>   | <b>Actividades de los alumnos</b>   | <b>Tiempo estimado</b> | <b>Observaciones</b> |
| Hará una recapitulación del tema visto la sesión anterior retomando elementos importantes.  | Participarán retomando ideas de lo visto en la sesión anterior.                         | 10 min.                |                      |
| Por medio de una presentación el profesor presentará a los estudiantes los diferentes tipos de ensayo y sus características.  | Tomarán nota y participarán con ejemplos.   | 15 min.                |                      |
| El profesor dará a los estudiantes ejemplos de los diferentes tipos de ensayo y pedirá que los identifiquen y destaquen sus características.  | Revisarán los ejemplos de textos, identificarán sus características y el tipo de texto. | 20 min.                |                      |
| En grupo se discutirán los diferentes tipos de ensayo y se hará énfasis en el ensayo argumentativo.   | En grupo expondrán los textos y el por qué consideran que es de un tipo y no de otro.   | 15 min.                |                      |
| <b>Evaluación:</b> Por medio de la identificación de textos, el profesor se cerciorará de que identifiquen correctamente los textos y destaquen sus principales características. En caso de que se identifiquen errores, el profesor los aclarará en ese momento, así como omisiones importantes. Se tomará nota de los principales errores para hacer énfasis en ellos en las siguientes sesiones. |   |                        |                      |
| <b>Tarea:</b> Elegir un tema para desarrollar el ensayo del curso, buscar información en libros, revistas, blogs, documentales, etc.  |   |                        |                      |

## Anexo 6

Figura 9. Planeación de sesión 4 del taller

| <b>Taller: Enseñanza de escritura académica</b>  |  |                        |                      |
|--|--|------------------------|----------------------|
| <b>Sesión:</b> 3   | <b>Tema:</b> Partes de un ensayo:<br>Introducción  | <b>Fecha:</b>          |                      |
| <b>Objetivo de la sesión:</b> Qué los estudiantes elaboren una introducción a un ensayo argumentativo  |  |                        |                      |
| <b>Actividades del profesor</b>  | <b>Actividades de los alumnos</b>  | <b>Tiempo estimado</b> | <b>Observaciones</b> |
| Exponer a los alumnos en qué consiste la introducción de un ensayo   | Tomar notas, hacer preguntas, brindar ejemplos.  | 10 min.                |                      |
| Dar textos con introducciones elaboradas para los alumnos.   | Identificar los elementos característicos de la introducción en los textos ejemplos.                     | 10 min.                |                      |
| Guiar a los alumnos en la elaboración de las introducciones sobre el tema que eligieron, aclarar dudas de alumnos, supervisar el trabajo.  | Elaborar una introducción tentativa sobre el tema que se eligió que contenga los elementos ya revisados. | 20 min.                |                      |
| Explicar a los alumnos cómo buscar información confiable de diversos tipos de fuentes, dando ejemplos de buscadores. Explicar las características para identificar el tipo de fuente.  | Tomar notas, hacer preguntas, brindar ejemplos.  | 20 min.                |                      |
| <b>Evaluación:</b> El profesor revisará los textos elaborados por los alumnos, les indicará los posibles errores, e indicaciones de cómo mejorarlos. En caso de ser necesario repetir por completo el texto, el profesor pedirá que lo envíen por correo y lo volverá a revisar. |  |                        |                      |

**Tarea:** Buscar información sobre el tema a desarrollar, leer y llevar a clase 2 referencias.

## Anexo 7

**Figura 10. Planeación de sesión 4 del taller**

| <b>Taller: Enseñanza de escritura académica</b>  |  |                        |                      |
|--|--|------------------------|----------------------|
| <b>Sesión:</b> 4   | <b>Tema:</b> Partes de un ensayo:<br>Desarrollo y estilo                                 | <b>Fecha:</b>          |                      |
| <b>Objetivo de la sesión:</b> Que los alumnos identifiquen en qué consiste el desarrollo de un ensayo y el estilo.         |  |                        |                      |
| <b>Actividades del profesor</b>  | <b>Actividades de los alumnos</b>  | <b>Tiempo estimado</b> | <b>Observaciones</b> |
| Presentar a los alumnos el proceso de elaboración del desarrollo de un ensayo argumentativo.                               | Tomar notas, hacer preguntas, brindar ejemplos.  | 15 min.                |                      |
| Explicar la importancia de las citas y cómo elaborar referencias APA. Aspecto ético.                                       | Tomar notas, hacer preguntas, brindar ejemplos.  | 15 min.                |                      |
| Supervisar, corregir y destacar la correcta elaboración de referencias.  | Elaborar las referencias y citas de las dos fuentes de información que trajeron a clase. | 15 min.                |                      |
| <b>Evaluación:</b> El profesor evaluará las referencias que elaboraron, hará correcciones, sugerencias.                    |  |                        |                      |
| <b>Tarea:</b> Enviar por correo avance del desarrollo que incluya las dos referencias ya leídas. Buscar 2 referencias más. |  |                        |                      |

## Anexo 8

Figura 11. Planeación de sesión 5 del taller

| <b>Taller: Enseñanza de escritura académica</b>   |  |                        |                      |
|---|--|------------------------|----------------------|
| <b>Sesión:</b> 5  | <b>Tema:</b> Jerarquización de ideas y argumentación   | <b>Fecha:</b>          |                      |
| <b>Objetivo de la sesión:</b> Que los estudiantes identifiquen la tesis central del texto a desarrollar, y los argumentos que la respaldan.           |  |                        |                      |
| <b>Actividades del profesor</b>   | <b>Actividades de los alumnos</b>  | <b>Tiempo estimado</b> | <b>Observaciones</b> |
| Explicar qué es una tesis, y la manera de sustentarla con argumentos.   | Tomar notas, hacer preguntas, brindar ejemplos.  | 20 min.                |                      |
| Brindar textos de escritos argumentativos como ejemplos.  | Identificar la tesis central de los textos, y los argumentos que la respaldan.                       | 25 min.                |                      |
| Dar retroalimentación a los alumnos sobre los avances del texto que enviaron.   | Tomar nota, identificar mejoras del texto, y cómo continuar desarrollando e incorporando información | 30 min.                |                      |
| <b>Evaluación:</b> El profesor evaluará que los alumnos hayan identificado la tesis central del texto, y los principales argumentos que la respaldan. |  |                        |                      |
| <b>Tarea:</b> Enviar nuevo avance del texto que incorpore las 4 referencias hasta el momento. Buscar dos nuevas fuentes de información.               |  |                        |                      |

## Anexo 9

Figura 12. Planeación de sesión 6 del taller

| <b>Taller: Enseñanza de escritura académica</b>   |  |                        |                      |
|---|--|------------------------|----------------------|
| <b>Sesión:</b> 6  | <b>Tema:</b> Jerarquización de ideas y argumentación.  | <b>Fecha:</b>          |                      |
| <b>Objetivo de la sesión:</b> Que los estudiantes identifiquen la tesis central del texto a desarrollar y los argumentos que la respaldan.  |  |                        |                      |
| <b>Actividades del profesor</b>   | <b>Actividades de los alumnos</b>  | <b>Tiempo estimado</b> | <b>Observaciones</b> |
| Exponer los principales tipos de argumentos y figuras retóricas.  | Tomar nota, brindar ejemplos, hacer preguntas.   | 15 min.                |                      |
| Comentar los avances de los textos, sus posibles mejoras, errores.  | Identificar mejoras de los textos, tomar notas, aclarar dudas, escribir la corrección del texto. | 45 min.                |                      |
| <b>Evaluación:</b> El profesor hará preguntas a los alumnos para identificar la comprensión de los tipos de argumentos y figuras retóricas. Se revisarán los avances del texto, y que se hayan incorporado 6 referencias. |  |                        |                      |
| <b>Tarea:</b> Enviar nuevo avance del texto que incorpore las 6 referencias hasta el momento. Buscar dos nuevas fuentes de información.   |  |                        |                      |

## Anexo 10

Figura 13. Planeación de sesión 7 del taller

| <b>Taller: Enseñanza de escritura académica</b>   |  |                        |                      |
|---|--|------------------------|----------------------|
| <b>Sesión:</b> 7  | <b>Tema:</b> Partes de un ensayo:<br>Conclusión  | <b>Fecha:</b>          |                      |
| <b>Objetivo de la sesión:</b> Que los alumnos identifiquen las características de la conclusión de un ensayo, y elaboren una para el texto que desarrollan.   |  |                        |                      |
| <b>Actividades del profesor</b>   | <b>Actividades de los alumnos</b>  | <b>Tiempo estimado</b> | <b>Observaciones</b> |
| Presentar a los alumnos las características de la conclusión en un texto.   | Tomar nota, brindar ejemplos, hacer preguntas.   | 15 min.                |                      |
| Guiar a los alumnos en la elaboración de la conclusión del texto, aclarar dudas, supervisar el trabajo.   | Elaborar una conclusión tentativa al texto.  | 15 min.                |                      |
| Comentar avances del texto incluyendo las conclusiones.   | Identificar mejoras de los textos, tomar notas, aclarar dudas, escribir la corrección del texto. | 30 min.                |                      |
| <b>Evaluación:</b> El profesor evaluará que los avances del texto tengan las mejoras comentadas en las sesiones anteriores, se incluyan 6 referencias, y que cada alumno haya elaborado una conclusión tentativa del texto.   |  |                        |                      |
| <b>Tarea:</b> Enviar por correo el texto que incorpore las mejoras señaladas, la conclusión y 8 referencias. Nota: El profesor revisará los textos y los devolverá con las correcciones finales en caso de ser necesario. El profesor evaluará los escritos finales con la rúbrica elaborada. |  |                        |                      |

## Anexo 11

Figura 14. Planeación de sesión 8 del taller

| <b>Taller: Enseñanza de escritura académica</b>   |  |                        |                      |
|---|--|------------------------|----------------------|
| <b>Sesión:</b> 8  | <b>Tema:</b> Revisión entre pares  | <b>Fecha:</b>          |                      |
| <b>Objetivo de la sesión:</b> Que los alumnos retroalimenten los textos de sus compañeros, dando sugerencias, posibles mejoras o sugerencias de fuentes.  |  |                        |                      |
| <b>Actividades del profesor</b>   | <b>Actividades de los alumnos</b>  | <b>Tiempo estimado</b> | <b>Observaciones</b> |
| Regular los intercambios de participación entre alumnos, reconociendo los aspectos positivos a rescatar, aclarar dudas.   | Leer y hacer comentarios sobre los textos de compañeros, destacando lo que bueno, y lo que se puede mejorar. | 45 min.                |                      |
| Dar una recapitulación de lo que se ha realizado en el taller, y el producto final de éste, así como los resultados de la evaluación.   | Participar brindando opiniones, recomendaciones.   | 15 min.                |                      |
| <b>Evaluación:</b> El profesor evaluará que los comentarios de los alumnos a sus compañeros se realicen con respeto y de forma crítica que permitan la mejora del texto y del aprendizaje de los alumnos. |  |                        |                      |