



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
CAMPO DE CONOCIMIENTO: ESPAÑOL

COMPOSICIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS.
PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES
PARA LA ESCRITURA EN ALUMNOS DE BACHILLERATO

T E S I S
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRO EN DOCENCIA
PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA
CLAUDIA IVETTE RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ

TUTOR PRINCIPAL
MTRA. ROSAURA HERREJÓN GARCÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:
DRA. VIRGINIA FRAGOSO RUIZ / FFyL
DRA. ALEJANDRA VIGUERAS ÁVILA / IIFL
DRA. DIANA ALCALÁ MENDIZÁBAL / FFyL
MTRO. RENÉ CUÉLLAR SERRANO / FES ACATLÁN

CIUDAD UNIVERSITARIA, MAYO DE 2017



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:

Agradezco a mi esposo, Alberto, mi fiel compañero, por sus cariñosos cuidados y por el apoyo que me brindó para la realización de esta maestría. Te amo.

También quiero darle las gracias a mis papás, Raúl y Lupita, y a mis hermanas, Karen y Gaby, por su amor y su apoyo incondicional. Sin ustedes la conclusión de esta tesis hubiera sido más difícil. Muchas gracias. Los amo.

Doy gracias a mi pequeña Fernanda por darme la oportunidad de experimentar la etapa más hermosa de mi vida que es la de ser madre. Te amo con toda mi alma, hija.

Mi gratitud para los revisores de esta tesis por sus sabios consejos, su tiempo y su comprensión, en especial gracias a la Mtra. Rosaura Herrejón por ser una excelente profesora en el aula y en la vida. Maestra, todo mi aprecio y reconocimiento para usted.

Gracias a la DGAPA, que a través del Programa de Formación de Profesores para el Bachillerato Universitario, me otorgó la beca que hizo posible la realización de esta maestría.

Finalmente y de nuevo gracias a mi amada y gloriosa Universidad.

ÍNDICE

Introducción	1
1. Marco institucional de la ENP	7
1.1. Antecedentes, misión y perfil de egreso	7
1.2. La escritura de textos argumentativos en el programa de estudios de la asignatura Lengua española	10
2. Resultados educativos del nivel medio superior en el área de escritura	16
2.1. Pruebas nacionales e internacionales	16
2.2. Prueba diagnóstica del texto argumentativo aplicada a alumnos de la ENP	23
3. Fundamentos psicopedagógicos del aprendizaje y la enseñanza	38
3.1. Modelo cognitivo	38
- El alumno y su aprendizaje	
- El docente y la enseñanza	
3.2. Modelo sociocultural	44
- El alumno y su aprendizaje	
- El docente y la enseñanza	
3.3. Modelo constructivista	49
- El alumno y su aprendizaje	
- El docente y la enseñanza	
4. Didáctica de la escritura	53
4.1. El enfoque comunicativo	54
4.2. Para aprender a escribir	60
4.2.1. La escritura y su contexto	61
4.2.2. Propiedades textuales	64
4.2.3. Tipos textuales	70
4.3. Saber escribir: proceso de composición de los buenos escritores	71
4.4. Para enseñar a escribir	74
4.4.1. Algunas propuestas didácticas	83
4.4.2. Modelos metodológicos basados en el proceso de escritura	87

5. La argumentación	91
5.1. Definiciones y características	92
5.2. Partes de la argumentación	94
5.3. Estructura del texto argumentativo	97
5.3.1. Tipos de argumentos	98
5.3.2. Falacias	104
5.3.3. Recursos persuasivos	105
5.4. Argumentación con ética	110
6. Propuesta didáctica para el desarrollo de habilidades para la escritura	114
6.1. Características generales de la propuesta	114
6.1.1. Primera sesión	117
6.1.2. Segunda sesión	120
6.1.3. Tercera sesión	122
6.1.4. Cuarta sesión	124
6.1.5. Quinta sesión	127
6.1.6. Sexta sesión	130
6.1.7. Séptima sesión	134
6.1.8. Octava sesión	136
6.1.9. Novena sesión	139
6.1.10. Décima sesión	145
6.1.11. Material didáctico: Anexos	149
6.2. Instrumentos de evaluación	166
6.2.1. Lista de verificación para el debate	166
6.2.2. Rúbrica de escritura	168
6.2.3. Portafolios	171
Conclusiones	173
Bibliografía	179

INTRODUCCIÓN

Uno de los problemas educativos más grandes a nivel nacional y que vivimos en pleno siglo XXI es el analfabetismo funcional. Actualmente la mayoría de alumnos aún después de haber cursado la educación básica no logran comprender por completo lo que leen, ni tampoco saben escribir eficazmente. Los últimos datos estadísticos arrojados tanto por el INEE, como por el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés) certifican los bajos niveles que los estudiantes tienen en cuanto a su habilidad lectora y escritora, estos indicadores concluyen en pocas palabras que las habilidades lingüísticas en general de los jóvenes mexicanos en los nivel básicos son por demás deficientes. La consecuencia de esta falta de competencia dificulta su participación significativa en los nuevos escenarios mundiales y obstruye su inserción en la sociedad de la información. Por ello coincido con Díaz Barriga (2010), en que hoy más que nunca, en el contexto del desarrollo de las sociedades democráticas y por la aparición de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, nos encontramos ante una diversidad de prácticas letradas que demandan del desarrollo de nuevas formas de literacidad que promuevan ante los estudiantes competencias discursivas estratégicas, constructivo-reflexivas y críticas, y que a su vez les permitan participar más activamente en los distintos ámbitos de la sociedad.

La *Propuesta didáctica para el desarrollo de habilidades para la escritura* que presento en esta tesis está dirigida a alumnos de cuarto año de la Escuela Nacional Preparatoria, pero con la adaptación y modificaciones pertinentes puede ser aplicada a otro grado e incluso a cualquier otro tipo de bachillerato. Dicha propuesta pretende contribuir a los siguientes tres aspectos: en primer lugar, al desarrollo de las nuevas formas de literacidad a las que me he referido antes; en segundo, a elevar el bajo nivel que los alumnos presentan en el área de escritura, específicamente del texto argumentativo; y en tercer lugar, a subsanar un poco el déficit que existe dentro de la didáctica de la escritura argumentativa, es decir, aportar más y nueva información, pues pese a la importancia de este tema, aún son suficientes las propuestas al respecto.

Ahora bien, el desarrollo de la habilidad escritora es benéfico para los estudiantes no sólo dentro de la escuela, sino también fuera de ella, pues la misma naturaleza social de la escritura traspasa los ámbitos académicos. En el campo escolar es principalmente una herramienta que sirve para pensar, para aprender y para transformar el conocimiento, y fuera de ella permite a los alumnos desarrollar su potencial personal e incrementar sus

conocimientos y habilidades mentales, así como los faculta para situarse mejor frente a un mercado laboral muy dinámico.

Asimismo, los beneficios que trae consigo el desarrollo de la habilidad escritora en los estudiantes como individuos repercuten a nivel social, es decir, en todos los ámbitos de su vida en comunidad, ya que al desarrollarse paralelamente la capacidad escritora y la capacidad de resolución de problemas, les permite desenvolverse mejor en su relaciones interpersonales, capacitándolos para una convivencia social con individuos más diversos, situación propia de las sociedades modernas a las que necesariamente se tienen que enfrentar.

Por todo lo anterior, considero que la habilidad escritora es una de las más importantes que un joven debe poseer, y desafortunadamente nuestros alumnos no la tienen ni siquiera al término de su escolaridad básica. Esto debido quizá al complejo proceso de enseñanza-aprendizaje que implica y a la poca difusión de las teorías de didáctica de la escritura, aunado a una intervención docente fallida que ha mal entendido y mal enseñado, e incluso relegado la enseñanza de la composición escrita. Con el propósito de revertir estos efectos negativos en la población estudiantil, es que he diseñado esta secuencia. En ella proporciono al docente algunas estrategias útiles para que pueda transmitir correcta y eficazmente el sistema de escritura al alumno, ya que, por otro lado, tiene por fundamento las nuevas teorías de didáctica de la escritura y el Enfoque Comunicativo.

Según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, en su Banco de Indicadores Educativos –que presenta los indicadores que conforman el panorama educativo de México–, en el apartado “Puntaje promedio de los Excale en Expresión escrita, según grado académico”, el puntaje promedio de los alumnos en el último año de bachillerato demuestra que estos se encuentran muy poco por encima de la media nacional, es decir, en el nivel mínimo aceptable, y a veces por debajo. Esto significa que los alumnos pueden redactar escritos con oraciones estructuradas sólo cuando el texto es muy breve, pero cuando es más extenso lo hacen sin cohesión, ni coherencia, ni adecuación.

Por otro lado, la misma experiencia profesional corrobora esta falta de habilidad escritora en los alumnos, pues es harto frecuente para los profesores toparse con los típicos trabajos escritos cargados de información, en los que se demuestra incluso que el

estudiante sabe mucho acerca del tema, pero no incluye dentro de su escrito ningún aspecto estructural, funcional o retórico, en pocas palabras, son textos mal logrados e ineficaces.

En un examen diagnóstico aplicado personalmente a alumnos de preparatoria, cuyo objetivo era conocer el nivel que estos alcanzan específicamente en la composición de textos argumentativos, encontré que la mayoría de los jóvenes no establecen un propósito comunicativo, lo cual origina a su vez otros errores, como la falta de organización textual para presentarla de manera coherente y adecuada a su destinatario, además no son capaces de defender una tesis, ni de dar argumentos pertinentes, sólidos y aceptables.

A partir del análisis de esta prueba diagnóstica pude deducir que un factor determinante y que condiciona el nivel de la habilidad escritora de textos argumentativos está relacionado con la capacidad de análisis, reflexión y crítica del individuo, es decir, el nivel de escritura argumentativa es directamente proporcional a la capacidad analítica del alumno. Es por ello que esta investigación toma como premisa la afirmación de que los estudiantes no poseen la habilidad de la escritura argumentativa porque tampoco poseen en suficiente medida la capacidad de reflexión y análisis de sus propias ideas.

Luego, para que los alumnos eleven su nivel de escritura es necesario primeramente promover su capacidad analítica y reflexiva, esto es motivar a que el aprendiz analice sus propias ideas, reflexione sobre las mismas, las critique, jerarquice, seleccione e investigue para que finalmente pueda expresar por escrito y de una mejor manera sus propias conclusiones.

Como he sugerido líneas arriba, uno de los factores principales que ha causado la deficiencia en la capacidad escritora de los alumnos está asociado con la concepción errónea que los mismos profesores tienen sobre la escritura y la forma como la enseñan. Tradicionalmente los profesores han abordado el tema de la escritura, o de la redacción, dando prioridad a la corrección gramatical y ortográfica, omitiendo la planeación, la revisión, la estructura y el contenido. Así pues, una práctica muy común en el aula es dedicar una buena parte del tiempo a que el alumno realice el análisis sintáctico, casi siempre de oraciones simples aisladas, o en el mejor de los casos de oraciones compuestas, lo cual por supuesto es útil al momento de escribir, pero no enseña a escribir.

Consecuente a todo lo anteriormente dicho, los estudiantes tienden a creer que una composición escrita es una serie de oraciones sucesivas y que sólo tiene una versión final,

pero ignoran que entre éstas debe haber una conexión lógica sintáctica y semántica, tanto a nivel de párrafo, como a nivel textual, y que además la actividad de escribir consta de un proceso que incluye planificación, revisión y corrección. Por ello, para aprender a redactar, es necesario en primera instancia que el profesor haga consciente en los alumnos el proceso de escritura, para lo cual tendrá que actualizarse y prepararse, antes de hacer cualquier modificación en su enseñanza.

Al respecto, Flower (citado por Burón, 2001) menciona que los modelos orientados al proceso de escritura tienen como objetivo muy preciso hacer un poco más conscientes las acciones inconscientes, posibilitar a los que escriben una mayor lucidez con respecto a los propios procesos intelectuales. A esto último se le denomina dentro del paradigma cognitivo: conocimiento metacognitivo, y sobre éste se apoya esencialmente mi propuesta, ya que lo que se pretende es hacer conscientes todos los aspectos involucrados en el acto de escribir, es decir, todo lo que piensa, hace y escribe un autor desde que se plantea producir un texto hasta que termina la versión definitiva. En este sentido, se puede decir que se propicia el conocimiento metacognitivo, pues se parte del hecho de que los alumnos ignoran qué deben hacer para escribir. El mismo Flower afirma que el objetivo es acrecentar el control sobre el propio proceso compositivo para llegar a ser un escritor más eficiente y efectivo con sus lectores.

El trabajo de investigación que aquí presento está integrado por seis capítulos. El primero de ellos, “Marco institucional de la ENP”, se refiere a cuestiones referentes a la institución educativa para la que fue diseñada la propuesta didáctica, tales como antecedentes, misión, perfil de egreso y programa de estudio de la asignatura de Lengua española correspondiente al cuarto año, pues en éste se ubica el tema de redacción de textos argumentativos.

El segundo capítulo, “Resultados educativos del nivel medio superior en el área de escritura”, expone la situación educativa nacional en lo referente al área de lengua, es decir, en lo que corresponde a las habilidades de lectura y escritura de los alumnos en nivel terciario. En éste se incluyen los últimos resultados obtenidos de las pruebas ENLACE, PISA y EXCALE, así como los del examen diagnóstico aplicado a jóvenes de Preparatoria, cuyo objetivo era determinar el nivel que tenían los estudiantes respecto a la composición de textos argumentativos.

En el tercer capítulo “Fundamentos psicopedagógicos del aprendizaje y la enseñanza” se abordan los presupuestos teóricos de los tres modelos o paradigmas educativos que considero más importantes e influyentes en la didáctica de la lengua, me refiero al cognitivo, al sociocultural y al constructivista. A partir de dichos presupuestos se hace una proyección en torno al alumno y su aprendizaje y el docente y su enseñanza.

En el cuarto, “Didáctica de la escritura”, se plantea el marco metodológico en el que se situará mi propuesta, que como he dicho es: el *enfoque comunicativo*, así como todos aquellos aspectos que intervienen en el acto de escribir, los cuales según Fayol (Citado por Díaz, 2010) se pueden dividir en dos: los funcionales y los estructurales. A los primeros corresponden cuestiones relacionadas con la organización textual, audiencia y propósito; a los segundos, los procesos centrales que constituyen la composición escrita: planificación, textualización, revisión, y añade Björk (2000) corrección, además se incluyen otros factores que intervienen en el momento de planificar y textualizar, como lo son las propiedades textuales. Finalmente se exponen algunas propuestas didácticas y dos modelos metodológicos basados en el proceso de escritura, a saber el de Serafini (1991) y el de Björk (2000).

El quinto capítulo, “La argumentación”, se refiere a los elementos que intervienen en ésta, desde su definición y características, pues es un tipo textual muy desconocido tanto para alumnos, como para profesores; también se mencionan las partes en las que se divide el discurso argumentativo desde el enfoque de la retórica clásica, los tipos de argumentos, las falacias y los recursos persuasivos; y como subapartado especial se hace mención de la dimensión ética de la argumentación, esto último se refiere a cuestiones propias de la educación en valores y de la competencia moral, a través de la práctica escolarizada de la argumentación.

En el sexto capítulo se expone detalladamente la propuesta didáctica para la composición de textos argumentativos, misma que ha sido elaborada bajo fundamentos psicopedagógicos constructivistas, cognitivos y socioculturales, la cual constituye una renovación de la enseñanza de la escritura. Dicha propuesta sigue las etapas que a continuación se enlistan: ejemplificación y análisis de tipos de argumentos y recursos persuasivos; redacción de un argumento con ayuda del profesor basándose en el esquema de Toulmin; lectura de un texto modelo del género argumentativo, sobre el cual se trabajará la comprensión lectora y aspectos de cohesión y coherencia (uso de conectores y organización retórica); realización de un debate tras previa investigación por parte del

alumno acerca del tema a debatir; modelado de planificación y textualización por el docente; composición de un texto argumentativo que incluye revisión y corrección de parte del alumno. Al final, como parte complementaria de esta propuesta, se sugieren los instrumentos que pueden ser empleados para evaluar la aplicación de la misma, estos son: portafolios, lista de verificación y rúbrica de escritura.

Una aclaración importante acerca de esta propuesta es el nivel para el cual fue diseñada, a saber: el introductorio, es decir, está diseñada para alumnos con bajo nivel en habilidad escritora, de esta forma en ella se introduce el tema de composición de textos argumentativos para un nivel inicial. Por esto último, tanto el texto modelo utilizado en la quinta sesión, como el texto solicitado al final de la secuencia corresponden al género periodístico (editorial y artículo de opinión), pues considero que entre los demás géneros textuales argumentativos –como el texto filosófico, el político, o el ensayo– éste es el de menor complejidad, tanto por su organización retórica, como por el nivel de léxico empleado y la extensión del escrito.

Considero que llevar al aula la propuesta que se plantea en esta investigación puede elevar la capacidad argumentativa, así como el pensamiento crítico y analítico de los estudiantes, además de que les ayudará a mejorar sus estrategias de escritura y su redacción en general.

Capítulo 1. Marco institucional de la ENP

1.1. *Antecedentes, misión y perfil de egreso*

La Escuela Nacional Preparatoria tiene sus orígenes en la época juarista; se estableció su fundación a través de la "Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal" expedida por el Presidente en 1867. Los estudios que se impartirían serían los correspondientes para poder ingresar a las Escuelas de Altos Estudios y el Dr. Gabino Barreda sería su primer director. El 3 de febrero de 1868, se inauguró el primer ciclo escolar con una matrícula de novecientos alumnos, doscientos de los cuales eran internos en las instalaciones del Antiguo Colegio de San Ildefonso, mismo que se ocupó como escuela hasta 1982. Desde su fundación y hasta el inicio del siglo XX, la ENP albergó en su personal académico a los más distinguidos humanistas, científicos y artistas de México, asimismo muchos de sus egresados figurarían en el devenir histórico del país. Ejemplos de esto último, en 1909 un grupo de preparatorianos denominado "Ateneo de la Juventud", formado por Antonio Caso, Alfonso Reyes, José Vasconcelos, Diego Rivera, entre otros, abriría nuevos rumbos en el mundo intelectual.

Para el 5 de abril de 1910, Justo Sierra y Porfirio Parra inician la discusión del Proyecto Universitario con la intención de presentarlo a la Cámara de Diputados, mismo que sería aprobado y que en septiembre de ese mismo año daría vida a la Universidad Nacional, cuyos cimientos eran ya la ENP y la Escuela de Altos Estudios.

Durante el periodo revolucionario, Venustiano Carranza separa la ENP de la Universidad, pero la reincorpora José Vasconcelos en 1920, cuando toma posesión de la rectoría. Este suceso ayudaría a que en 1928 se iniciara la lucha por la autonomía universitaria, la cual se obtiene en 1929.

En 1934, el Consejo Universitario decide retomar el ciclo escolar de cinco años, lo cual fue considerado por la Secretaría de Educación Pública como una violación al artículo tercero constitucional. Esta situación obligó a la Universidad a crear un ciclo denominado "Extensión Universitaria", que a mediados de los cuarenta llamó "Iniciación Universitaria" y que es el origen de la Preparatoria 2 "Erasmus Castellanos Quinto".

A principios de 1945 se publica la "Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México" en el Diario Oficial, y a partir de los años cincuenta se empiezan a crear los nuevos planteles, mismos que serían distribuidos por el área metropolitana y recibirían nombres de profesores.

A partir de 1964, con el establecimiento del primer programa de formación de profesores y con la posterior aparición de la figura del docente especializado en educación media superior, se empiezan a presentar cambios considerables en la carrera académica de los profesores de la ENP, como por ejemplo: relegar a un nivel inferior a los docentes sin la especialización y con ello propiciar su salida, incluso de los profesores distinguidos. Para 1984, los consejeros universitarios promueven la cancelación de plazas, y un año después el entonces rector Jorge Carpizo suprime la figura de profesor de educación media superior y establece el programa “Superación Académica del Bachillerato”, el cual dictaba la apertura de concursos de oposición para acceder a plazas, realización de cursos de actualización y formación docente.

En 1996, bajo la rectoría del Dr. José Sarukhán, el Consejo Académico del Bachillerato aprobó el plan de estudios vigente, dicho plan incluye los programas de estudio de Iniciación universitaria, Cuarto, Quinto, y Sexto año en sus cuatro áreas, y es el resultado de la aprobación del cambio de plan y programas de estudio de su antecesor de 1964, cuya modificación se fundó en la necesidad de (ENP, 1996, p. 17):

- 1) Fortalecer y potenciar el perfil del egresado de acuerdo con los requerimientos de conocimiento y competencias que demandan los estudios superiores, en general, y los de cada facultad, escuela, carrera, en lo particular.
- 2) Orientar el enfoque metodológico de los programas hacia una enseñanza centrada en el alumno y en la búsqueda de su participación activa; en que el aprendizaje se funde en desarrollar competencias y habilidades que doten al alumno de herramientas que promuevan el autoaprendizaje; en donde los contenidos se estructuran con la finalidad de la identificación de nociones básicas y la actualización de las relaciones entre las asignaturas del Plan a nivel de contenido y de orientaciones metodológicas; en la que las estrategias didácticas se expresan en actividades de aprendizaje que promuevan las competencias en el alumno para la indagación, para organizar la información, para aplicar esa información en la solución de problemas reales o disciplinarios; en la que la acreditación tenga como base la construcción progresiva de productos de aprendizaje que permitan la más alta integración posible de los fenómenos en estudio, de las nociones básicas y de su relación con una problemática, teórica o práctica.

Los cambios realizados en el plan demuestran el interés de la ENP por fortificar la construcción progresiva del conocimiento y la promoción de la reflexión, el análisis y la crítica en los alumnos. Asimismo pretende suscitar el aprendizaje significativo e implementar una enseñanza que integre los procesos y objetos de conocimiento, y no su parcelación.

Hoy en día, al igual que lo fue desde su fundación, la misión de la ENP es brindar a sus alumnos una educación de calidad que les faculte para incorporarse con éxito a los estudios superiores y así aprovechar las oportunidades y enfrentar los retos del mundo

actual, mediante la adquisición de una formación integral que les proporcione (Misión de la ENP. Recuperado de <http://www.dgenp.unam.mx/acercaenp/mision.html>):

[...] una amplia cultura de aprecio por su entorno y la conservación y cuidado de sus valores; una mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permita ser conscientes de su realidad y comprometerse con la sociedad; la capacidad de obtener por sí mismos nuevos conocimientos, destrezas y habilidades, que les posibilite enfrentar los retos de la vida de manera positiva y responsable. También es parte inherente de la misión de la ENP, realizar investigación educativa para desarrollar y aplicar nuevos métodos y técnicas avanzadas que eleven la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Como puede verse, la ENP busca dar a sus alumnos una formación integral, pues pretende otorgarles elementos o herramientas para continuar con una carrera profesional, pero también prepararlos para la vida. Por todo lo anterior es necesario que los profesores tengan muy claro y entiendan a cabalidad los propósitos establecidos, pues estos son los que les indicarán qué acciones emprender, qué métodos y estrategias adoptar para alcanzarlos. Asimismo también es fundamental que conozcan el perfil de egreso que la ENP ha trazado para sus alumnos, el cual consiste en lo siguiente (ENP, 1996, p. 61):

- Poseerá conocimientos, lenguajes, métodos y técnicas básicas inherentes a las materias en estudio, así como reglas básicas de investigación, imprescindibles en la educación superior.
- Reconocerá los valores y comportamientos de su contexto socio-histórico.
- Desarrollará su capacidad de interacción y diálogo.
- Tendrá una formación social y humanística (económica, social, política y jurídica).
- Será capaz de construir saberes.
- Desarrollará una cultura científica.
- Desarrollará una educación ambiental.
- Traducirá su cultura en prácticas cotidianas.
- Desarrollará y pondrá en práctica un código ético.
- Desarrollará intereses profesionales y evaluará alternativas hacia la autodeterminación.
- Desarrollará una autovaloración cultural y personal.
- Fomentará su iniciativa, su creatividad y su participación en el proceso social.
- Desarrollará valores de legalidad, respeto, tolerancia, lealtad, solidaridad, patriotismo y conciencia de Estado.

Hasta el momento he expuesto a grandes rasgos el contexto institucional que enmarca la ENP, pues conocerlo ayudará a los profesores –y en lo particular a mí en la elaboración de la propuesta didáctica que en esta tesis presento–, a determinar los lineamientos que deben cumplirse en materia educativa. Por ello, para los propósitos de esta investigación a continuación hago una breve presentación y una crítica al programa de estudios de cuarto año, en específico de la asignatura Lengua española, pues a ésta corresponde mi propuesta didáctica.

1.2. La escritura de textos argumentativos en el programa de estudios de la asignatura Lengua española

El curso de Lengua española pertenece al colegio de Literatura, dentro del núcleo básico del área de formación del lenguaje, comunicación y cultura, es de categoría obligatoria y de carácter teórico, a ella se le asignan 5 horas semanales que a lo largo de un año suman 150, es concebida como:

10

una **asignatura instrumental básica** para la transmisión, articulación y consolidación de todo conocimiento que, fundamentada en textos literarios, desarrolla el pensamiento reflexivo del alumno con el trabajo de comprensión cabal de los mismos, ya que –como ha sido estudiado por diferentes teóricos– existe una relación entre pensamiento y lenguaje que se refuerza con las actividades de la clase de Lengua Española¹.

El actual programa de Lengua española adopta el enfoque comunicativo como metodología y establece los siguientes cuatro ejes:

- Práctica de la lectura. En este eje se seguirá una secuencia cronológica de textos literarios que enriquecerá la vida cultural de los alumnos. El acceso a la literatura clásica, moderna y contemporánea española, contrastada con textos cotidianos manejados por el estudiante, con textos literarios mexicanos e hispanoamericanos y con textos diversos: periodísticos, publicitarios, políticos, etc., le permitirán diferenciar las funciones diversas de la lengua.
- Lengua hablada, que se considera esencial para mejorar la capacidad de comunicación oral de los educandos. Los temas de lectura y de investigación auspiciarán el ejercicio constante en el aula.
- Reflexión sobre la lengua. El habla y la lengua presentan una diferenciación notable. El conocimiento de la norma culta requiere de la reflexión y de la práctica de aspectos significativos, los cuales permitirán al alumno adquirir la competencia lingüística que exige la calidad universitaria del bachiller: ortografía, puntuación, sintaxis, riqueza del léxico, connotación, denotación, propiedad, serán revisados cuidadosamente en el salón de clases.
- Lengua escrita. Este eje implica la práctica cotidiana de la expresión escrita, bajo la supervisión atenta del profesor, lo cual supone el fortalecimiento de la capacidad de comunicación que le dará al alumno la seguridad para redactar cualquier documento cotidiano o formal que requiera.

Con la asignatura Lengua española se pretende que, al término del curso, se hayan alcanzado los siguientes propósitos: habilidad de lectura de textos literarios o de cualquier otro tipo; desarrollo de actitudes y habilidades para enfrentar el análisis y la interpretación de un texto literario; ampliación del léxico; capacidad para investigar en fuentes

¹ Todas las citas textuales que se hagan en este subapartado (§1.2.) referentes al contenido del programa de estudio de la asignatura Lengua española fueron tomadas de la página web de la ENP: <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/cuarto/1402.pdf>.

documentales; desarrollo de la habilidad para el manejo de la lengua materna –oral y escrita–; destreza para redactar: gusto e interés por la lectura; valoración del goce estético; formación del criterio selectivo para satisfacer el instintivo deseo humano de verdad, de bondad y de belleza en otras obras, a las que el estudiante llegará por interés permanente, para dialogar en el futuro con otros autores.

El programa sugiere al profesor hacer una prueba de diagnóstico que le permita detectar las deficiencias de sus alumnos, y a partir de ésta diseñar y aplicar estrategias y medidas correctivas, a fin de subsanarlas. Igualmente, recomienda realizar una evaluación constante en el aula que le posibilite subrayar aciertos, explicar los errores, propiciar la corrección y autocorrección en la expresión oral y escrita del alumno.

En pocas palabras, lo que la asignatura de Lengua española busca es establecer las bases para el dominio de la lectura, del análisis literario, de la redacción y de la expresión oral.

Por otro lado, y en cuanto al contenido temático, el programa que consta de ocho unidades está estructurado de la siguiente manera:

- Primera unidad:**
- La literatura española de
 - Siglos de Oro y las funciones de la lengua
 - La connotación de un texto literario de los Siglos de Oro y la denotación de otros textos no literarios
 - Estrategias de lectura
 - Redacción de síntesis y resúmenes
- Segunda unidad:**
- El romanticismo en España y la estructura de la oración activa
 - La crítica de los géneros periodísticos del Romanticismo y de nuestros días.
 - Elementos estructurales de la oración activa. La concordancia
 - Redacción de paráfrasis
- Tercera unidad:**
- El Realismo español y la estructura de la oración pasiva
 - Las formas literarias a través de un texto literario del realismo español
 - Redacción de descripciones, narraciones y diálogos
- Cuarta unidad:**
- La generación del 98 y el verbo
 - El espíritu crítico en esta generación de escritores. Uso y variedad del verbo. Corrección de barbarismos. Elaboración de distintos tipos de fichas para realizar un trabajo de redacción
- Quinta unidad:**
- El novecentismo y el uso de los derivados verbales
 - Géneros literarios en el novecentismo. La retórica en el lenguaje literario y en el lenguaje coloquial. Correcciones del mal uso del gerundio. La coordinación y la subordinación.

- Redacción de textos argumentativos
- Sexta unidad:**
- La generación del 27 y/o la generación del 36 y la subordinación sustantiva.
 - La poesía de algún escritor de estas generaciones y la estructura poética. Análisis retórico. Lectura expresiva. Prosificación de poemas.
 - Redacción de una crítica literaria
- Séptima unidad:**
- La literatura española de la posguerra inmediata y la subordinación adjetiva
 - La literatura en España y en el exilio a partir de 1936. La función apelativa en los textos políticos y publicitarios. Importancia de la subordinación.
 - Redacción de textos políticos y publicitarios
- Octava unidad:**
- La literatura española en la segunda mitad del siglo XX y la subordinación adverbial
 - Las preocupaciones diversas en la literatura actual y la trascendencia de la literatura. La unidad textual y la madurez sintáctica. Uso de la subordinación adverbial
 - Elaboración de una monografía con los requerimientos de un trabajo universitario

Sobre este programa no puede pasar desapercibida la amplitud de su contenido y de sus propósitos, pues simplemente del área de literatura incluye lecturas que van desde Siglos de Oro hasta la segunda mitad del siglo XX, y del área de lingüística, numerosos temas de sintaxis, ortografía y gramática, sin olvidar la redacción de diferentes tipos de textos. Tal amplitud de contenidos además de ser ambiciosa, es hasta cierto punto idealista e incluso incongruente, ya que, en primer lugar, resulta imposible enseñar en 150 horas (no netas) una gama temática tan extensa con la profundidad que el propio programa solicita. En segundo lugar, al ser tantos los tópicos e inconexos entre sí terminan por fragmentarse el conocimiento, situación que a su vez dificulta el aprendizaje significativo de los temas más relevantes para la vida académica y cotidiana de los alumnos, como lo son la lectura y la escritura, pues para el desarrollo de estas dos habilidades se requiere de una mayor inversión de tiempo, trabajo y esfuerzo, y más aún si, como apunté anteriormente, lo que se pretende es que al final del curso el alumno adquiera el dominio de la lengua oral y escrita. Existen estudios donde se afirma que los programas curriculares con contenidos muy densos implican un obstáculo para un desarrollo más significativo en las habilidades del alumno; por ejemplo, el estudio de la OCDE *Changing the Subject. Innovations in Science, Mathematics and Technology Education* (Citado por Zorrilla, 2010, p. 163) señala que es necesario flexibilizar el currículo para disminuir la cantidad de contenidos y contar

con más tiempo para que los alumnos trabajen con mayor profundidad los temas estudiados y de este modo se desarrollen mejor sus habilidades.

Ahora bien, en lo que corresponde al desarrollo de la habilidad escrita el programa de Lengua española propone que al final de cada tema el alumno, bajo la supervisión docente, practique algún ejercicio de redacción concreto: “Todo lo estudiado y expuesto en el aula desembocará en la práctica de la redacción, ya que al finalizar el curso el alumno dominará la expresión oral y escrita”. Esto sugiere que con la simple práctica cotidiana de la escritura el alumno adquirirá la capacidad de redactar cualquier tipo de texto. Sin embargo, las más recientes investigaciones didácticas demuestran que la práctica frecuente de la escritura por parte del alumno sin más –es decir, sin planificación, revisión y corrección– no desemboca en el dominio de la lengua escrita. Además, una tarea de redacción por cada tema visto en clase es una actividad prácticamente imposible de realizar en el aula, ya que requeriría del doble de trabajo y de tiempo por parte del alumno y del profesor, es decir, rebasaría nuestras posibilidades.

Concretamente, el tema de *redacción de textos argumentativos* se encuentra ubicado en la quinta unidad del programa. Dicha unidad consiste en lo siguiente:

- a) Quinta Unidad:** El novecentismo y el uso de los derivados verbales.
 - b) Propósitos:** El alumno estimará las preocupaciones formales que se manifiestan en la variedad literaria de esta generación. Usará adecuadamente los derivados verbales.
- Redacción de textos argumentativos.**

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)
18	El novecentismo o la generación del 14	Los géneros literarios del novecentismo: ensayo, novela, artículos humorísticos y de fondo, la poesía o la prosa poética.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lectura analítica de un texto novecentista: relación entre fondo y forma. ✓ Hacer un glosario de términos desconocidos. ✓ Valorar la importancia del ensayo ✓ Distinguir la estructura del texto argumentativo en la obra seleccionada. ✓ Comparar la estructura de un ejemplo del novecentismo con un texto argumentativo de nuestros días. ✓ Analizar y comentar la poesía de Juan Ramón Jiménez. ✓ Realizar un debate sobre: el espíritu crítico, el cosmopolitismo, el optimismo o el pesimismo y la importancia de los novecentistas.

Retórica	La metáfora frente a la greguería. Ramón Gómez de la Serna. La retórica en el habla coloquial.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lectura de greguerías de Ramón Gómez de la Serna. ✓ Semejanzas y diferencias entre greguería y metáfora. ✓ Crear metáforas y greguerías a partir de objetos comunes.
Los derivados verbales o verboides.	Las funciones sustantiva, adjetiva y adverbial del infinitivo, del participio y del gerundio para su uso correcto.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comprender la función de los verboides. ✓ Conocer el uso normativo del gerundio. ✓ Practicar su buen uso en la redacción
Uso de G, J. La diéresis. Uso de LL y Y	Conocimiento de la aplicación ortográfica de G y J, de la diéresis y de LL y Y.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ejercitar la derivación utilizando correctamente G y J. ✓ Reconocer homófonos con LL y Y. ✓ Practicar los cambios gráficos y la irregularidad por -Y- eufónica
La coordinación y subordinación	Consolidación de los conceptos de yuxtaposición, coordinación y subordinación para redactar párrafos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ejercitar la yuxtaposición y los diferentes tipos de coordinación. ✓ Elaborar proposiciones con oraciones yuxtapuestas y coordinadas. ✓ Importancia de las coordinadas ilativas en el texto argumentativo.
Redacción	Textos argumentativos redactados por los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>Elaborar en oraciones simples una lista de conceptos sobre un tema para argumentar.</u> ✓ <u>Hacer un esquema que permita elaborar un texto argumentativo.</u> ✓ <u>Yuxtaponer y coordinar las oraciones para redactar textos argumentativos.</u>

También en este cuadro se puede confirmar lo que he mencionado líneas arriba sobre la densidad temática del programa de estudios del curso de Lengua española. Esta quinta unidad incluye nueve temas ramificados de diferentes áreas y sólo se le destinan 18 horas, tiempo absolutamente insuficiente sobre todo si aparece un tema de redacción complejo, como lo es el texto argumentativo.

Por su parte, en lo que respecta a las estrategias didácticas (o actividades de aprendizaje), las cuales aparecen subrayadas en el último recuadro de la tabla anterior, en mi particular punto de vista, no tienen sustento didáctico, resultan inadecuadas para un aprendizaje efectivo de la escritura, pues elaborar en oraciones simples una lista de conceptos sobre un tema para argumentar y después yuxtaponerlas y coordinarlas no es suficiente para que el alumno sea capaz de redactar un texto argumentativo, ni tampoco promueve el aprendizaje de la escritura. Aún cuando es indiscutible la utilidad del conocimiento sintáctico al momento de escribir, las actividades de aprendizaje tal cual

están planteadas en el programa no son adecuadas ni suficientes para la correcta redacción de un texto argumentativo, y menos aún para su aprendizaje.

Ante este panorama resulta un error ceñirse al programa de Lengua española tal y como está diseñado, aquí lo que corresponde a los profesores es determinar prioridades y objetivos, flexibilizar el programa y diseñar estrategias didácticas adecuadas, pues sólo así se podrán alcanzar algunos de los objetivos que la misma ENP ha trazado en lo que se refiere a la enseñanza de la escritura. No hacer esto último, junto a otros factores por supuesto, puede tener consecuencias en el aprendizaje de los alumnos, lo cual se ve reflejado en los bajos niveles en cuanto a sus habilidades tanto lectora como escritora, tal y como se expone en el siguiente capítulo.

Capítulo 2. Resultados educativos del nivel medio superior en el área de escritura

2.1. Pruebas nacionales e internacionales

La situación educativa de nuestro país ha sido un tema abordado por organismos tanto nacionales como internacionales, mismos que desde una perspectiva evaluadora han expuesto criterios, encuestas, puntajes, porcentajes e interpretaciones. Ejemplo de ello son la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), a través de su Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés); la misma Secretaría de Educación Pública, con su prueba Evaluación Nacional del Logro Académico en Centro Escolares (ENLACE); y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), con sus Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE). Estas dos últimas pruebas fueron sustituidas a partir del 2015 por el Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes (PLANEA); sin embargo, es importante tomarlas en cuenta, ya que son las últimas pruebas nacionales que evalúan nivel medio superior en el área de lengua, mientras que PLANEA, aunque actual, sólo estima comprensión de lectura en nivel secundaria.

En este capítulo expongo los resultados arrojados en las tres primeras pruebas² –PISA, ENLACE y EXCALE–, específicamente en lo que corresponde al área de lengua, y aunque este trabajo es una propuesta centrada en el desarrollo de la habilidad escritora de alumnos en nivel terciario comenzaré dando los resultados obtenidos en lectura, ya que como menciona Smith existe un estrecho vínculo entre la lectura y la escritura. Esta última idea sintetizada en la oración “leer como escritor”, se refiere a que un lector participa sin proponérselo e inconscientemente en lo que el autor escribió (Smith, 1994, pp. 40-41):

Para leer como escritor participamos vicariamente en lo que el autor está escribiendo. Anticipamos lo que el autor dirá, de modo que él, de hecho, está escribiendo por encargo nuestro; no está simplemente mostrando cómo se hace algo sino haciéndolo con nosotros. La situación es idéntica a la del lenguaje oral, cuando los adultos ayudan a los más chicos a decir lo que quieren decir y no pueden. El autor se convierte en un colaborador involuntario [...]

² PLANEA, al igual que PISA, evalúa comprensión lectora en el último grado de secundaria; sin embargo, he optado por el segundo, ya que aporta datos comparativos a nivel internacional, lo cual lo hace un informe más completo.

Otro autor que reconoce la relación entre ambos procesos es Cooper (1990, p. 216), quien al hablar de comprensión se basa en la idea de que “el lector interactúa con el texto y relaciona las ideas del mismo con sus experiencias previas para así elaborar el significado”. Parte de este proceso exige que el lector entienda la forma en que el lector ha organizado sus ideas, esto es: la estructura del texto. En otras palabras, cuando un alumno no sabe leer comprensivamente, tampoco puede ver el tejido semántico del texto, en este caso es imposible que pueda producir bien un discurso; ahora, en el caso contrario, cuando sí sabe leer, también percibe la macroestructura y la microestructura del texto, por tanto es capaz de construir un texto legible.

Es por este vínculo que los resultados correspondientes a la lectura, nos servirán para empezar a hacernos una idea previa de lo que se podrá observar en los resultados de escritura, los cuales deberán ser similares, es decir, en ambos casos se obtendrán niveles de logro parecidos.

Iniciaré con el Informe PISA, que como es bien sabido se trata de un estudio periódico y comparativo que evalúa competencias en tres áreas: matemáticas, ciencias y lectura, y busca conocer en qué medida los estudiantes de quince años han adquirido los conocimientos y habilidades relevantes para participar activa y plenamente en la sociedad moderna. Como se podrá haber inferido, dicho informe no evalúa el nivel medio superior, no obstante, para los fines de esta tesis, sirve para tener un panorama diagnóstico que nos permite conocer los antecedentes formativos de los alumnos en su capacidad lectora.

El Informe PISA utiliza una escala de seis niveles para evaluar el desempeño en lectura³. Se consideran **bajos** los niveles 1b (262.04 a 334.75) y 1a (334.76 a 407.47), estos significan competencia insuficiente para desarrollar con éxito actividades que exige la sociedad del conocimiento; son **medios** el nivel 2 (407.48 a 480.18), que equivale a competencia mínima para desempeñarse en la sociedad contemporánea, y el nivel 3 (480.19 a 552.89), interpretado como por **arriba del mínimo**, aunque no del nivel deseable para la realización de las actividades cognitivas complejas; y se estiman **altos** los niveles 4, 5 y 6 (más de 552.9) que significan potencial para realizar actividades de alta complejidad cognitiva.

La siguiente tabla presenta el listado y descripción de las tareas que según PISA los estudiantes deben ser capaces de realizar para poder ubicarse en cualquiera de los siete

³ PISA mide en el área de lectura la capacidad para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas, desarrollar conocimientos y participar en la sociedad. Tomado de la página web de la Subsecretaría de Educación Media Superior: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11149/1/images/Mexico_PISA_2012_Informe.pdf.

niveles de desempeño en comprensión lectora, además incluye los promedios de resultados de los países miembros de la OCDE, América Latina (AL) y México.

**Tareas en los niveles de desempeño
en la escala global de Lectura, PISA 2012:**

Nivel / Puntaje	Porcentaje	Tareas
6 Más de 698.33	OCDE: 1.1 AL: 0.0 México: 0.0	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes que alcanzan este nivel son lectores capaces de realizar con detalle y precisión múltiples inferencias, comparaciones y contrastes. Demuestran una comprensión completa y detallada de uno o más textos. • Pueden integrar información de más de un texto. • Las tareas de reflexión requieren que el lector proponga hipótesis o evalúe críticamente textos complejos o con una temática inusual, tomando en cuenta múltiples criterios o perspectivas y empleando conocimientos complejos externos al texto. • Pueden acceder a la información y recuperarla es su capacidad de análisis, y distinguir lo que no es claramente visible en un texto.
5 De 625.62 a menos de 698.32	OCDE: 7.3 AL: 0.5 México: 0.4	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes son capaces de localizar y organizar diferentes fragmentos de información que no resultan evidentes en absoluto e inferir qué información es relevante en un texto. • Las tareas reflexivas requieren que el lector pueda evaluar críticamente o elaborar una hipótesis a partir de un conocimiento especializado.
4 De 552.9 a menos de 625.61	OCDE: 21.0 AL: 4.7 México: 4.5	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes ubicados en este nivel son capaces de localizar y organizar diferentes fragmentos de información que no resultan evidentes en un texto. • En cuanto a la capacidad reflexiva, deben saber usar conocimientos formales o informales para elaborar hipótesis o evaluar críticamente un texto.
3 De 480.19 a menos de 552.89	OCDE: 29.1 AL: 17.5 México: 19.6	<ul style="list-style-type: none"> • En este nivel los estudiantes tienen la habilidad de localizar y, en algunos casos, reconocer la relación entre diferentes fragmentos de información que se ajusten a múltiples condiciones. • Las tareas interpretativas requieren que los lectores integren diferentes partes de un texto a fin de identificar una idea principal, entender una relación o construir el significado de una palabra o frase. • Deben tomar en cuenta muchas características para poder cotejar, diferenciar o clasificar.
2 De 407.48 a menos de 480.18	OCDE: 23.5 AL: 31.1 México: 34.5	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes que se encuentran en este nivel son capaces de localizar uno o más fragmentos de información que pueden inferirse ajustándose a ciertas condiciones. • Pueden reconocer la idea principal en un texto, entender las relaciones entre sus partes o construir un significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no sea evidente y el lector debe hacer inferencias de bajo nivel. • Las tareas reflexivas en este nivel implican que un lector

		haga comparaciones o establezca relaciones entre el texto y el conocimiento externo, aprovechando sus actitudes y experiencias personales.
1ª De 334.76 a menos de 407.47	OCDE: 12.3 AL: 27.5 México: 27.5	<ul style="list-style-type: none"> • Pueden reconocer el tema principal o el propósito del autor en un texto que aborde un contenido familiar, o bien establecer una relación sencilla entre la información del texto y su conocimiento cotidiano. • El lector toma en cuenta de manera directa los factores relevantes del texto o de la tarea solicitada.
1b De 262.04 a menos de 334.75	OCDE: 4.4 AL: 13.8 México: 11.0	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes son capaces de localizar un solo fragmento de información explícita ubicado en un lugar evidente dentro de un texto corto cuya estructura sintáctica sea sencilla, esté ubicado en un contexto familiar y sea del tipo narrativo o en forma de una lista simple. Generalmente los lectores de este nivel manejan textos que contienen diversos apoyos, como información repetida, dibujos o símbolos familiares, donde, además, la información en conflicto es mínima. • En cuanto a la capacidad de interpretación, estos estudiantes pueden relacionar de manera sencilla fragmentos de información próximos.

Como se puede ver, México dista del promedio de la OCDE, pues ésta ubica al 29% de los estudiantes en los niveles superiores, cifra que contrasta con el 5% de los estudiantes mexicanos ubicados en dichos niveles. Mientras que en los niveles intermedios (2 y 3) se encuentra el 54% de nuestros estudiantes y el otro 41% por debajo del nivel 2. Es decir, el 73% aproximadamente de los alumnos evaluados poseen una competencia lectora mínima, lo cual estadísticamente coloca a México, con una diferencia significativa, por debajo del promedio de la OCDE.

Por su parte, la SEP a través de ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares) proporcionaba información acerca del grado de preparación que alcanzaban los alumnos de nivel básico y medio superior. Dicha prueba en este último nivel se aplicaba a jóvenes que cursaban el último grado de bachillerato para evaluar las habilidades básicas: comprensión lectora (o comunicación) y matemáticas.

La prueba ENLACE, en lo que respecta al campo disciplinar de comprensión lectora, estaba conformada por 50 preguntas de opción múltiple e incluía cuatro tipos de textos (argumentativo, narrativo, expositivo y apelativo), los cuales se utilizaban para evaluar los siguientes procesos: extracción, interpretación y reflexión. Así pues, los parámetros de evaluación que se empleaban para medir comprensión lectora se muestran con base en los niveles de dominio que se exponen a continuación⁴:

⁴ Tomado de la página web de las SEP:
http://www.enlace.sep.gob.mx/content/ms/docs/Manual_Tecnico_ENLACE_MS_2013_2014.pdf

Nivel de Dominio	Comunicación
INSUFICIENTE	Ubica elementos informativos como datos, hechos, citas, términos, explicaciones y acciones que se presentan de manera explícita en textos argumentativos, expositivos y apelativos. Relaciona párrafos de un cuento o de una carta formal para reconocer el vínculo entre el contenido y la intención comunicativa del autor.
ELEMENTAL	Localiza, relaciona y comprende elementos de información que aparecen a lo largo de distintos tipos de texto. Identifica el tema central de uno o varios párrafos. Reconoce elementos discursivos (hechos y opiniones) y estructurales (nudo y diferentes acciones) y su propósito comunicativo. Relaciona información explícita del texto con conocimientos previos para elaborar conclusiones simples.
BUENO	Identifica enunciados que sintetizan apartados de un texto. Interpreta el significado de una figura retórica. Vincula información que aparece en distintas partes del texto para reconocer el tema o asunto central. Reconoce la función de recursos discursivos (opiniones, explicaciones que apoyan argumentos y descripciones) y elementos estructurales para inferir cuestiones implícitas, como la postura del autor, un contraargumento, el responsable de solucionar el problema planteado en una carta, entre otros.
EXCELENTE	Identifica el sentido de enunciados connotativos y retomas elementos implícitos de una narración para inferir posibles motivos y acciones de los personajes. Relaciona el contenido con información externa para realizar inferencias, establecer hipótesis e identificar premisas, conclusiones o soluciones.

Los últimos resultados de la prueba ENLACE en Educación Media Superior corresponden al año 2014 y se muestran en la siguiente tabla⁵:

NIVEL DE DOMINIO	NÚMERO DE ALUMNOS EVALUADOS	PORCENTAJE DE ALUMNOS DEL ÚLTIMO GRADO EN CADA NIVEL DE DOMINIO
INSUFICIENTE	191 553	19.1
ELEMENTAL	364 472	36.3
BUENO	402 755	40.1
EXCELENTE	45 967	4.6

Según estos datos, el porcentaje de alumnos que obtuvo un nivel de dominio insuficiente fue el 19.1%, el 36.3% se ubica en un nivel elemental, el 40.1% en bueno y el 4.6% en excelente. En términos prácticos, poco más de la mitad (el 55.4%) de la población estudiantil en último año de bachillerato se encuentra en los niveles de dominio más bajos.

Las pruebas expuestas hasta el momento evalúan sólo la comprensión lectora, no obstante, a partir de éstas podemos empezar a predecir los resultados que se verán en

⁵ Tomado de la página web de la SEP:
http://www.enlace.sep.gob.mx/ms/estadisticas_de_resultados/

habilidad escrita, pues como se recordará existe una estrecha relación entre lectura y escritura, de tal manera que el nivel que un alumno posea en cuanto a su comprensión lectora, tendrá que ser el reflejo de su nivel en su habilidad escritora. En México, el organismo que evaluaba la expresión escrita era el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), a través de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE).

El interés central de los EXCALE era conocer el nivel de logro que alcanzaban los estudiantes como resultado de su escolarización formal en las asignaturas Español y Matemáticas. Los niveles de logro de esta prueba para el campo de español en expresión escrita se exponen en el siguiente cuadro⁶:

Niveles	Descriptorios
NIVEL I Hasta 412.70 Puntos	-Los alumnos(as) de este nivel son capaces de dar una respuesta escrita breve, no mayor de dos oraciones estructuradas, que respondan a una pregunta relacionada con un contenido muy familiar mas no formal. -Pueden darle un orden lógico a sus ideas cuando narran una experiencia personal. -Pueden escribir oraciones simples con sentido completo, pero sin respetar la concordancia entre género, número y tiempo verbal. -Cometen muchas faltas de ortografía, de segmentación y de puntuación
NIVEL II De 412.71 a 530.80 puntos	-Los alumnos(as) este nivel pueden escribir textos con unidad de contenido que transmitan un mensaje, pero sin respetar el registro lingüístico característico de los textos descriptivos, narrativos o argumentativos que se les pide. -Evitan repeticiones innecesarias dentro del párrafo usando pronombres y sinónimos. -Sus oraciones muestran concordancia entre género, número y tiempo verbal, pero cometen muchas faltas de ortografía, segmentación y puntuación
NIVEL III De 530.81 a 639.30 puntos	-Además de lo anterior, los alumnos(as) de este nivel ya utilizan los registros lingüísticos inherentes a los modos descriptivo, narrativo y argumentativo. -Tienden a construir una oración temática que introduce sus textos o que los sintetiza al final. Sin embargo, no parece haber una planeación previa de sus textos en cuanto a estructura e intención comunicativa, ya que suelen estar escritos como una asociación de ideas sin anticipar el impacto que tendrán en su lector.
NIVEL IV De 639.31 a 709.00 puntos	-En este nivel, el avance en el uso de los modos discursivos es significativo. Por ejemplo: en el argumentativo son capaces de presentar un argumento pertinente, suficiente y aceptable para convencer a su lector; en el modo narrativo pueden combinar el uso del registro lingüístico aunado a la estructura de una carta informal. -Además, manifiestan un mayor uso de nexos subordinantes -Tienden a puntuar correctamente sus redacciones y segmentar bien las palabras, aunque escriben aún con faltas de ortografía.
NIVEL V	-El avance más significativo de los alumnos(as) de este nivel es que presentan indicadores claros de una planeación conceptual previa para tener un impacto en su lector y cumplir con una intención comunicativa precisa.

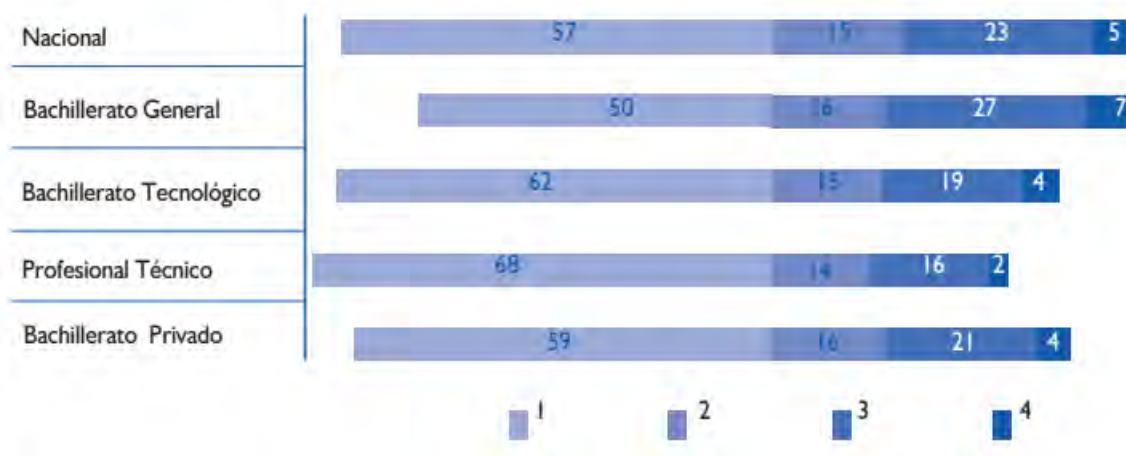
⁶ Todos los cuadros, tablas o gráficas que aparezcan en este capítulo sobre EXCALE, han sido extraídas de la página web del INEE:

<http://www.inee.edu.mx/archivosbuscador/2010/01/INEE-20100162-excale-12.pdf>

De 709.01 puntos en adelante	-Presentan indicadores precisos de una actitud reflexiva: ya sea expresando su voz dentro del texto, sustentando un punto de vista, evaluando la información o haciendo preguntas relevantes. -La incidencia de errores ortográficos es mínima.
-------------------------------------	--

Según la última base de datos EXCALE 12, los alumnos al término del bachillerato alcanzaban los siguientes niveles en cuanto a su expresión escrita:

Figura 4.3. Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en Expresión escrita, según modelo educativo



Esta gráfica muestra que la mayoría de alumnos en nivel medio superior (el 57%) se ubica en el Nivel I, esto significa que son capaces de escribir textos informativos (resúmenes) o apelativos (exhortos), pero no producen textos argumentativos, en sus textos hay unidad temática y un cierre que no es una conclusión, mantienen la concordancia entre artículos, sustantivos y adjetivos, así como entre sujeto y predicado, utilizan conectores variados entre enunciados, pero la puntuación es incipiente. En el Nivel 2 se encuentra el 15% de los alumnos; ellos son capaces de escribir un texto en el que enuncian el tema, desarrollan cierta argumentación e incluyen un cierre, sin reunir las características formales del texto argumentativo; no obstante, utilizan un vocabulario técnico adecuado a la situación comunicativa y mantienen la referencia mediante el uso de pronombres a lo largo del escrito. Casi una cuarta parte de los estudiantes (23%) se encuentra en el Nivel 3 y, además de las habilidades mencionadas en los niveles anteriores, pueden escribir textos argumentativos en que presentan el tema y lo contextualizan, enuncian la tesis, desarrollan argumentos verosímiles y congruentes, e incluyen un cierre; asimismo, organizan su escrito en varios párrafos intentando delimitar unidades temáticas. Finalmente, sólo el 5% de los jóvenes logran puntajes que los ubican en el Nivel 4, lo cual significa que son capaces de

escribir un texto argumentativo con una estructura completa: presentar el tema, contextualizarlo y atrapar la atención del lector; enunciar una tesis, usar argumentos pertinentes, contra-argumentar e incluir una conclusión congruente; y utilizar recursos retóricos como preguntas, apelaciones y expresiones de admiración para persuadir a los lectores.

Estos resultados de EXCALE 12, como mencioné líneas atrás, pese a ser los últimos, no son recientes, por ello y como una prueba complementaria, y ya que este trabajo presenta una propuesta didáctica para la composición de textos argumentativos dirigida a alumnos de cuarto año de la ENP, he realizado mi propio examen diagnóstico para poder identificar y analizar errores, deficiencias y aciertos que los estudiantes preparatorianos tienen en sus escritos de tipo argumentativo cuando incluso ya han cursado cuarto año. Es importante aclarar que es el plan de estudios de este año el que incluye el tema de redacción de textos argumentativos, es decir, los alumnos de quinto ya debieran saber redactar este tipo de texto; sin embargo, como lo demuestro en el subapartado 2.2, no es así, pues tienen aún un nivel muy bajo. Ante este panorama resulta urgente prestar atención a la enseñanza específica de este tipo de texto, pues además de que es de gran utilidad e importancia tanto en la vida personal, laboral y académica de los individuos, de continuar con esta tendencia de bajos niveles, los alumnos ingresarán a nivel superior con una deficiencia muy significativa que podría dificultar el éxito en sus futuros estudios.

En el siguiente apartado doy un informe detallado sobre el mencionado examen diagnóstico, así como de los resultados obtenidos.

2.2 Prueba diagnóstica del texto argumentativo aplicada a alumnos de la ENP

Mi muestra consta de 128 escritos elaborados por alumnos de segundo año de bachillerato. Para la obtención del mismo, se aplicó un examen diagnóstico en el mes de agosto de 2012. El examen aplicado consistía en la redacción de un texto argumentativo en el que el alumno defendiera su postura personal ante un evento político por el cual atravesaba el país en ese momento⁷. El formato y las instrucciones fueron tal como se describe a continuación:

⁷ El momento de la aplicación del examen fue durante el periodo de validación de los comicios presidenciales del 2012 por parte del Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación.

INSTRUCCIONES: Lee atentamente y escribe lo que se te solicita.

📖 Ante los recientes acontecimientos electorales que han tenido lugar en nuestro país, a saber: elecciones presidenciales, presuntas irregularidades en el proceso por parte del candidato del PRI y la solicitud al IFE de López Obrador de invalidar los comicios, ¿cuál es tu postura: a favor o en contra de que Enrique Peña Nieto sea presidente de la República?

✍ Redacta un texto argumentativo en el que defiendas tu postura, ya sea “EPN debe ser presidente de la República” o “EPN **no** debe ser presidente de la República”.

Durante la aplicación de la prueba no se dio ninguna información extra además de ésta última. Es importante señalar que previo a la realización del examen, los alumnos debieron haberse informado acerca del tema sobre el que iban a escribir a través de fuentes sugeridas por el profesor, así como de las suyas propias. Las fuentes proporcionadas por el maestro fueron páginas web, cuyos contenidos eran notas provenientes de periódicos y revistas de postura política opuesta, es decir, tanto de inclinación de izquierda, como de derecha.

Respecto a la población estudiantil a la que fue aplicado el examen se trata de alumnos que cursaban quinto año en la Escuela Nacional Preparatoria No. 2, Erasmo Castellanos Quinto. Los 128 estudiantes estaban distribuidos en tres grupos distintos; dos del turno matutino, y uno del turno vespertino. No se hizo ninguna selección de los grupos, antes bien fue una elección al azar para que estadísticamente no se privilegiara ni se obtuvieran resultados tendenciosos en cuanto a nivel de dominio. Sin embargo, sí se eligió quinto grado de preparatoria por dos motivos; el primero, como se dijo antes, por ser la continuación de cuarto año, cuyo programa de estudios comprende el tema de redacción de textos argumentativos, lo cual presupone un mayor dominio en escritura, y el segundo, por la maduración cognitiva y lingüística del alumno en este grado.

Ahora bien, en cuanto al examen diagnóstico en sí, su objetivo no era simplemente evaluar la expresión escrita, sino más específico aún: la redacción de textos argumentativos, por lo cual consideré para su valoración elementos como el propósito, la intención (en este caso *persuadir*), la organización retórica (introducción, tesis, argumentos y conclusión) y el pensamiento crítico.

Antes de iniciar con el análisis de la prueba diagnóstica es necesario referirme a las rúbricas sobre las que me basaré para la valoración de los escritos. Dichas rúbricas son las

creadas por el INEE para la evaluación de los EXCALE Expresión escrita; sin embargo, no las tomo tal cual están diseñadas, sino que las adapto según las necesidades y los objetivos de este trabajo, así pues, yo sólo retomo los aspectos de las rúbricas que se relacionan directamente con mi reactivo, pues es claro que los Exámenes de calidad no incluyen en sus corpus los mismos reactivos que yo en el mío. Por otro lado, he optado por éstas ya que la asignatura de Lengua española se fundamenta en el enfoque comunicativo y las rúbricas EXCALE se elaboraron igualmente bajo el marco del enfoque comunicativo y funcional.

Así pues, las rúbricas que aplicaré quedan de la siguiente forma:

RÚBRICAS	
CONVENCIONES DE LA LENGUA	1. Ortografía
	2. Puntuación
GRAMÁTICA	3. Cohesión
	4. Propósito
ESTRATEGIAS DE LENGUAJE TEXTUAL	5. Coherencia
	5.1. Introducción
	5.2. Tesis
	5.3. Argumentos
	5.4. Conclusión
	6. Idea creativa o pensamiento crítico

Estas rúbricas están divididas en tres categorías que a grandes rasgos tratan de lo siguiente: entre los aspectos que analiza la categoría *convencionalidades de la lengua* están la ortografía, la segmentación y reglas de puntuación; en la clasificación *gramática* las habilidades evaluadas son aquellas que tienen que ver con la construcción de oraciones con sentido completo, con la cohesión entre oraciones, así como la habilidad para manejar la consistencia entre género, número y tiempo verbal entre los elementos de la oración; y finalmente, en el rubro *estrategias del lenguaje textual* se evalúa respuesta efectiva, propósito, ideas creativas o pensamiento crítico, pertinencia, suficiencia y aceptabilidad en la argumentación y coherencia.

Por su parte, la escala de puntuación que utilizaré consta de cinco **rangos**: Muy bueno (al cual le asigné 5 puntos), Bueno (4 puntos), Regular (3 puntos), Suficiente (2 puntos) y Malo (1 punto).

Para la exposición de los resultados de la aplicación de cada rúbrica, se emplearán graficas de barras como apoyo visual, las cuales constan de dos ejes (x, y del plano cartesiano), en el vertical aparece el número de alumnos, y en el horizontal el rango, con el orden de izquierda a derecha: muy bueno, bueno, regular, suficiente, malo).

Es necesario aclarar que el objetivo de este capítulo no es situar a los alumnos en el rango al que pertenecen (o nivel de logro según su habilidad escrita), sino detectar los errores y las dificultades más frecuentes que tienen los estudiantes al momento de redactar un texto argumentativo para enfocarlos y así poder contribuir a su resolución en mi propuesta didáctica brindando estrategias pertinentes y direccionadas.

El contenido de las rúbricas lo expongo a continuación; sin embargo, antes de entrar en materia, es importante aclarar que la clasificación de las mismas ha sido tomada de los EXCALE, pero su contenido fue elaborado para uso exclusivo de este trabajo.

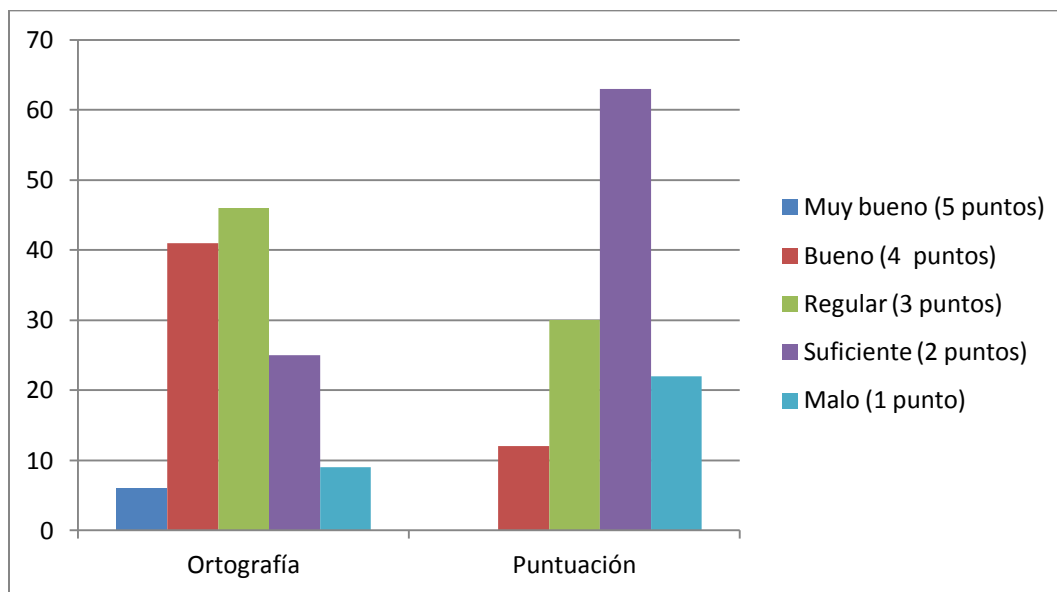
RÚBRICA		PUNTAJE				
		5. Muy bueno	4. Bueno	3. Regular	2. Suficiente	1. Malo
CONVENCIONES DE LA LENGUA	ORTOGRAFÍA	Cumple con una impecable ortografía o comete máximo 2 errores en todo el escrito.	Comete de 3 a 6 errores.	Comete de 7 a 10 errores.	Comete de 11 a 14 errores.	Comete más de 15 errores.
	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 relacionadas con la tesis.	Muestra un texto lógico y coherente, aunque hay presencia de algunas ideas desarticuladas. La mayoría de las ideas están relacionadas con la tesis.	Presenta un texto con algunas ideas lógicas y coherentes, aunque otro gran porcentaje no muestra sentido o no tiene relación con la tesis.	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 tesis.

ESTRATEGIAS DE LENGUAJE TEXTUAL	INTRODUCCIÓN (Coherencia)	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.
	TESIS (Coherencia)	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.
	ARGUMENTOS (Coherencia)	Incluye 3 o más elementos de evidencia (hechos, estadísticas, ejemplos, experiencias de la vida real) que	Incluye 3 o más elementos de evidencia (hechos, estadísticas, ejemplos, experiencias de la vida real) que	Incluye 2 elementos de evidencia (hechos, estadísticas, ejemplos, experiencias de la vida real) que	Incluye 1 elemento de evidencia (hechos, estadísticas, ejemplos, experiencias de la vida real) que	No incluye ningún argumento, ni evidencia, es sólo una opinión sin fundamento.

ESTRATEGIAS DE LENGUAJE TEXTUAL		apoyan la opinión del autor. El escritor anticipa las preocupaciones, prejuicios o argumentos del lector y ofrece, por lo menos, un contraargumento.	apoyan la opinión del autor.	apoyan la opinión del autor.	apoya la opinión del autor.	.
	CONCLUSIÓN (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 y reflexión sobre el tema. Son simples afirmaciones.

Para establecer los rangos se siguió un método empírico, es decir, se aplicaron las rúbricas en cada uno de los escritos; para la obtención de los resultados se fueron contabilizando las puntuaciones obtenidas de cada texto, y para la exposición de los mismos se utilizaron gráficas comparativas según el rango. En seguida el análisis de los resultados.

Las dos primeras rúbricas que pertenecen a la categoría de *Convenciones de la lengua*: ortografía y puntuación obtuvieron el siguiente puntaje:



La ortografía es la categoría en la que presentan menores complicaciones los estudiantes⁸. En términos porcentuales, un 73.1% de los alumnos se encuentran dentro de los tres rangos más altos, mientras que el otro 23.9% tienen una ortografía deficiente, por esto se entiende que los alumnos cometieron una o más faltas de ortografía⁹ en cada una de las líneas de su escrito. Los errores ortográficos más frecuentes son: ausencia de acentos, incorrecto empleo de mayúsculas y minúsculas, y la omisión de la letra “h” en los verbos compuestos.

En la puntuación se empiezan a presentar los problemas. En la gráfica vemos que ningún alumno obtuvo los 5 puntos correspondientes al rango de “Muy bueno”, y tan sólo un 9.4%, equivalente a 12 alumnos, obtuvo 4 puntos. El mayor número de estudiantes se

⁸ Una aclaración importante respecto al contenido y puntaje asignado a la rúbrica de “Ortografía” es que en ésta se contabilizaron el número de errores ortográficos en proporción a la extensión promedio de los escritos obtenidos de la prueba diagnóstica, que en este caso se trató de escritos con una media de 280 palabras. Por lo cual, para aplicar esta rúbrica en textos más extensos se tendrá entonces que ajustar el contenido de la misma.

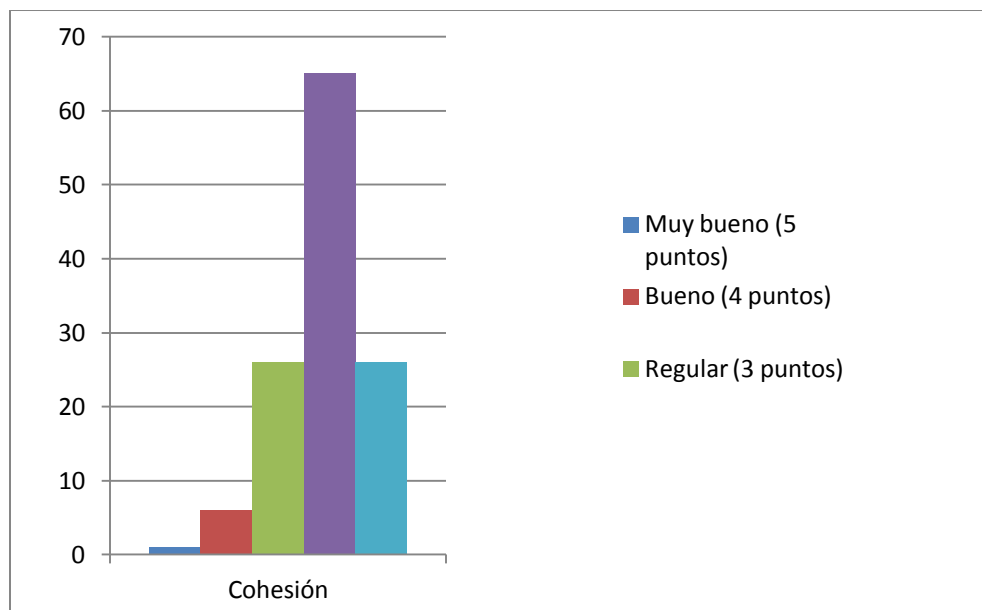
⁹ En ortografía se tomaron en cuenta: acentuación, reglas ortográficas, uso de minúsculas y mayúsculas, y segmentación de palabras.

encuentra en el rango 2 de suficiente, es decir, un 49.3% no emplean correctamente los signos de puntuación u omiten los puntos o, en su caso, aparecen puntos donde no debieran estar, lo cual provoca dificultad para leerse.

En la clasificación *Gramática*, se aplicó la rúbrica de cohesión, por la cual se entiende lo siguiente:

[...] la manera como se vincula la información nueva con la información ya dada para asegurar la continuidad y progresión del texto. La cohesión, para efectos de esta evaluación, se determina con base en el uso correcto de conectores o enlaces (marcadores textuales y conjunciones) y la referencia correcta de anáforas, es decir, el uso adecuado de pronombres, sinónimos, hiperónimos y elisiones para evitar repeticiones innecesarias dentro de la oración o el párrafo. Es necesario que haya dos conectores diferentes y adecuados para enlazar esas tres oraciones. En esta rúbrica no se considera la puntuación¹⁰.

Los resultados de esta rúbrica son:



Sólo un estudiante, correspondiente al 0.7% del total, alcanzó el rango más alto; el 4.6% se ubica en el rango 4, el 21.1% en el rango 3, el 53.2% en el 4 y el 20.3% en el 5. En suma el 94.6% está dentro de los tres rangos más bajos. Evidentemente, la cohesión es una de las

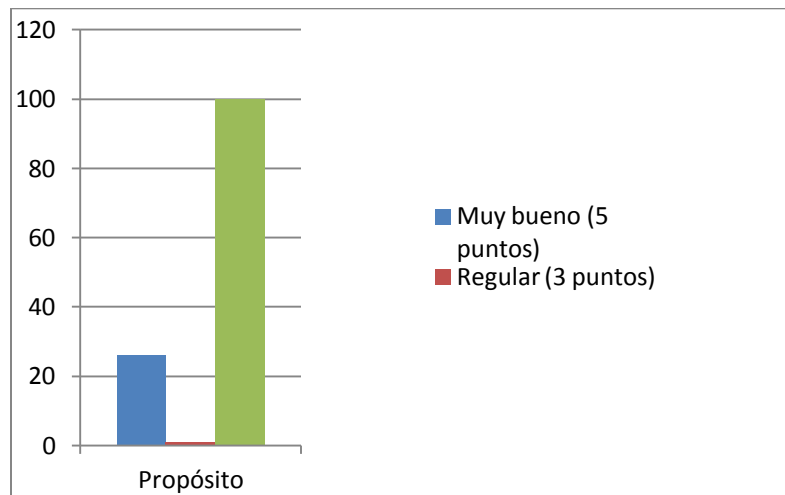
¹⁰ Esta definición corresponde a los criterios establecidos para calificar la expresión escrita que integraron la muestra nacional para los EXCALE aplicada en 2008. Tomado del *Protocolo de Calificación para los Reactivos de Respuesta Construida de Español: Expresión Escrita*, disponible en la página web: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Documentos_tecnicos/De_pruebasymedicion/po_calificacion_expresion_excale09/Partes/protocoloescrita09_02.pdf

propiedades textuales que implican mayores dificultades a los jóvenes y por ende es en lo que más fallan. Los principales errores de cohesión que presentan los escritos son:

- Mínimo empleo de conectores, los alumnos suelen saltar de una idea a otra sin asociarla con la idea previa. Sustituyen los nexos por puntos, lo cual provoca una falta de progresión temática. El marcador discursivo más utilizado y empleado varias veces en un mismo periodo de oraciones coordinadas es *ya que*.
- Recurrencia. a) Repiten un mismo nexo en un mismo párrafo, por ejemplo: “además... además... además” o “también... también... también”; b) Una misma palabra se puede repetir más de dos veces en un mismo párrafo o incluso en un mismo renglón, esto debido a la falta de empleo de sinónimos. En otras ocasiones, esta falta de léxico provoca cacofonía, como en: “básicamente Peña está en todos lados y lo que está haciendo está muy bien”¹¹ [sic]; c) Falta de elipsis o exceso de palabras, esto es que se repite información innecesariamente dentro de una oración, como por ejemplo en: “Mi postura ante estas elecciones es que para mí EPN no debería gobernar”, “Yo me cuestioné la siguiente pregunta”.
- Falta de concordancia. a) Suelen dar por entendido los referentes pronominales, como en el siguiente fragmento, en el que nunca se aclara a quién sustituye el pronombre *él*: “Por mi parte de acuerdo con lo que sé, las elecciones tuvieron irregularidades, como la compra de votos, la falsificación en el conteo de votos, etc. Pero él no puede realizar todas estas acciones solo.” [sic]. En este sentido, es frecuente que los alumnos den por descontadas las descripciones y las omitan, ya que tienden a atribuir al lector sus mismos conocimientos y experiencias; b) En varias ocasiones se omite el sujeto de la oración principal.
- Falta de sentido completo en la construcción de oraciones, así como falta de correlación entre las ideas expuestas.
- Exposición de ideas poco o mal desarrolladas. Lo más recurrente en los textos son las ideas imprecisas, lo cual evidencia una falta de reflexión más profunda por parte del alumno acerca del tema sobre el que escribe.

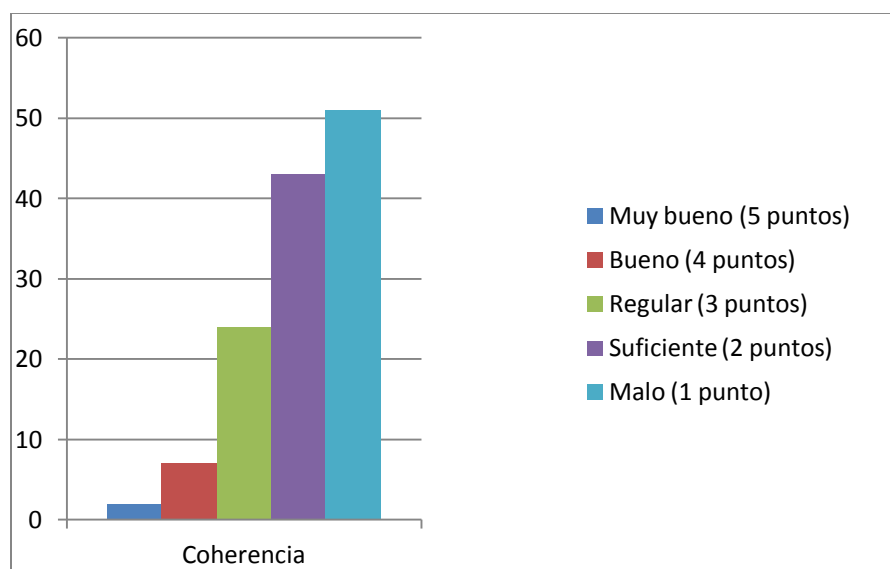
¹¹ Estos ejemplos son fragmentos extraídos fidedignamente del corpus, no están corregidos, ni modificados.

Pasando a la categoría de *Estrategias de lenguaje textual*, la primer rúbrica es la de Propósito, de la cual se obtuvieron los siguientes resultados:



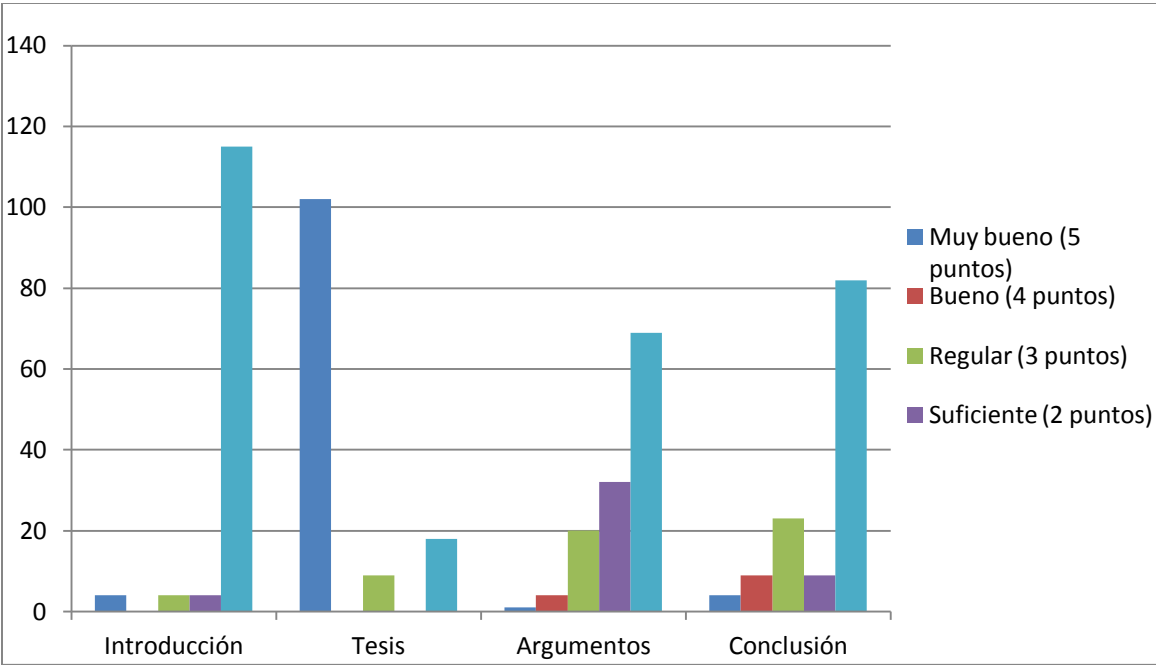
Uno de los elementos de la situación comunicativa que es más olvidado por los estudiantes al momento de escribir es el propósito. El 78.8% de los alumnos no estableció un propósito en sus redacciones, mientras que el otro 20.4% sí lo contempló, y sólo el 0.8% presentó confusión para mantenerlo.

Con la segunda rúbrica, Coherencia, se califica que el texto presente unidad en el contenido, lo cual se determina con la progresión lógica y estructurada de la información, que no haya mezcla de informaciones ni desorden en la presentación de las ideas. Las puntuaciones enseguida:



El porcentaje de alumnos que obtuvo el rango 5 fue de apenas 1.5%, esto significa que sólo dos alumnos lograron componer un texto lógico y coherente, cuyas ideas estaban relacionadas entre sí y con la tesis; el 5.5% alcanzó el rango 4, en éste la coherencia del escrito todavía es de buen nivel, pero ya se empiezan a presentar algunas ideas desarticuladas; el 18.8% se encuentran en el rango 3, aquí ya podemos empezar a ver que la redacción tiene un desorden considerable de las ideas; finalmente, los 94 alumnos que se ubican en los rangos 2 (el 33.8%) y el 1 (40%) muestran una coherencia casi nula en sus escritos, incluso pueden llegar a perder de vista el tema sobre el que escriben o contradecirse ellos mismos. Los resultados de la rúbrica de coherencia develan una falta de planificación y de conocimiento del tema por parte de los alumnos.

Los puntajes de las siguientes cuatro rúbricas de la categoría de *Estrategias de lenguaje textual*: introducción, tesis, argumentos y conclusión, se muestran a continuación:



Según los datos correspondientes a la rúbrica de Introducción, el 3.1% de los alumnos incluyeron en sus escritos un párrafo introductorio, éste ambientaba al lector en el escrito, ya sea encuadrando el problema o tesis o atrayendo la atención del lector; otro 3.1% también agregó una introducción, pero ésta no expresa una conexión clara con el tema central; un 3.1% más redactó un párrafo introductorio que no tenía ninguna relación con el desarrollo del texto. Sin embargo, la mayoría de los alumnos, el 90.5% no escribió párrafo introductorio, en estos casos el texto inicia abordando directamente la tesis que pretenden

defender o los argumentos. Esta omisión no solamente evidencia una mala articulación textual, sino que también significa que los jóvenes presentan dificultades para iniciar sus escritos¹², lo cual deriva, una vez más, de una falta de planificación.

La rúbrica de Tesis fue la que obtuvo los puntajes más altos en el rango 5, pues el 80.3% de los jóvenes presentaron una tesis clara, la cual la mayoría de veces expresaban en una frase y en menos ocasiones en un párrafo. Sólo en un 7.08% de los casos, la tesis no se expresaba claramente, es decir, no era clara la postura del autor, y en un 14.1% definitivamente la tesis era inexistente, pues el escrito no defendía ninguna posición y tampoco se justificaba esta falta de postura, incluso podía contradecirse el mismo autor.

En la rúbrica de Argumentos, no sólo se evalúa la presencia de estos, sino que también se valora su pertinencia, suficiencia y aceptabilidad.

Según datos numéricos, solo un alumno, que representa el 0.7% incluyó en su escrito tres argumentos y un contraargumento; el 3.1% expuso igualmente tres argumentos, pero sin ningún contraargumento; el 15.7% refirió dos argumentos; el 25.1% sólo uno; y el 54.3% definitivamente ninguno, en este último caso no se sustenta el punto de vista del autor, ni tiene la mínima justificación, aún cuando en el texto mismo se haya explicitado la tesis.

Los errores más comunes que cometieron los alumnos ubicados en los rangos 1 (malo) y 2 (suficiente) relativos a la rúbrica de argumentos se enlistan a continuación:

- Inexistencia de argumentos, solo son afirmaciones sin justificación y en varias ocasiones carentes de verosimilitud.
- Uso recurrente de falacias. En estos casos se argumenta a partir de información incompleta, o se extraen conclusiones que no es una inferencia razonable de una prueba.
- Empleo fallido de varios tipos de argumentos. a) Uso de argumentos de autoridad que no son de personas de prestigio reconocido en el tema, es decir, hacen pasar como argumento de autoridad a alguien que no lo es. Los puntos de apoyo de este tipo de argumento suelen ser referencias o citas de autoridad no especificadas en los escritos, en este sentido es usual que los alumnos sepan la información, pero desconozcan la procedencia de la misma; b) Uso de argumento de tipo empírico. Las experiencias y vivencias personales son las más frecuentes en los textos, sin embargo, no tienen

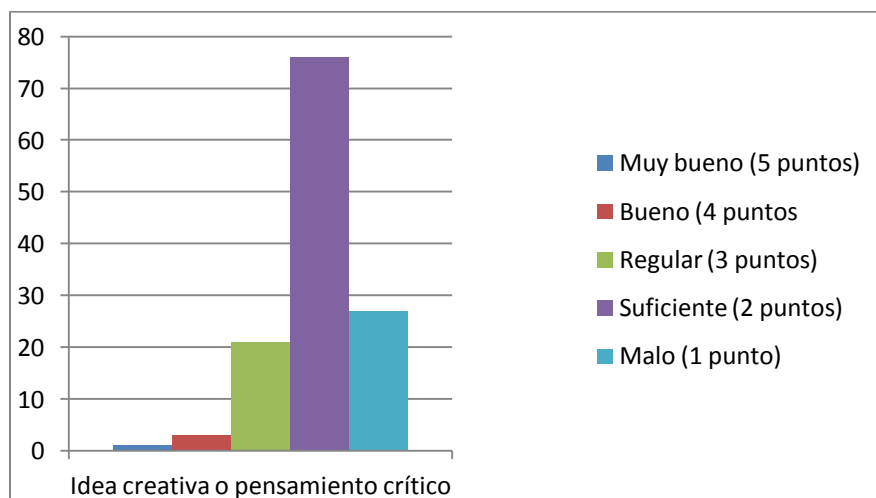
¹² Algunos textos son iniciados con las frases: “Pues yo opino...” o “Bueno yo...”.

precisión, pues estas evidencias no son observables ni constatables; c) Uso de argumento de ejemplificación con una mala selección de ejemplos, pues estos no son ilustrativos, ni representativos de lo que pretenden defender. Es común que a partir de un solo ejemplo intenten apoyar una generalización.

- Falta de verificación. Hacen suyos y toman como verdaderos los rumores que circulan acerca del tema y a partir de estos intentan respaldar su postura.
- Falta de justificación. Solo declaran, niegan, afirman o acusan, pero no lo demuestran, es decir, no exponen los ejemplos o los detalles que pudieran comprometer al lector.
- Falta de solidez. No sustentan el punto de vista o la opinión personal del autor.
- Falta de aceptabilidad. En repetidas ocasiones no son verdadera, fiable, o por lo menos probables.

En lo que corresponde a la rúbrica de Conclusión, el correspondiente al 10.18% de los alumnos incluyeron en sus redacciones un párrafo de conclusión, el cual era claro, conciso y lograba involucrar al lector, ya fuera con una ocurrencia del autor o con una pregunta retórica. Por su parte, el 18.1% concluye su texto, pero no con un párrafo, sino con una sola frase que demuestra su toma de posición definitiva y el cierre del escrito. El 7.03% también agrega conclusión, pero ésta es confusa y no tiene relación lógica con el desarrollo. Por último, el 64.5% no concluyen de ninguna forma, simplemente deja de escribir.

Finalmente, la rúbrica de Idea creativa y pensamiento crítico arrojó los siguientes datos:



Sólo un alumno, el 0.7% demostró en su redacción una reflexión profunda y una comprensión cabal del tema abordado; 2.3% reflejó también un buen nivel de reflexión y comprensión, pero no un dominio del tema; 16.5 % reveló una comprensión básica acerca del asunto tratado; 59.84% tienen una comprensión mínima, apenas para poder escribir escuetamente sobre la cuestión planteada en el reactivo y su reflexión es casi nula; y el 21.1% definitivamente no posee un mínimo de comprensión ni reflexión.

En síntesis, los resultados obtenidos por los estudiantes de quinto de preparatoria, en términos de habilidades y conocimientos específicos, indican que en la producción escrita de textos argumentativos:

- Según la categoría *Convenciones de la lengua*, el uso de las convencionalidades del sistema de escritura es regular, ya que por un lado el 73.1% de los alumnos pueden escribir textos con pocas faltas ortográficas –las cuales se promediaron según la extensión del escrito–, y por el otro, sólo el 9.4% puntuó correctamente sus redacciones.
- Según la categoría *Gramática*, fueron malos los resultados obtenidos, pues observamos falta de cohesión en un 94.3% de los textos escritos. Esta rúbrica fue la que arrojó los resultados más bajos, lo cual significa que uno de los aspectos que representa más dificultades a los alumnos es la cohesión textual.
- Según la categoría *Estrategias de lenguaje textual*, los resultados también fueron malos, pues el 78.8% de los jóvenes no establecen un propósito comunicativo, lo cual origina a su vez otros errores, como la falta de organización textual para presentarla de manera coherente y adecuada a su destinatario. Asimismo, solo un 3.8% de los alumnos pueden dar un argumento pertinente, sólido y aceptable; y únicamente el 3% demuestran un pensamiento crítico y creatividad, mientras que el resto –y gran mayoría– apenas manifiesta una comprensión básica acerca del tema sobre el que escribe.

Como se puede ver, son muchas las dificultades y deficiencias que los alumnos preparatorianos tienen para redactar textos argumentativos, sin embargo son de factible solución, pues dichos problemas tienen su origen en cuestiones puntuales como por ejemplo: poco conocimiento del tema a abordar, falta de reflexión sobre el mismo, falta de planificación textual, desconocimiento del tejido textual –con esto último me refiero a lo relativo a cohesión y coherencia–, principalmente. Reparar estas fallas es uno de los objetivos que persigue este trabajo.

Capítulo 3. Fundamentos psicopedagógicos del aprendizaje y la enseñanza

En el presente capítulo expongo los fundamentos psicopedagógicos del aprendizaje y la enseñanza que sustentan mi propuesta didáctica, mismos que proceden de tres modelos educativos: el cognitivo, el sociocultural y el constructivista. Cada uno de ellos aparece en un apartado independiente, y a su vez éstos se dividen en los subapartados: 'El alumno y su aprendizaje' y 'El docente y la enseñanza', esta división se debe a que mi principal interés en este capítulo es explorar cómo se proyectan estos tres modelos en el ámbito educativo, y de este modo resaltar la aplicabilidad de la teoría.

Algunas de las ideas psicológicas que abordaré son: sujeto cognoscente, aprendizaje significativo, conocimientos previos, aprendizaje por recepción y por descubrimiento, motivación, metacognición, zona de desarrollo próximo, trabajo colaborativo, andamiaje, entre otras, que como se verá más adelante están interrelacionadas entre sí y se complementan unas a otras, de tal forma que una misma idea no se encasilla exclusivamente dentro de un solo modelo educativo.

Antes de entrar en materia aclaro que no pretendo hacer una revisión exhaustiva de estos planteamientos generales, sino presentarlos con el propósito de observar, como dije líneas arriba, la manera en que se van nutriendo unos a otros; por otro lado, sólo incluyo aquellos cuya convergencia plantea una definición del abordaje constructivista. Asimismo, dado que esta tesis expone una propuesta didáctica para la composición de textos, en varias ocasiones incluyo el tema de escritura desde una perspectiva psicológica.

3.1. *Modelo cognitivo*

La problemática o interés principal de este modelo o paradigma educativo es el estudio de las representaciones mentales, las cuales han sido definidas por los teóricos cognitivos como las acciones que posibilitan la organización y la realización de las conductas del sujeto cognoscente, quien a su vez elabora estas representaciones o procesos internos de forma activa, pues son el producto de sus relaciones con su entorno físico y social. Dichas representaciones son: la atención, el recuerdo, la memoria, la percepción, la inteligencia, el pensamiento, las ideas, los conceptos y planes, la lengua, entre otros.

Dentro del campo escolar, Gagné (1985, pp. 38-39) señala:

La psicología cognitiva del aprendizaje escolar es aquella que estudia los fenómenos mentales que se dan en los estudiantes y los profesores durante la enseñanza escolar.

Es una ciencia que nos ayuda a responder a cuestiones como: por qué dos estudiantes parecidos reaccionan de manera diferente a la misma lección, qué hay detrás de la mirada en blanco de un estudiante o de la repentina comprensión de otro, y qué métodos deberían utilizarse para enseñar un tema dado.

A propósito de los estudiantes, encontramos su equivalente en el sujeto cognoscente, a continuación profundizo en esta idea.

- *El alumno y su aprendizaje*

En el modelo cognitivo al alumno se le concibe como un sujeto activo y un competente cognitivo, es decir, como un individuo que domina los procesos básicos de aprendizaje y es capaz de procesar información. Según Hernández (1998, p. 134), la competencia cognitiva del alumno se puede desglosar de la siguiente forma:

- a) *Procesos básicos de aprendizaje.* Incluyen los procesos de atención, percepción, codificación, memoria y recuperación de la información.
- b) *Base de conocimientos.* Abarca los conocimientos previos que posee el alumno de tipo declarativo [...] y procedimental.
- c) *Estilos cognitivos y atribuciones.* Los estilos cognitivos son las formas de orientación que tienen los alumnos para aprender o enfrentarse a ciertas categorías de tareas. [...] Mientras que algunos lo hacen siguiendo un enfoque de procesamiento «superficial» (aprender mecánicamente sin implicación personal), otros se aproximan aplicando un enfoque de procesamiento «profundo» ([...] construir una estructura personal)
- d) *Conocimiento estratégico.* Incluye las estrategias generales y específicas de dominio que posee el alumno como producto de sus experiencias de aprendizaje anterior.
- e) *Conocimiento metacognitivo.*

En seguida iré retomando y profundizando los conceptos importantes¹³ que se mencionaron en la cita anterior.

El inciso b), se refiere a los **conocimientos previos** y por esto se entiende: información conocida por el alumno. En la psicología cognitiva, los conocimientos son de tipo declarativo y de tipo procedimental. El primero se representa mediante proposiciones¹⁴ y es el conocimiento de saber *qué* es algo; y el segundo se representa mediante producciones y es el conocimiento de saber *cómo* se hace algo. Ambos interactúan durante el aprendizaje. «Por ejemplo, algunas veces cuando los estudiantes aprenden nuevos procedimientos, los representan de forma declarativa. Esta representación declarativa puede utilizarse para indicar los pasos de un procedimiento hasta que éste se hace

¹³ Son importantes bajo el entendido de que justifican mi propuesta didáctica.

¹⁴ La proposición es una unidad básica de información en el sistema de procesamiento del ser humano. Corresponde aproximadamente a una idea.

automático» (Gagné, 1985, p. 97). Esto último es importante para mi propuesta didáctica, ya que en ella incluyo una serie de ejercicios que están encaminados en un primer momento al conocimiento declarativo del proceso de la escritura, y en este sentido se favorece la metaescritura, como lo llama Burón (2001) dentro del área metacognitiva.

El inciso c), **estilos cognitivos**, se refiere a la forma de orientación que cada alumno tiene para aprender y enfrentar distintas categorías de tareas dentro del aula escolar, existen dos enfoques de procesamiento: el superficial y el profundo. Los alumnos que siguen un enfoque superficial aprenden mecánicamente y sin implicación personal; mientras que los que siguen un enfoque profundo aprenden activamente y construyen una estructura personal. Así pues, cuando el alumno solo aprende con el fin último y único de cumplir con un requisito administrativo, como aprobar un examen, obtener una nota aprobatoria o pasar al siguiente ciclo escolar, y no hubo un entendimiento o interiorización de lo que supuestamente aprendió, sino simplemente memorizó una serie de datos de forma literal sin encontrarles sentido, en este caso tuvo un **aprendizaje memorístico o repetitivo**. En cambio, cuando el alumno relaciona el nuevo contenido con lo que ya sabe, con su propia experiencia de vida está llevando a cabo un **aprendizaje significativo**, pues la adquisición de la información se da de forma sustancial y su incorporación en la estructura cognitiva se hace relacionando dicha información con sus conocimientos previos.

Para Ausubel (1983, p. 48) el aprendizaje significativo es la adquisición de significados nuevos y señala que una de las condiciones para que se lleve a cabo es relacionar las ideas expresadas simbólicamente de modo sustancial y no arbitrario con lo que el alumno ya sabe, es decir, que las ideas se vinculan con algún aspecto específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno. Esto significa en pocas palabras que las personas aprenden mediante la organización de la nueva información, colocándola en sistemas codificados, a estos últimos, en el constructivismo piagetiano se les llama “esquemas” –sobre éstos me referiré en el subapartado del constructivismo–.

Tanto el aprendizaje memorístico, como el significativo son formas distintas que el alumno puede adoptar en el salón de clase para aprender y responden a la manera en que éste incorpora la nueva información en su estructura o esquemas cognitivos. Ambas modalidades pueden seguir dos tipos de estrategias o metodologías de enseñanza: por recepción o por descubrimiento. Según Hernández (1998, p. 139) de la primera deriva el aprendizaje receptivo, que se refiere a la adquisición de productos acabados de

información; y de la segunda surge el aprendizaje por descubrimiento, cuyo contenido no se presenta en forma final, sino que debe ser descubierta previamente por el alumno para que luego la pueda aprender.

En mi propuesta didáctica procuro más el aprendizaje por recepción, que el aprendizaje por descubrimiento debido a que en los programas de estudio tanto de la ENP, como de cualquier otra institución de nivel medio superior, al tema de redacción de textos argumentativos se le destina muy poco tiempo, y por su naturaleza el aprendizaje por descubrimiento demanda de un periodo mayor que el aprendizaje por recepción. El mismo Ausubel (1983) considera que en los escenarios escolares el aprendizaje por recepción significativo es más valioso, incluso por encima del aprendizaje por descubrimiento significativo, ya que los alumnos no pueden estar descubriendo conocimientos continuamente.

Otra competencia cognitiva es el **conocimiento estratégico**, éste se refiere «a las estrategias de dominio que tiene el alumno, y que tienen que ver con experiencias previas. Es un conocimiento procedimental pero regulado metacognitivamente» (Maqueo, 2009, p. 37). Todos los alumnos poseen este tipo de estrategias de aprendizaje, pero varían gradualmente de uno a otro; ya sean éstas sofisticadas y complejas o básicas y simples; sin embargo es imprescindible tener conocimiento de ellas para que el profesor pueda corregir, reorientar o enseñar estrategias nuevas.

Es por esto último que a la par del examen diagnóstico que apliqué a alumnos de la ENP, también les formulé un cuestionario sobre las estrategias que empleaban al momento de escribir y encontré datos muy reveladores, pero a grandes rasgos se puede decir que sus estrategias son insuficientes y erradas, por ejemplo, la mayoría de los alumnos encuestados piensa que los pasos a seguir en una redacción son incluir en el texto introducción, desarrollo y desenlace, es decir, aquí se confunde el proceso con la estructura del escrito. En general los alumnos desconocen las acciones que deben emprender cuando van a escribir, pues aunque algunas de ellos tienen algunas ideas vagas o intuitivas sobre el proceso de escritura, la mayoría escriben sin más, no planifican, ni revisan, ni corrigen los textos que producen, simplemente textualizan.

Ahora bien, dentro del área de estudio de la metacognición¹⁵ se entiende por *cognición* cualquier operación mental (percepción, atención, memorización, lectura, escritura, comprensión, comunicación, etc.), para hacer referencia específica a cada uno de estos aspectos Burón (2001, p. 11) habla de metamemoria, meta-atención, metalectura, metaescritura, etc., y todo el conjunto de estas “metas” es la metacognición. Para los fines que persigue esta tesis, me centraré en la metaescritura, que según este mismo autor es (2001, p. 109):

el conjunto de conocimientos que tenemos sobre la escritura y la regulación de las operaciones implicadas en la comunicación escrita. Entre esos conocimientos se incluye saber cuál es la finalidad de escribir, regular la expresión de forma que logre una comunicación adecuada, evaluar cómo y hasta qué punto se consigue el objetivo, etc. Si estamos escribiendo un artículo y no logramos dar la forma adecuada a un párrafo, lo tachamos y volvemos a escribirlo. Si no tuviéramos conocimiento de la calidad deficiente de ese párrafo (metaescritura), no podríamos remediar (regular o controlar) nuestra redacción. Quizá después de escribir varias veces ese párrafo, juzgamos que hemos logrado la redacción final: con esto estamos diciendo que hemos alcanzado nuestro objetivo de expresar adecuadamente nuestras ideas. Este juicio no podríamos hacerlo sin tener una idea más o menos clara de nuestro objetivo, y éste tampoco podríamos haberlo conseguido sin saber cómo se regula la acción de escribir o se comunican ideas por escrito.

Tomando en consideración lo anterior, incluiré en mi propuesta didáctica temas como: situación comunicativa y planificación del texto, que incluye revisión y corrección, aspectos que ayudan al alumno a incrementar su conocimiento metacognitivo; además como instrumento de evaluación utilizaré el portafolios, pues éste demanda al estudiante el empleo de habilidades metacognitivas como son tomar conciencia sobre lo que sabía, cómo lo sabía, qué cambios operaron en lo que sabía, cómo lo sabe ahora, por qué es importante lo que sabe, etcétera. Al respecto Camps considera (2000, p. 61):

Aumentar nuestra conciencia sobre nuestro propio proceso de producción de ideas y de su organización y textualización nos vuelve escritores más eficientes. El mensaje es claro: tener presente el significado de la actividad; considerar las características y expectativas del público lector y cada una de las etapas del proceso de composición a fin de descubrir nuestro propio estilo y poder aprovechar al máximo nuestros recursos... *el objetivo es acrecentar el control sobre el propio proceso compositivo para llegar a ser un escritor más eficiente y más efectivo con sus lectores.*

Uno de los objetivos principales de esta tesis es hacer un poco más evidentes y explícitas las acciones que los alumnos realizan de manera intuitiva y empírica, para que de esta forma enseñar a los alumnos a escribir con mayor lucidez y eficacia.

¹⁵ Según Burón (2001, p. 11), **metacognición** es el conocimiento que tenemos de todas las operaciones mentales: qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra, qué factores ayudan/interfieren en su operatividad, etc.

- *El docente y la enseñanza*

La concepción de maestro dentro del paradigma cognitivo parte de la idea de un alumno activo que aprende significativamente, bajo este supuesto el papel del profesor es precisamente adoptar una metodología de enseñanza que favorezca el aprendizaje con sentido de los contenidos escolares. Asimismo, independientemente del tipo de estrategia que adopte el profesor en el aula, es decir, ya sea que promueva el aprendizaje por recepción o por descubrimiento, el docente, en la medida de lo posible, debe propiciar en los alumnos el aprendizaje significativo y para que éste ocurra, según Hernández, son necesarias varias condiciones (1998, p. 139):

- a) Que el material que se va a aprender posea significatividad lógica o potencial
- b) Que entre el material de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos exista una distancia óptima, para que ellos puedan encontrarle sentido
- c) Que exista disponibilidad, intención y esfuerzo por parte de los alumnos para aprender

Como se puede leer en el inciso último, para que el aprendizaje adquiera significatividad es necesaria una actitud favorable por parte del alumno, situación que adquiere relevancia dentro de nuestras aulas, ya que uno de los principales problemas con los que nos enfrentamos los profesores es la apatía y el desinterés de la población estudiantil. No obstante, esta falta de disposición se puede revertir si el docente modifica su enseñanza, para lo cual tendrá que relacionar los contenidos curriculares con los conocimientos previos, experiencia, edad, intereses e inquietudes de los alumnos, pues solo de esta forma el aprendizaje se volverá significativo y el aprendiz participará activamente en su proceso de enseñanza.

En el plano pedagógico motivación significa proporcionar o fomentar motivos, es decir, estimular la voluntad de aprender. La motivación escolar enfatiza el papel activo del alumno en el inicio y la regulación de su comportamiento mediado por sus representaciones.

Desde la perspectiva cognitiva, el docente juega un papel clave en la motivación por el aprendizaje, pues propicia la búsqueda activa de significado, sentido y satisfacción respecto a lo que se hace, despierta en el alumno su interés y orienta su aprendizaje y comportamiento hacia tareas con fines determinados para que logren desarrollar un gusto por la actividad escolar. En pocas palabras: la situación de enseñanza misma es un factor involucrado en la motivación.

En resumen, dentro del modelo cognitivo el profesor enseña conocimientos y estrategias cognitivas y metacognitivas, y parte siempre de lo que el alumno ya sabe, pues sólo de esta forma es posible promover nuevos aprendizajes.

3.2. Modelo sociocultural

Este modelo, desarrollado por Vigotsky, ha tenido mucho impacto en el campo educativo. Para este autor, psicología y educación se influyen mutuamente, así pues, en su esquema teórico se interrelacionan aspectos como el aprendizaje, el desarrollo psicológico, la educación y la cultura.

Uno de los principales planteamientos del paradigma que aquí nos ocupa sostiene que el medio sociocultural juega un papel fundamental y determinante en el desarrollo del psiquismo del ser humano; señala además que el sujeto no recibe la influencia del medio de manera pasiva, sino que la reconstruye activamente a través de un proceso de internalización progresivo.

Para Vigotsky (2000), el lenguaje es uno de los signos más relevantes en el proceso de aculturación y en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, pues es únicamente con éste que el individuo puede entrar en contacto y participar de su cultura; y es con el lenguaje que empieza a conocer y comprender su realidad circundante; influye en los demás y finalmente en él mismo.

A propósito de las funciones psicológicas superiores, éstas son el producto del desarrollo sociocultural del sujeto y se originan «con el proceso de mediación cultural gracias a las actividades mediatizadas por instrumentos (principalmente el lenguaje y el trabajo) en prácticas colectivas» (Hernández, p. 223). Asimismo, dichas funciones están sujetas a un proceso de internalización progresivo que implica la transición de lo interpsicológico (entre individuos) a lo intrapsicológico (dentro del sujeto), produciendo así cambios estructurales y funcionales. Esta idea de internalización vigotskyana debe entenderse como la reconstrucción interna de una operación externa.

Otro concepto medular en el paradigma sociocultural es el de: zona de desarrollo próximo (ZDP). El mismo Vigotsky (2000, pp. 133-134) menciona acerca de ésta lo siguiente:

[La zona de desarrollo próximo] define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración; funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario. Estas funciones podrían denominarse «capullos» o «flores» del desarrollo, en lugar de «frutos» del desarrollo.

Fue con el empleo de este concepto que se empiezan a analizar los procesos de mediación en contextos sociales, con el propósito de analizar los procesos de cambio ocurridos en la interacción social, es decir, gracias a la ayuda de otro.

Una postura teórica para conocer el desarrollo mental de un niño consiste en delimitar dos niveles evolutivos: el *nivel evolutivo real* y el *nivel de desarrollo potencial*. En el primero de ellos se encuentran todas aquellas actividades que el niño puede realizar por sí mismo; el segundo es el nivel que el niño podría alcanzar con la colaboración de otra persona, ya sea del profesor o de algún compañero, quienes le muestran cómo resolver el problema para que él lo solucione. El trecho entre un nivel y otro Vigostky lo denominó Zona de Desarrollo Próximo, la cual define como (2000, p. 132):

[...] la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de las resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

En resumen, la ZDP está determinada por aquellos problemas que el niño no puede resolver por él mismo, sino con la ayuda de alguien, y está definida por las funciones que aún no han madurado, pero que en un futuro próximo alcanzarán madurez. Escribe el mismo autor (2000, p. 137): «[...] lo que se encuentra hoy en la zona de desarrollo próximo será mañana el nivel real de desarrollo; es decir, lo que un niño es capaz de hacer hoy con la ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo».

- *El alumno y su aprendizaje*

Acerca de la relación que existe entre aprendizaje y ZDP, Vigotsky menciona (2000, 138):

[...] la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno o en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño.

Nuestro autor plantea que el desarrollo y el aprendizaje establecen una relación indisoluble y de influencia recíproca. En otras palabras: No hay aprendizaje sin un nivel de desarrollo previo y tampoco hay desarrollo sin aprendizaje. Asimismo Vigotsky sostuvo que

el aprendizaje es un proceso que (2000, p.144) «[...] presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que la rodean». Desde este punto de vista habrá que resaltar dos cuestiones importantes; la primera: que el aprendizaje es en esencia interactivo, ya que éste se da en situaciones de participación guiada por los que más saben, y la segunda: que el aprendizaje permite acceder a la cultura que se vive.

En el caso específico de mi propuesta didáctica la ZDP es un instrumento mediante el cual pude comprender que el aprendizaje es un proceso individual, pero principalmente social, por lo cual en ella propicio la relación de tutoría entre maestro y alumno y entre compañeros, es decir, el aprendizaje guiado y el aprendizaje cooperativo. Sobre el primero, ya me he referido a grandes rasgos, no obstante puedo remarcar aquí que se trata de aquella situación de aprendizaje donde el alumno recibe una continua supervisión y guía por parte del maestro. Por su parte, el aprendizaje cooperativo ocurre durante la interacción alumno-alumno, y se refiere al empleo didáctico de grupos pequeños, en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su aprendizaje y el de los demás. Dicha interacción entre iguales presenta dos modalidades: la conjunta-colaborativa, que se da entre participantes con competencias cognitivas similares, y la tutoría, entre uno que sabe más y otro que sabe menos. En ambos casos, el trabajo compartido entre compañeros propicia el grado de motivación y el compromiso asumido en la tarea emprendida.

El papel de las interacciones sociales en el aprendizaje constituye un aspecto central en el paradigma sociocultural, por ello he incluido en mi propuesta didáctica varias actividades compartidas, la mayoría de ellas pensadas y diseñadas para que se realicen de manera conjunta-colaborativa; no obstante, es posible que en la aplicación el profesor juzgue más conveniente y fructífero recurrir a la modalidad de tutoría, pero esto lo determina cada caso.

Desde una concepción vygotskiana, el papel que juega el “otro” en la relación con el alumno resulta de gran importancia para su desarrollo cognitivo, de esta forma el conocimiento que en un inicio adquirió gracias a la colaboración con otros, más adelante lo internalizará hasta que se apropie de él, de tal forma que sea capaz en un futuro de hacer uso activo de dicho conocimiento en situaciones distintas de manera consciente, voluntaria e independiente.

Lo dicho en el párrafo anterior aplicado a mi propuesta didáctica se puede observar en los propósitos que en ella he estipulado, pues pretendo que los saberes referentes a la actividad escritora sean en un inicio transmitidos por mí como profesora, compartidos entre compañeros y regulados externamente para que más adelante en un proceso de internalización el alumno se apropie de ellos, al grado de ser capaz de utilizarlos de manera autónoma y autorregulada en situaciones distintas a las que se le plantean dentro de la escuela.

- *El docente y la enseñanza*

La enseñanza, en general, se concibe como la transmisión de una generación a otra de su identidad, sus valores y sus saberes culturales¹⁶, la manera en cómo se transmite todo esto tiene diversas posibilidades y se llama proceso educativo. Pues bien, dentro del paradigma sociocultural, el proceso educativo adopta la forma de un “foro cultural”, es decir, un espacio en el que maestro y alumno interactúan (ya sea negociando, discutiendo, etc.) para compartir saberes y contenidos curriculares desde una perspectiva tanto conceptual, como actitudinal y procedimental. En este sentido, Hernández apunta (198, p. 231):

[...] sería entonces de interés considerar las metas educativas en función de lo que la cultura en particular determina como valioso y relevante para que lo aprendan los miembros más jóvenes. Dichos procesos educativos, sin embargo, no son posibles sin el apoyo de otros más capaces, cuya ayuda y participación es imprescindible, puesto que, en su ausencia, se haría muy difícil la apropiación de los instrumentos y saberes que el medio sociocultural ofrece.

Luego, la labor del profesor dentro del paradigma sociocultural es, entre otras, fungir como “agente cultural”, es decir, como guía dentro de prácticas socioculturalmente determinadas, de tal manera que estimule el conocimiento sociocultural para que posteriormente el alumno logre apropiárselo. Dicha apropiación de saberes por parte del estudiante se logra a través del trabajo conjunto e interactivo con el maestro, quien a su vez programa y ejecuta una serie de actividades escolares estructuradas dirigidas a promover zonas de construcción. Por ello, es fundamental que el docente tenga muy claro qué hace, hacia dónde se dirige, qué es lo que pretende lograr con cada actividad y cuáles son sus intenciones.

Como lo dije antes, el docente debe seguir una ruta intencionalmente determinada y ofrecer aportes y ayudas que le permitan al alumno adueñarse del uso de instrumentos y

¹⁶ Esta definición de educación es general y puede aplicarse a otros paradigmas educativos.

saberes socioculturales. Algunos estudiosos, como Bruner y Wood (tomado de Hernández, 1998, p. 234), emplearon el concepto de *andamiaje* para referirse a los apuntalamientos que el profesor ofrece al alumno a fin de que el segundo llegue a dominar lo que el primero le propone. Así pues, según esta idea:

[...] el experto-enseñante, en su intento por enseñar determinados saberes o contenidos (habilidades, conceptos o actitudes), crea un sistema de ayudas y apoyos necesario para promover el traspaso del control sobre el manejo de dichos contenidos por parte del alumno-novato; es decir, en el proceso interactivo y dialogante en que se basa la enseñanza, el experto-enseñante tiende estratégicamente un conjunto de andamios por medio de los cuales el alumno-novato va elaborando las construcciones necesarias para aprender los contenidos.

Este sistema de soportes creado por el profesor promueve el aprendizaje del alumno a lo largo de dicho proceso; sin embargo, no son permanentes, pues conforme estos soportes o “andamios” van cumpliendo su función, es decir, la de ir ayudando al alumno a elaborar sus propias zonas de construcción, éstos deben irse retirando progresivamente. Durante el proceso de andamiaje la interacción del profesor en un inicio es directiva, para posteriormente ceder de manera progresiva el control al alumno de su propio aprendizaje.

Ahora bien, respecto a la escritura específicamente, el modelo sociocultural la considerada una actividad cultural compleja y el mismo Vygotski (2000, p. 177) considera que su enseñanza tiene tres exigencias:

- (1) [...] la escritura ha de ser «importante para la vida»
- (2) [...] la escritura debería poseer un cierto significado para los niños, debería despertar en ellos una inquietud intrínseca y ser incorporada a una tarea importante y básica para la vida. Sólo entonces podremos estar seguros de que se desarrollará no como una habilidad que se ejecuta con las manos y los dedos, sino como una forma de lenguaje realmente nueva y compleja.
- (3) [...] la escritura se *enseña* de modo natural.

Entonces si, como Vygotski lo afirma, la enseñanza de la escritura debe estar organizada de modo que ésta sea necesaria para la vida, el profesor debe descartar aquellas actividades que hagan al alumno escribir por escribir, pues esto vacía de significado la actividad, no enseña y termina por aburrirle.

Puedo concluir este subapartado señalando que el objetivo del profesor siempre debe ser procurar en su enseñanza la construcción de zonas de desarrollo próximo, a través de un sistema de andamiaje flexible y estratégico y con el trabajo conjunto entre alumno-compañeros-docente, que le permitan desarrollarse mental y culturalmente.

3.3. *Modelo constructivista*

Antes de entrar en materia, aclaro que en este subapartado no serán repetidos los conceptos teóricos provenientes del paradigma cognitivo y del sociocultural que se advierten en el constructivismo –tales como: aprendizaje significativo, conocimientos previos, motivación, aprendizaje profundo y aprendizaje superficial, trabajo colaborativo, entre otros–, puesto que ya han sido abordados en los subapartados anteriores y no pretendo ser redundante, antes bien sólo haré algunas anotaciones complementarias.

El constructivismo es el modelo que ha tenido más aceptación dentro de los que se dedican a la enseñanza. Uno de sus postulados más importantes trata de lo siguiente: el aprendizaje depende de la manera en cómo se relaciona la información nueva con la ya existente. Esta idea se basa en el paradigma peagetiano de que el proceso de adquisición de conocimientos está orientado por los esquemas que son construidos por el sujeto cuando interactúa con el objeto. Dichos esquemas son «[...] los ladrillos de toda la construcción del sistema intelectual o cognitivo» (Hernández, 1998, p. 178) y tienen su propia integración y organización, lo cual forma una estructura de conocimiento más compleja, aunque de carácter dinámico, ya que puede modificarse. Esto último se explica a grandes rasgos a continuación.

- *El alumno y su aprendizaje*

Al igual que en el paradigma cognitivo, en el constructivista al sujeto se le concibe como un sujeto cognoscente que juega un papel activo en el proceso de conocimiento, y por activo se entiende aquel alumno que atribuye significado a los contenidos que se le presentan, selecciona la información importante y la relaciona con sus conocimientos previos, es igualmente activo cuando pregunta o pide ayuda a alguien más capacitado que él. Sin embargo, no sólo es activo el sujeto, sino también el objeto de conocimiento con el que interactúa –como también lo postula el enfoque sociocultural–, ya que este último responde a las acciones del alumno y promueve cambios en sus representaciones. Así pues, la adquisición del conocimiento o el aprendizaje está condicionado por los propios esquemas del individuo, los cuales varían en cada persona. Esto último, en contextos escolares con una población estudiantil tan heterogénea como la de nuestras escuelas, nos obliga a considerar esta variable dentro de la planeación didáctica, ya que es un factor importante que determina el aprendizaje. En este sentido, es conveniente aplicar un examen

diagnóstico o cualquier otra actividad que nos permita a los profesores conocer a nuestros alumnos si no individualmente, por lo menos de manera grupal, ya que en función de las características estudiantiles es que se pueden tomar decisiones pertinentes y adecuadas para la intervención docente. En el caso de mi propuesta, la aplicación del examen diagnóstico me permitió conocer el nivel de conocimiento declarativo y procedimental respecto al tema de la escritura que tenían los preparatorianos, y a partir de éste pude direccionar más puntual y estratégicamente las actividades que conforman mi secuencia didáctica.

Otra variable que influye en el aprendizaje –como afirma el modelo cognitivo y retoma el constructivismo– es la motivación, la cual depende de muchos factores, tales como: la situación de enseñanza, la propia actitud del alumno frente a alguna tarea, inclusive los propios compañeros de clase. La interacción que existe entre los estudiantes puede llegar a afectar o a beneficiar el aprendizaje; de esta forma, si el trabajo en el aula genera un ambiente competitivo, en el que los estudiantes son percibidos como rivales, su aprendizaje se verá mermado; en cambio cuando se propicia un ambiente cooperativo y el trabajo demanda de la participación conjunta de todos los alumnos entre sí para alcanzar una meta común, entonces el aprendizaje se potencia. Al respecto, Ovejero menciona (1988, p. 39): «está ampliamente demostrado que los grupos escolares con buenas y abundantes relaciones amistosas en su interior alcanzaban excelentes resultados en el aprendizaje escolar, mientras que los grupos con relaciones interpersonales internas tensas fracasaban». Por ello, es importante crear una dinámica grupal en la que se propicie el apoyo mutuo y la disposición a ayudar y a pedir ayuda. En el caso de mi propuesta, se propone la realización de un debate, pero anteponiendo las reglas de comportamiento que incluyen el respeto y la tolerancia hacia el otro.

En síntesis, para el modelo constructivista el alumno es un sujeto activo, poseedor de una estructura cognitiva y de una serie de conocimientos previos, reconstructor de los contenidos escolares, que puede alcanzar mejores resultados en su aprendizaje cuando en su grupo existe cohesión o armonía social.

- *El docente y la enseñanza*

En los diferentes niveles educativos, existen tres tipos de contenidos curriculares: los declarativos, los procedimentales y los actitudinales, los cuales en el alumno se traducen en conocimientos o saberes personales y consisten a grandes rasgos en lo siguiente.

Según Díaz Barriga y Hernández Rojas, el *conocimiento declarativo (saber qué)* se puede definir como (2010, p. 42):

[...] la competencia vinculada con el conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios. [Dentro de éste] puede hacerse una distinción taxonómica: el conocimiento factual y el conocimiento conceptual.

El conocimiento factual es el que se refiere a datos y hechos que proporcionan información verbal y que los alumnos deben aprender de forma literal. [Algunos ejemplos son:] el nombre de las capitales de los países de Sudamérica, la fórmula química del ácido sulfúrico, los nombres de las distintas épocas históricas de nuestro país, los títulos de las novelas mexicanas, entre otros.

[El conocimiento conceptual...] se construye a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, los cuales no tienen que ser aprendidos de forma literal, sino a partir de la abstracción de su significado esencial.

El conocimiento factual ha sido el más privilegiado dentro de nuestras aulas, pues es muy frecuente que los alumnos sólo memoricen información al pie de la letra y en muchos casos sin comprenderla ni asociarla a sus conocimientos previos, lo cual obstaculiza un aprendizaje significativo. El docente tiene que salir de esta zona de confort y estructurar sus estrategias para propiciar un aprendizaje con sentido y más profundo.

Por su parte, el *conocimiento procedimental (saber hacer)* se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etcétera. Podríamos decir que a diferencia del saber qué, que es declarativo y teórico, el saber procedimental es práctico porque está basado en la realización de varias acciones y operaciones.

Y finalmente, por *contenido actitudinal (saber ser)* se entiende aquel constructo que media nuestras acciones y que está formado por elementos cognitivos, afectivos y conductuales. Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010, p. 45) definen las actitudes como «experiencias subjetivas (cognitivo-afectivas) que implican juicios evaluativos, que se expresan de forma verbal o no verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social [institución escolar, esfera familiar, medios de comunicación, la sociedad]».

Es harto frecuente que el conocimiento actitudinal que el alumno ya tiene se contraponga con los valores y actitudes que se esperan lograr en la escuela; sin embargo, la tolerancia, la solidaridad, el respeto son actitudes que se deben intentar desarrollar y fortalecer intencionalmente. En consonancia con esto último, el profesor debe fungir como un modelo de valores, comportamiento y actitudes, es decir, como un otro significativo que ejerce su influencia y estatus para promover actitudes positivas en sus alumnos. Así pues, la labor del maestro dentro de la educación moral será, además de orientar oralmente sobre los valores éticos, servir de modelo o paradigma al alumno. O en otras palabras, para lograr un cambio de actitud en el alumno es más eficaz modelar con el ejemplo la actitud que se pretende enseñar y no simplemente proporcionar un mensaje persuasivo acerca del mismo.

Al respecto, Piaget sostenía (1998, p. 16) que «para que el niño adquiriera una disciplina moral el camino a seguir era *el trabajo en equipo*, [...] pues éste implica la colaboración libre de los alumnos y, en consecuencia, supone cooperación. La cooperación contribuye a reducir el egocentrismo y le proporciona al niño la oportunidad de conciliar sus intereses individuales con una disciplina común». Así pues, las técnicas más adecuadas para la enseñanza de valores y actitudes son aquellas que demandan de la interacción entre compañeros y profesor, como son el diálogo, el intercambio de opiniones, el análisis de casos, entre otras.

Mi propuesta didáctica incluye estos tres tipos de conocimientos, pues aunque la escritura es un saber principalmente procedimental, también se vale del saber declarativo, pues una de las etapas del aprendizaje de procedimientos consiste en proporcionar al estudiante el conocimiento conceptual relacionado con el procedimiento en cuestión, además a través de la escritura y las actividades anexas a ésta se pueden enseñar valores y actitudes.

En resumen, en cuanto a la elaboración de estrategias de enseñanza –y esto aplica para los tres tipos de contenidos curriculares que he expuesto anteriormente–, un factor inicial a tomar en cuenta en su diseño son los conocimientos previos y los esquemas de conocimiento de los alumnos. Dichas estrategias deberán promover las reconstrucciones que el alumno realiza sobre los contenidos escolares, lo cual se logra planteando en la enseñanza diversas situaciones problemáticas que le demanden usar y movilizar sus competencias cognitivas, además de fomentar la cooperación y la solidaridad entre compañeros.

Capítulo 4. Didáctica de la escritura

En este capítulo abordo diferentes acercamientos a la enseñanza de la escritura, puesto que la didáctica no es una ni única, sino que existen diferentes formas de interpretarla; sin embargo, mi propósito es ofrecer un enfoque integrador. En este mismo capítulo incluyo los elementos clave de las propuestas didácticas que se han realizado en los últimos treinta años, tratando de esta forma de construir un cuadro general de referencia tanto para la realización de mi propia propuesta didáctica, como para cualquier profesor que busca una orientación práctica en su quehacer por enseñar a escribir. Asimismo, aclaro desde ahora que el marco metodológico en que se sitúa mi propuesta didáctica es el *enfoque comunicativo*.

La escritura es una de las prácticas más importantes y habituales en todas las áreas de conocimiento y en todos los niveles educativos. De hecho, que el alumno aprenda a escribir es uno de los objetivos esenciales de la educación obligatoria –desde primaria, hasta medio superior–; sin embargo, pese a la persistencia del mismo objetivo en los currículos de todos los niveles, es evidente que el alumnado no sabe escribir, pues lo hace sin cohesión ni coherencia, como se demuestra en el análisis de la evaluación diagnóstica expuesto en el segundo capítulo de esta tesis. Debido a este fracaso escolar es que algunas autoridades se han planteado la pregunta de si es posible enseñar a escribir en el aula. Al respecto, Lerner menciona (2001, p.28):

Precisamente por ser prácticas, la lectura y la escritura presentan rasgos que obstaculizan su escolarización: a diferencia de los saberes típicamente escolarizables – que se caracterizan por ser explícitos, públicos y secuenciables–, estas prácticas son totalidades indisociables, que ofrecen resistencia tanto al análisis como a la programación secuencial.

Aún cuando el problema vislumbra muchas dificultades para ser resuelto, es posible plantear soluciones; sin embargo, según la misma Lerner es necesario primeramente enunciar y analizar las dificultades que presenta la enseñanza de la escritura en la escuela para proponer una solución. Entre dichas dificultades se encuentran las siguientes (Lerner, 2001, p. 27):

2. Los propósitos que persiguen en la escuela al leer y escribir son diferentes de los que orientan la lectura y la escritura fuera de ella.
3. La inevitable distribución de los contenidos en el tiempo puede conducir a parcelar el objeto de la enseñanza.
4. La necesidad institucional de controlar el aprendizaje lleva a poner en primer plano los aspectos más accesibles a la evaluación.

Cada uno de los puntos mencionados líneas arriba son fácilmente detectables en la práctica docente cotidiana. Por ejemplo, el primer punto de la cita anterior, podemos verificarlo en el propósito de los programas de estudio que consiste en que el alumno aprenda a escribir por escribir, dejando de lado la finalidad del texto y por tanto su función social. Otra dificultad que enfrenta la enseñanza de la escritura es la saturación de los contenidos escolares sin que exista ninguna conexión entre éstos, pues cada contenido es tratado independiente el uno del otro, dando paso a la fragmentación del conocimiento; y finalmente, la práctica predominante entre profesores de evaluar la escritura, pero en sus aspectos más superficiales –como son la ortografía, la concordancia, la sintaxis oracional, por mencionar algunos–, pero sin tomar en cuenta cuestiones de cohesión y coherencia en el escrito.

Las dificultades citadas tienen como génesis la misma concepción que el profesorado tiene de la escritura, la cual evidentemente presenta errores, es por ello que en un inicio, antes de realizar cualquier planeación o propuesta didáctica sobre escritura el maestro debe en primer lugar saber muy bien qué es y en qué consiste aquello que se pretende enseñar, pues sin las respuestas a dichas preguntas la labor docente se torna desorientada e inservible, y las consecuencias son los ya conocidos y documentados fracasos escolares. Entonces habrá primeramente que tener claro qué es escribir o redactar, cómo se aprende a escribir, qué es saber escribir y qué es escribir bien, cuestiones que abordaré en los siguientes subapartados de este capítulo.

4.1. El enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo es una metodología propia de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y su principal interés es que los estudiantes adquieran competencia comunicativa. Para Lomas este último término es entendido desde la antigua retórica hasta los enfoques pragmáticos y sociolingüísticos más recientes, como (1999, p. 34) «[...] una capacidad *cultural* de los oyentes y de los hablantes *reales* para comprender y producir enunciados *adecuados* a intenciones *diversas* de comunicación en comunidades de habla *concretas*». Bajo este supuesto, adquirir competencia comunicativa no consiste simplemente en saber hablar una lengua respetando sus reglas gramaticales, sino en aprender a usarla adecuada y eficazmente en función a una gran variedad de contextos comunicativos que pudiesen llegar a presentarse. Otros autores, como Cassany y Gloria Sanz (mencionado por

Maqueo, 2009, p. 165), definen competencia comunicativa como la suma de competencia lingüística más competencia pragmática, sobre estas dos últimas me referiré más adelante.

Como he dicho líneas arriba, el enfoque comunicativo tiene una nueva concepción de la lengua y por tanto una nueva forma de entender su enseñanza. Ahora se trata de “enseñar y aprender lengua”, mas no “sobre la lengua”. Bajo este paradigma, la lengua es concebida en su doble dimensión: comunicativa y funcional, lo cual supone desarrollar las capacidades de expresión y comprensión en los dominios oral y escrito y dotarse de los conceptos, principios y procedimientos necesarios para reflexionar sobre ese uso de la lengua en situaciones y contextos diversos. Luego entonces, la función de la escuela que opte por este enfoque será desarrollar dichas habilidades atendiendo a los usos y funciones de la lengua, pero sin abandonar sus aspectos formales, ya que función y forma no son independientes una de la otra.

El enfoque comunicativo se ha enriquecido con aportaciones provenientes de diferentes campos de estudio relacionados con la lengua, como por ejemplo: la antropología, la filosofía, la sociolingüística, la pragmática, las ciencias sociales, la lingüística textual, la psicolingüística, entre otros. Esta visión interdisciplinaria además de enriquecerlo, nos ayuda a comprenderlo mejor y en consecuencia a formular una didáctica de la lengua congruente con la situación particular de cada país, e incluso de cada localidad según seas sus características, pues se parte del presupuesto de que cada situación educativa es única en tanto está determinada por distintas variables –ya sean éstas de índole social, económica, lingüística, cultural–. Bajo este criterio resulta un grave error intentar copiar modelos educativos extranjeros o inclusive homogeneizar un mismo modelo para todo un país cuya característica es la pluralidad étnica, como es el caso de México. Al respecto, Maqueo puntualiza (2009, p. 169):

[...] habrá que revisar cuidadosamente las actuales propuestas educativas surgidas en otros países, ya que lo que puede resultar conveniente para una sociedad determinada, puede no serlo para otra. Parece necesario entonces examinar esas ideas con la intención de tomar de ellas lo que resulte adecuado para nuestro país. Habrá que analizarlas y vincularlas con nuestras situaciones reales de enseñanza, ponerlas a prueba dentro de espacios propios, evaluarlas, reflexionar sobre ellas, y no adoptarlas como se hacía anteriormente.

Esto último es muy importante tomarlo en cuenta en la planeación didáctica, ya que la pluralidad de escenarios a los que un profesor se enfrenta de un grupo de alumnos a otro puede ser abismal, y entonces una misma propuesta puede funcionar en unos casos, pero quizá no en otros. Es por esto que el trabajo docente debe permanecer siempre dinámico,

la secuencia didáctica que aquí propongo es sólo una muestra más o menos estandarizada para un grupo promedio de bachillerato de la UNAM, pero que para su aplicación práctica requerirá de modificaciones y/o actualizaciones acorde al alumnado en turno.

Una de las características del enfoque comunicativo es que concede una importancia determinante a los procedimientos, pues pone el acento pedagógico en el uso de la lengua y, en consecuencia, pretende contribuir a la adquisición de un saber hacer cosas con las palabras, lo cual hace alusión a la teoría de los actos de habla de Austin, para quien un *acto de habla* es una acción que se realiza al emitir una oración o enunciado¹⁷ en un contexto determinado, en pocas palabras esto significa: “decir algo es hacer algo”. Este autor considera tres tipos de actos de habla (1955, p. 65): 1) el locucionario (simplemente decir algo); 2) el ilocucionario (locución que lleva una intención por la manera en que se pronuncia: preguntar, aconsejar, advertir, ordenar, etc.)¹⁸; y 3) el perlocucionario (acto locutivo e ilocutivo que al pronunciarse produce efectos o consecuencias sobre los sentimientos, pensamientos o acciones del receptor). Ejemplos (Austin, 1955, p.67):

Acto (A) o Locución
Me dijo: “No puedes hacer eso”

Acto (B) o Ilocución
Él protestó porque me proponía hacer eso

Acto (C.a.) o Perlocución
Él me contuvo
Él me refrenó

Acto (C.b.)
Él me volvió a la realidad
Él me fastidió

No obstante, para que un acto se produzca es necesario que (Austin, 1955, p. 58) «...las circunstancias en que las palabras se expresan sean apropiadas, de alguna manera o maneras». Esto último, nos remite al concepto de *contexto situacional*, que se refiere a los datos o las circunstancias que rodean a la expresión en el momento de su enunciación.

¹⁷ También son llamadas expresiones realizativas.

¹⁸ Realizar un acto ilocucionario es: llevar a cabo un acto *a/* decir algo, como cosa diferente de realizar el acto *de* decir algo.

Hymes enuncia los componentes de los actos de habla o de cualquier situación comunicativa¹⁹ en el acróstico SPEAKING (Citado por Maqueo, 2009, p. 150):

- S** • *Setting* (sitio, lugar). Las circunstancias físicas de la ocasión.
- P** • *Participants* (participantes). Sus características y el tipo de relaciones que hay entre ellos.
- E** • *Ends* (fines). Los resultados que se esperas y las metas fijadas.
- A** • *Act secuence* (secuencia de los actos). Forma y contenido del mensaje.
- K** • *Key* (clave). Tono y manera.
- I** • *Instrumentalities* (medios). Canales y formas.
- N** • *Norms* (normas). De interacción e interpretación.
- G** • *Genre* (género). Por ejemplo, poema, charla, conferencia, cuento...

Todos estos elementos deben ser adecuadamente usados según el tipo de situación comunicativa y las normas que rigen la misma.

Ahora, retomando la *competencia comunicativa*, base sobre la que se asienta el enfoque comunicativo, según Gumperz (Citado por Lomas, 1999, p. 384) se puede definir ésta como «aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. [...] La competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar». Por su parte, Lomas apunta que consiste en el uso apropiado de un conjunto de conocimientos, destrezas y normas esenciales para comportarse comunicativamente de una manera correcta y adecuada en los diferentes contextos en los que tiene lugar cada intercambio comunicativo (1999, p. 39). Ambas definiciones son coincidentes; sin embargo, el concepto de competencia comunicativa se ha interpretado y adaptado de diferentes formas según la disciplina que la estudia; por ejemplo, dentro del campo de la lingüística aplicada se encuentra Michael Canale, quien señala que la competencia comunicativa está integrada por cuatro subcompetencias: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica. A juicio de Lomas sería adecuado añadir a esta división dos subcompetencias más por tener una gran significación pedagógica: la competencia literaria y la competencia semiológica. Véase la siguiente tabla (Tomada de Lomas, p. 159).

<i>Subcompetencias de la competencia comunicativa (Por Michael Canale)</i>	
<i>Competencia lingüística o gramatical</i>	Capacidad innata para hablar una lengua y a la vez como conocimiento de la gramática de esa lengua: el dominio de esta competencia favorece la <i>corrección expresiva</i> de los enunciados lingüísticos.
<i>Competencia sociolingüística</i>	Se refiere al conocimiento de las normas socioculturales que condicionan el comportamiento

¹⁹ Una situación se vuelve comunicativa cuando el hablante tiene la intención de influir de alguna manera en el oyente.

	comunicativo en los diferentes ámbitos del uso lingüístico. La competencia sociolingüística está asociada a la capacidad de <i>adecuación</i> de las personas, a las características del <i>contexto</i> y de la <i>situación</i> de comunicación.
<i>Competencia discursiva o textual</i>	Relativa a los conocimientos y habilidades que se precisan para poder comprender y producir diversos tipos de textos con <i>cohesión</i> y <i>coherencia</i> .
<i>Competencia estratégica</i>	Conjunto de recursos que podemos utilizar para reparar los diversos problemas que se pueden producir en el intercambio comunicativo (desde los malentendidos hasta un deficiente conocimiento del código) y cuya finalidad es hacer posible la <i>negociación</i> del significado entre los interlocutores.
Añade Carlos Lomas	
<i>Competencia literaria</i>	Adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes que hacen posible el uso y disfrute de los textos de naturaleza literaria
<i>Competencia semiológica</i>	Adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes que hacen posible una interpretación crítica de los usos y formas iconoverbales de los mensajes de los medios de comunicación de masas y de la publicidad.

Por su parte, la Psicología social de la educación profundiza un poco más y considera que la competencia comunicativa consta de siete competencias: lingüística, paralingüística, kinésica, proxémica, ejecutiva, pragmática y sociocultural. Enseguida se exponen brevemente (Tomado de Maqueo, 2009, pp. 156-164).

<i>Competencia que forman parte de la competencia comunicativa según la Psicología social</i>	
<i>Competencia paralingüística</i>	Capacidad del hablante de usar adecuadamente un conjunto de elementos que añaden significado e intención a los signos verbales que emite, tales como: tono e intensidad de la voz, cadencia de la pronunciación, énfasis, entonación, exclamaciones, pausas, risas, suspiros, etc.
<i>Competencia kinésica</i>	Se refiere al empleo de ademanes, gestos, posturas corporales, movimientos de rostro y cabeza para llevar a cabo la comunicación. Hay cuatro tipos de comportamiento no verbal: espacial, motorio-gestual, mímico del rostro y visual.
<i>Competencia proxémica</i>	Se refiere al contacto corporal con el otro, como por ejemplo: la distancia en la interacción humana (íntima, personal, social y pública), la orientación (la forma en que las personas se colocan en relación con su interlocutor), etc.
<i>Competencia ejecutiva</i>	Capacidad de acción social que tiene el individuo de emplear los actos lingüísticos y no lingüísticos, dentro de un contexto y una situación, para realizar la intención de lo que intenta comunicar. En pocas palabras, es la

	capacidad de lograr lo que se intenta y se enuncia.
<i>Competencia pragmática</i>	Capacidad del hablante de emplear expresiones lingüísticas y no lingüísticas de una manera adecuada a la situación y a las propias intenciones.
<i>Competencia sociocultural</i>	Capacidad del hablante-oyente de identificar las situaciones sociales en las que se encuentra, así como de reconocer los diferentes papeles que cada uno desempeña en la interacción comunicativa.

Una concepción muy interesante, que igualmente toma en consideración toda esta diversidad disciplinaria, la proporciona Maqueo en el **Enfoque comunicativo-formativo**, el cual está integrado por las competencias: lingüística, pragmática (incluye los componentes sociolingüístico, textual o discursivo y estratégico), en medios masivos de comunicación y moral. Sobre la competencia lingüística y la pragmática ya me he referido antes, por ello profundizaré ahora sobre las dos últimas –la competencia en medios masivos y la moral–, pues además resultan de gran importancia para mi propuesta didáctica.

La *competencia en medios masivos* se refiere al desarrollo de las habilidades necesarias para hacer frente a la prensa, a la radio, a los medios electrónicos y a la televisión. Dicha competencia además de propiciar la competencia lectora, ayuda a la formación de la opinión y de una visión del mundo, contribuye a volver al alumno un ser crítico e informado del acontecer nacional y mundial. Hoy en día existe una oleada de fuentes informativas que suelen emitir opiniones encontradas, por ello es necesario que el estudiante aprenda a escuchar, analizar, discriminar y formar su propio criterio en relación con las noticias y opiniones escuchadas.

La *competencia moral* se refiere a la formación de valores en la escuela, que el alumno aprenda a vivir responsablemente y en comunidad. Una educación integral debe incluir la formación moral, sin embargo, la escuela ha renunciado a llevar a cabo dicha labor, aún cuando a todas luces es urgente ocuparse de ello. En el grueso de la sociedad mexicana prevalece una actitud de desapego a la realidad, un desinterés por los demás, por el Otro; el joven actualmente no se siente, ni se sabe sujeto perteneciente a una comunidad, es decir, ha perdido su dimensión comunitaria, no es consciente de que sus actos repercuten en la vida de los demás, es un individuo desarraigado, de esta forma se practica una moral de irresponsabilidad que pareciera incluso promueven los mismos medios de comunicación. Un problema completamente relacionado con esta irresponsabilidad, y que

en nuestro país ya ha rebasado todos los límites es el llamado “bullying”, los testimonios de violencia entre jóvenes y niños están a la orden del día y cada vez son más graves, existen casos en los que se ha llegado a la muerte, ya sea por suicidio u homicidio. Ante tal panorama se torna urgente incursionar en el sistema educativo la competencia moral, enseñar a vivir colectivamente de modo justo y solidario; sin embargo, esto no puede ser introducido simplemente como una asignatura más, sino tiene que ser una práctica constante reforzada por acciones y actitudes por parte de alumnos y maestros en todo ámbito escolar, ya sea durante los recesos, deportes y otras actividades recreativas, y en todas las materias. No obstante, pareciera que la clase de Español (o su equivalente), en especial, es un espacio propicio para desarrollar actividades relacionadas con la formación de la conciencia moral y de valores personales como la tolerancia, la honestidad, la responsabilidad, la solidaridad, el respeto, etc. Esto gracias a la naturaleza de la propia disciplina, pues las diversas situaciones comunicativas que se dan dentro de la clase, con las lecturas, los intercambios de opiniones, los debates, el diálogo, los comentarios sirven para que el maestro induzca al alumno al análisis y la reflexión de determinada conducta o actitud.

Como decía, la competencia moral resulta de gran interés y utilidad para mi propuesta didáctica: composición de textos argumentativos, ya que uno de mis intereses primordiales es desarrollar en el alumno su capacidad argumentativa, la cual debe articularse siempre bajo preceptos éticos y responsables. En estos tiempos de crisis social se hace urgente y necesaria la inclusión de esta competencia en todas las asignaturas y en todos los niveles educativos. Toca hacer lo correspondiente.

4.2. Para aprender a escribir

Un modelo didáctico eficaz para la enseñanza de la composición escrita señala como primordiales la estructuración y el propósito del discurso. Odell y Britton (Citado por Burón, 2001, p. 109), afirman que «el propósito determina todo el proceso de la producción del discurso», entonces bajo este supuesto es labor del docente desarrollar el conocimiento metacognitivo en el alumno, lo cual significa que tome conciencia del objetivo que busca al escribir, esto es: saber *qué* escribe, *para qué* escribe, *para quién* escribe y *cómo* debe escribirlo. Para Fayol, todo lo anterior forma parte de los *aspectos funcionales* de la producción escrita. Al respecto menciona (Citado por Díaz y Hernández, 2010, p. 270):

[la escritura] se organiza con base en un tema determinado y en torno a un efecto comunicativo instrumental esperado sobre el lector-destinatario y tomando en cuenta

ciertos criterios contextuales. Así la persona que redacta un escrito tiene que tomar decisiones reflexivamente en torno a las siguientes cuestiones: ¿qué se va a decir?, ¿cómo se dirá?, ¿para qué y para quiénes?, ¿con qué finalidad o propósito? Además deberá tomar en cuenta el contexto comunicativo y social (las prácticas letradas específicas) donde insertará el texto, para considerar su posible involucración comunicativa con los destinatarios del texto.

Todas estas interrogante las respondo en los siguientes apartados de esta tesis.

4.2.1. La escritura y su contexto

Antes de entrar en materia y debido a que el término “contexto” reviste actualmente gran ambigüedad y multiplicidad de significados, aclaro que en este subapartado adopto dicho término a fin de caracterizar la situación en la que alumnos y maestros producen y receptan escritos. Este contexto está formado por los elementos enunciador, destinatario y objetivo de la escritura. Se trata del contexto retórico inherente a todo acto de producción, aquel en el que el enunciador crea el texto con un objetivo determinado y se dirige a un destinatario. Todos estos elementos son importantes para el aprendizaje inicial de la escritura, al respecto Tusón menciona (Citado por Lomas, 1999, p. 356-357): «Un buen planteamiento inicial para el control del texto escrito es saber situarse, a conciencia, dentro del esquema general de la comunicación, conocido por todos y muy sencillo, que aquí adaptamos al acto de la escritura: un emisor (una persona) escribe un mensaje (un texto) dirigido a un receptor (otra persona, o muchas)».

Ahora bien, como mencionaba al inicio de este capítulo, un factor importante que ha originado el fracaso escolar de la escritura es la concepción errónea de los profesores respecto a lo que es la redacción, para muchos de ellos ésta coincide con la gramática y demás aspectos marginales, como la ortografía. Enseñar a escribir en la escuela es posible siempre y cuando el profesor adopte una metodología o didáctica adecuada que le proporcionen puntos de referencia respecto a la escritura, para lo cual tendrá primeramente que reorientar el concepto de lo que es escribir. Por esto último, abordo brevemente lo que se debe entender por escribir.

Desde el campo de la psicología de la escritura, constituida ésta por aportaciones provenientes del modelo cognitivo y sociocultural, se entiende por “escribir”, “redactar”, “producir” o “componer textos”, aquella «actividad esencialmente comunicativa entre un escritor y uno o más destinatarios» (Díaz y Hernández, 2010, p. 269). También escribir quiere decir «“componer un texto”, prestando atención tanto a la forma como al contenido»

(Serafini, 1995, p. 16). Profundizando un poco más, la declaración de principios de la Asociación Nacional de Profesores de Inglés de los Estados Unidos señala (Citado por Cassany, 1999, p. 16): «Escribir es un poderoso instrumento de reflexión. En el acto de escribir, los redactores aprenden sobre sí mismos y sobre su mundo y comunican sus percepciones a otros». En mi personal punto de vista, el conjunto de estas tres definiciones es lo que se debe entender por escribir, y en función de esto es que se pueden tomar decisiones didácticas adecuadas. En resumen, la escritura para propósitos escolares y para la elaboración de mi propuesta didáctica es entendida como: una *actividad epistémica y comunicativa entre un enunciador y un enunciatario que persigue un propósito y que posee una organización textual determinada*.

Ahora bien, la escritura como un acto lingüístico de naturaleza social posee diversas funciones comunicativas, propósitos y destinatarios, aspectos que son necesarios tener presentes al momento de escribir, pues además de que son características intrínsecas de la escritura misma, también –conforme a los principios teóricos del constructivismo– se desarrolla en contextos comunicativos y dentro de prácticas socioculturales reales, las cuales se concretan de manera particular en función de la naturaleza de los escenarios sociales donde son utilizadas. A propósito de la naturaleza social de la escritura, Lomas señala que su importancia y utilidad trasciende el ámbito de lo escolar, ya que es una forma de comunicación habitual en diferentes ámbitos de la vida cotidiana de las personas, de ahí los diversos usos y funciones sociales de la escritura (1999, p. 370):

Desde la escritura de carácter personal (diarios, agendas, poemas...) hasta la escritura de carácter funcional (resúmenes, solicitudes, correspondencia...), desde la escritura expositiva (ensayos, informes, textos académicos...) hasta la escritura persuasiva (editoriales, anuncios, instrucciones de uso, artículos de opinión...), sin olvidar la escritura creativa de intención literaria (poemas, cuentos, textos dramáticos...).

Entonces, habrá que tener presente dentro de la enseñanza de la escritura sus usos y funciones. Serafini nos da una clasificación de los tipos de funciones de los escritos, dentro de la cual se pueden agrupar los distintos géneros textuales, la autora apunta (1991, pp. 197-198):

[1] En los escritos con *función expresiva* la personalidad del escritor está en el centro de atención: quien escribe pasa de la narración de hechos a sus propias especulaciones, a anécdotas personales, a sus propias emociones. [Ejemplos: monólogo, diálogo, diario, carta, autobiografía].

[2] En los escritos con *función informativo-referencial* el escritor presenta los hechos y los datos, y su preocupación fundamental es la de controlar su corrección. [Ejemplos: informe, notas, esbozo, resumen, crónica, reglamento]

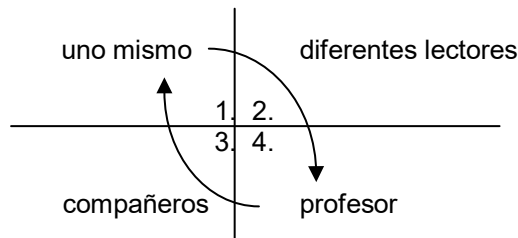
[3] En los escritos con *función poética* no se debe necesariamente describir la realidad, ya que se pueden utilizar elementos fantásticos. [Ejemplo: poesía, cuento, fábula, decálogo, chiste]

[4] En los escritos con *función informativo-argumentativa* el escritor defiende una tesis tratando de que sea compartida, utilizando técnicas de tipo argumentativo y estrategias persuasivas. [Ejemplo: editorial, ensayo, comentario]

También señala que la escritura en la escuela puede tener dos funciones; la primera: ayuda al profesor a juzgar la capacidad del estudiante y a verificar su aprendizaje, esto es en pocas palabras: la función de evaluación; y la segunda: la función de aprendizaje, a la cual algunos autores se han referido como uso epistémico de lo escrito y se refiere al uso más desarrollado cognitivamente, en el que el autor, al escribir, transforma el conocimiento desde su experiencia personal y crea ideas. Profundizaré en esta última idea más adelante.

Otro elemento fundamental para el éxito de un texto es el conocimiento de los destinatarios por parte del emisor. La organización de una composición escrita gira en torno a un efecto comunicativo instrumental esperado sobre un lector-destinatario; así pues, quien redacta tiene que formularse y responder a la pregunta ¿para quién o quiénes digo esto?

Según Serafini, dentro del ámbito escolar, los escritos se pueden clasificar según los destinatarios para los que son creados (1991, p. 200):



En este esquema aparecen los cuatro tipos de destinatarios más importantes (Serafini, 1991, pp. 199-200):

En el primer cuadrante aparece uno mismo (es decir, el escrito está destinado al propio autor), en el segundo aparecen lectores de diferente tipo, es decir, lectores varios, con los que el escritor tiene una relación semiformal, en el tercero los compañeros, con los que el escritor-estudiante tiene una relación íntima; en el cuarto el profesor, con quien el escritor-estudiante tiene una relación de tipo formal y que también cumple con el papel evaluador. [Las flechas indican la dificultad progresiva con la que el alumno se encuentra al pasar de un cuadrante a otro].

En los textos argumentativos es de gran importancia tener en cuenta quiénes son los receptores del escrito, pues de ello dependerá principalmente la formulación de los

argumentos. Por ejemplo, no se puede argumentar del mismo modo ante una persona con inclinación política de izquierda que ante una de derecha; o tampoco frente a individuos de diferente nivel económico o sociocultural. En estos casos habrá que conocer a la audiencia y adaptarse a sus características o peculiaridades.

Otro eje fundamental que orienta la práctica de la enseñanza de la escritura es: la determinación del propósito. El establecimiento de metas o de objetivos generales es uno de los tres subprocesos (junto con generación de ideas y determinación del género y organización retórica) que conforman la planificación del escrito y puede ser expresado por las preguntas: ¿para qué y por qué se escribe?, ¿qué se quiere conseguir con el texto a escribir? Entonces, según Lerner, el alumno tendrá que producir sus propios escritos para alcanzar alguno de los siguientes propósitos (2001, p. 26):

[...] para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o deben conocer, para incitar a sus lectores a emprender acciones que consideren valiosas, para convencerlos de la validez de los puntos de vista o las propuestas que intentan promover, para protestar o reclamar, para compartir con los demás una bella frase o un buen escrito, para intrigar o hacer reír...

4.2.2. *Propiedades textuales*

Enseñar a escribir significa enseñar a componer textos correctos, es decir, coherentes, cohesionados y adecuados²⁰. Coherentes en su disposición formal y semántica y adecuados a las intenciones del autor y a las características del destinatario y de la situación comunicativa. Cassany analiza estas tres características que deben tener los textos escritos y apunta lo siguiente sobre las mismas (1989, pp. 28-30):

La **adecuación** es la propiedad del texto que determina la variedad (dialectal/estándar) y el registro (general/específico, oral/escrito, objetivo/subjetivo y formal/informal) que hay que usar. Los escritores competentes son *adecuados* y conocen los recursos lingüísticos propios de cada situación. Saben cuándo hay que utilizar el estándar y también dominan los diferentes registros de la lengua (por lo menos los más usuales y los que tienen que utilizar más a menudo).

[...] La **coherencia** es la propiedad del texto que selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada (introducción, apartados, conclusiones, etc.) Van Dijk ha propuesto la noción de *macroestructura* para caracterizar estos dos aspectos. La macroestructura de un texto es la «representación abstracta de la estructura global de un significado». Es

²⁰ Toda persona que lee o escucha un texto puede advertir la falta de continuidad y unión lógica entre las ideas, ante esta falta de cohesión el lector puede perderse en un mar de ideas inconexas y no lograr comprender el texto. De ahí que la gramática del texto resulte de gran interés para mi propuesta didáctica y por ello incluya este subapartado.

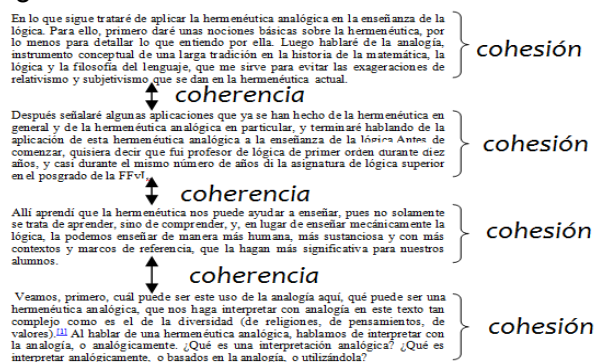
un tipo de esquema que contiene todas las informaciones del texto y las clasifica según su importancia y sus interrelaciones.

Las diferentes frases que componen un texto se conectan entre sí formando una densa red de relaciones. Los mecanismos que se utilizan para conectarlas se denominan formas de **cohesión** y pueden ser de distintos tipos: repeticiones o anáforas (la aparición recurrente de un mismo elemento en el texto, a través de la sinonimia, la pronominalización o la elipsis), relaciones semánticas entre palabras (antonimia, hponimia), enlaces o conectores (entonación y puntuación, conjunciones), etc.

Cada uno de estos grupos deben formar parte del dominio de conocimiento de un escritor, pues además, una de las principales fallas que los maestros encuentran en los escritos de los alumnos es la falta de cohesión y coherencia, como lo he demostrado en el segundo capítulo de esta tesis. Por ello a continuación doy una visión panorámica de la gramática del texto²¹, para lo cual me he basado principalmente en el cuaderno *Introducción a la gramática del texto del español* de Casado Velarde (Casado, 2000, pp. 17-41). Pero antes de entrar en materia, aclaro que para los efectos de esta tesis las nociones de cohesión y coherencia serán entendidos de la siguiente manera, principalmente por propósitos didácticos (Maqueo, 2009, pp. 293-294):

La cohesión es una propiedad textual tanto semántica como sintáctica que asegura la interpretación de cada frase en relación con las demás dentro de un párrafo. [Entonces, a partir de esto último se podría considerar la existencia de dos niveles de vinculación]: el primero (la cohesión) de carácter semántico y sintáctico, se da dentro del propio párrafo y lo hace consistente al relacionar entre sí las ideas que lo forman. El segundo (la coherencia) se produce a nivel de texto: es una propiedad semántica que enlaza las informaciones contenidas en los diferentes párrafos o entre las partes de un texto (por ejemplo: introducción, desarrollo, conclusiones), lo que permite la construcción de una estructura global: una macroestructura...

En resumen, se podría decir acerca de estas dos propiedades que la cohesión es lineal, horizontal, mientras que la coherencia es vertical. Para ilustrar gráficamente esto último véase la siguiente figura²²:



²¹ No existe acuerdo teórico entre lo que es cohesión y coherencia; sin embargo, no entraré en minuciosidades teóricas, pues no es propósito ni intención de esta tesis. Simplemente me ceñiré, por fines prácticos a una sola definición para cada uno de estos términos.

²² El diagrama lo expuso la Dra. Maqueo en una clase de maestría de la asignatura Didáctica de la disciplina. Fecha: 23 de mayo 2012.

En lo que corresponde a la coherencia (la conexión de las partes en un todo), Reyes da una lista de condiciones para ésta (1998, p. 131):

- a) El texto debe ser «relevante»
- b) El texto debe presuponer correctamente la información conocida
- c) El texto debe tener un tema central
- d) El texto debe argumentar de manera adecuada
- e) El texto debe emplear los mecanismos de cohesión necesarios

Por su parte, a la *cohesión* de un texto contribuyen distintos procedimientos, como la *recurrencia*, la *paráfrasis*, la *sustitución*, la *elipsis*, así como una serie de recursos para establecer relaciones entre acontecimientos o situaciones de un determinado universo textual, tales como los *tiempos verbales*, el *aspecto*, y lo que llamamos *marcadores* u *operadores discursivos*. También contribuye a la constitución del sentido del texto y a su cohesión el *orden de los constituyentes* en los enunciados en función de la importancia o novedad de sus contenidos. A continuación profundizo en cada uno de estos procedimientos.

Procedimientos de cohesión textual

a. Recurrencia

Se refiere a la recurrencia o a la repetición de un elemento del texto en el texto mismo. Hay tres tipos: 1) léxica (se repite un elemento léxico en su identidad material y semántica: *Juan está jugando con el balón. Es el balón que le regalaron sus padres*); 2) léxica sinonímica (el hablante reitera el significado de un elemento utilizando un sinónimo) y 3) léxica de lo designado (se produce identidad referencial o coincidencia en la designación extralingüística: *El Deportivo batió el pasado domingo su récord de contactos con la pelota. Los blanquiazules tocaron el esférico en 609 ocasiones. Sin embargo, cabe hablar de empacho de balón en Vallecas*).

b. Sustitución

Consiste en la reiteración de una determinada unidad del texto mediante el empleo de proformas de contenido muy general. La proforma léxica puede tener valor nominal: *Ayer colisionaron dos vehículos en la carretera nacional VI. El hecho se produjo a las cuatro de la tarde*; o valor verbal: *Pedro trabaja. Juan hace lo mismo*. Asimismo, existe la sustitución léxica mediante hiperónimos: *En los alrededores se veían olivos, almendros y naranjos. Todos estos árboles son de plantación reciente*. Otros sustitutos textuales son los pronombres (pronombres personales en tercera persona, reflexivos, recíprocos, relativos, indefinidos, posesivos y demostrativos):

- (a) *Juan y María prepararon bien el examen. Él aprobó, pero ella no pudo presentarse.*
- (b) *Pedro escuchó el despertador y saltó de la cama. A los pocos minutos ya se había duchado.*
- (c) *Juan y María pasaron toda la tarde juntos. Al anochecer, se despidieron.*
- (d) *Se sabe de memoria el libro. Lo cual no quiere decir que lo haya entendido.*
- (e) *Los congresistas terminaron su trabajo a las siete. Algunos fueron al teatro. Otros se marcharon al hotel.*
- (f) *Alfonso llegó tarde. Le retuvieron en su oficina.*

- (g) Manifestantes y policías *se retiraron poco después. Aquéllos, a sus casas; ésta, a su cuartel.*

c. Elipsis

Figura de construcción, que consiste en omitir en la oración una o más palabras, necesarias para la recta construcción gramatical, pero no para que resulte claro el sentido: *Pedro visitó la catedral; María, el museo.*

i. Elipsis nominal

Es la que se da dentro de los límites de la frase nominal. En la frase nominal elíptica no se expresa el núcleo, y la frase queda representada por los restantes modificadores: *Hoy tienen clases los alumnos de tercero; y mañana, los de segundo.*

ii. Elipsis comparativa

Cuando en una estructura comparativa se omiten los términos de comparación: *Tu casa tiene el mismo estilo que la mía.*

iii. Elipsis verbal

Cuando el lugar que en una construcción corresponde a una forma verbal, sola o acompañada de adyacentes, está vacío por presuponerse en el contexto verbal o situacional. La elipsis verbal puede afectar a formas verbales personales o a formas no personales: (a) *¿Vas a pasear? –No, a estudiar;* (b) *¿Sabes tocar la guitarra? –(No), no sé.*

d. Orden de los constituyentes

Otro factor lingüístico que contribuye a la cohesión de un texto es la organización o estructuración “informativa” de los elementos de enunciación. Desde este punto de vista “informativo”, los componentes de un enunciado suelen polarizarse en elementos “conocidos” (lo que suele llamarse *tema, tópico, presuposición...*) y elementos “nuevos” (*rema, comentario, foco*): (a) *Un petrolero cargado de crudo naufragó en La Coruña* [orden: sujeto-verbo/ sujeto: tema/ verbo: rema].

El hablante puede utilizar esta posibilidad de polarizar la información de acuerdo con la finalidad de su discurso, y en función de factores contextuales o situacionales de diverso tipo. Frente a la teoría según la cual todos los enunciados poseerían una estructura informativa dicotómica o bimembre (tema y rema), existen dos tipos de enunciados: 1) los de estructura informativa dicotómica, con el orden Sujeto-Verbo, analizables en tema y rema (también llamados enunciados *categóricos*), como el ejemplo (a); y 2) los de estructura informativa unimembre, de tipo global, sin tema y sin rema expresados mediante el orden Verbo-sujeto (enunciados *téticos*): (b) *Naufragó un petrolero cargado de crudo en La Coruña.*

La oposición tético/catógórico se refiere al tipo de información que proporciona un enunciado, establecida en términos de “referencia a un hecho” / “referencia a un actante”: *Llegaron las lluvias* [establece un hecho de modo global] / *Las lluvias han sido insuficientes* [representa una predicación acerca de un actante].

e. Topicalización

Consiste en la selección de un elemento como “tópico” o tema de la predicación. Las formas de marcar esa selección es: asignando al elemento topicalizado la posición inicial. Algunos marcadores especializados en la función tematizadora son: *en cuanto a, por lo que se refiere a, por lo que respecta a, en lo concerniente a, etc.*

f. Marcadores discursivos

Los diversos conectores exceden los límites de la sintaxis oracional y constituyen un conjunto bastante heterogéneo de elementos.

Un rasgo de los marcadores de función textual [Cfr. Adverbios modificadores oracionales] es que pueden desempeñar diversas funciones sintácticas y tener sentidos diferentes. En seguida se ofrece una lista de marcadores discursivos acompañada de la función textual que desempeña:

Funciones textuales	Marcadores
ADICIÓN	<i>y, además, asimismo, más aún, todavía más, incluso, aparte, encima, después, de igual forma, también, por otra parte, por otro lado</i>
AFIRMACIÓN	<i>Sí, claro, cierto, evidente, de acuerdo, sin duda, correcto, seguro, vale, okey, por supuesto</i>
ATENUACIÓN	<i>Si acaso, en todo caso, siquiera, en cierta medida, en cierto modo, hasta cierto punto</i>
(AUTO)CORRECCIÓN	<i>Bueno, mejor dicho, o sea, digo, quiero decir</i>
CAUSALIDAD	<i>Porque, entonces, en consecuencia, por consiguiente, por lo tanto, así pues, de ahí (que), por eso, por ello, por lo cual, por ende</i>
CONCESIVIDAD	<i>Aunque, a pesar de todo, pese a, con todo y con eso</i>
CONCLUSIÓN	<i>En conclusión, en consecuencia, a fin de cuentas, total, en fin, bueno</i>
CONDICIÓN	<i>Si, a condición de que, con tal (de) que</i>
CONSECUENCIA	<i>De ahí (aquí) que, pues, así pues, así que, conque, en (por) consecuencia, por consiguiente, en resumidas cuentas, en definitiva, por ende, entonces, por eso, de forma que, de manera que, de modo que, de suerte que, por (lo) tanto</i>
CONTINUACIÓN	<i>Ahora bien, entonces, así pues, así que, y, con todo, pues bien, ahora pues</i>
DIGRESIÓN	<i>Por cierto, a propósito (de), a todo esto</i>
DUDA	<i>Quizá, tal vez, acaso</i>
EJEMPLIFICACIÓN	<i>(como) por ejemplo, así (por ejemplo), tal como, como</i>
ENUMERACIÓN	<i>En primer lugar..., primero..., luego, después, por último, en último lugar, por fin</i>
EXPLICACIÓN	<i>Es decir, o sea, esto es, a saber, o lo que es lo mismo, en otras palabras, mejor dicho</i>
NEGACIÓN	<i>No, tampoco, en absoluto, nunca, jamás</i>
OPOSICIÓN	<i>Por lo contrario, en cambio, no obstante, pero, ahora (bien) (que), sin embargo, antes bien</i>
TOPICALIZACIÓN (o "tematización")	<i>En cuanto a, por lo que se refiere a, por lo que respecta a, en lo concerniente a, a propósito de</i>

Más específicamente y según Caballero y Larrauri, los marcadores discursivos más habituales en el texto argumentativo son los siguientes (Citado por Calsamiglia y Tusón, 2007 p. 289):

Conectores argumentativos

Causa

Indican que los enunciados que los siguen explican o dan razón de los enunciados antecedentes

- porque
- pues
- puesto que
- dado que
- ya que
- por el hecho de que
- en virtud de

Certeza

Indican que los enunciados que los siguen son enunciados ya probados por el autor (tesis validada) o enunciados aceptados por una comunidad

- es evidente que
- es indudable que
- nadie puede ignorar que
- es incuestionable que
- de hecho
- en realidad
- está claro que

Condición

Siempre que en un texto aparece un condicional, éste va seguido de una consecuencia. Puede suceder que la palabra que introduce un enunciado como consecuencia de otro no vaya precedido de ningún conector. En éstos se ha de hacer explícito, en el análisis del razonamiento, un entonces (o cualquier otro conector de consecuencia) aunque en el texto no esté.

- si
- con tal que
- cuando
- en el caso de que
- según
- a menos que
- siempre que
- mientras
- *a no ser que*

Consecuencia

Indican que los enunciados que los siguen son efecto de los razonamientos antecedentes o de una condición

- luego
- entonces
- por eso
- de manera que
- de donde se sigue
- así pues, así que
- por lo tanto
- de suerte que
- por consiguiente
- de ello resulta que
- en efecto

Oposición

Estos conectores señalan que los enunciados que vienen a continuación contienen alguna diferencia respecto de los que preceden. La diferencia puede no ser más que un matiz o, por el contrario, puede ser algo totalmente opuesto a lo firmado anteriormente.

- pero
- aunque
- contrariamente
- en cambio
- no obstante
- ahora bien
- por el contrario
- sin embargo
- mientras que

4.2.3. *Tipos textuales*

El aprendizaje de la composición escrita no es único y aplicable a cualquier tipo de texto, sino que cada uno de estos debe ser enseñado de manera específica, puesto que escribir no es una actividad uniforme que se aprende una vez con textos de cualquier tipo y se pueda generalizar a la escritura de otro tipo de textos. «Así pues, habrá que enseñar y aprender a argumentar, a narrar, a describir, a exponer una idea abstracta; y aún más, cada uno de estos tipos de discurso tendrá creaciones distintas: una cosa es narrar un hecho histórico, [...] un hecho vivido o un cuento fantástico...» (Lomas, 1999, p. 359).

Entonces, resulta necesario para la composición escrita, que los alumnos posean un buen conocimiento de los tipos textuales, ya que como queda demostrado en el segundo capítulo de esta tesis, los alumnos no saben cuáles son las características de los textos argumentativos, ni cuál es su estructura, ni sus marcadores discursivos. Por ello, en este trabajo determinaré cuáles son los tipos de texto, pero pondré principal atención al argumentativo.

- *Textos narrativos*

Presenta una historia, expone uno o varios sucesos ficticios o reales que acontecen dentro de una dimensión cronológica. La estructura básica de un texto narrativo se organiza por medio de tres elementos principales: un escenario o marco, el desarrollo y un desenlace o situación final.

- *Textos expositivos*

Presenta y explica ideas, sujetos y argumentos. Los textos expositivos proveen una cantidad considerable de explicaciones –por ello también son llamados explicativos– y son utilizados principalmente en los textos académicos. Según la organización textual de este tipo de texto, tiene tres niveles jerarquizados: nivel tema o tópico, nivel relación retórica y nivel de detalles.

- *Textos descriptivos*

Está organizado de manera asociativa alrededor de un tema específico, que articula en forma subordinada una serie de características, atributos o propiedades particulares. Estos pueden presentarse en tres formas: 1) una simple asociación acumulativa, 2) con una mayor organización retórica, o 3) por la agrupación en categorías o clases.

- *Texto argumentativo*

Tiene como finalidad tratar de convencer, persuadir al lector o influir en su opinión, para lo cual emplea una serie de elementos retóricos y lingüísticos. En general, podemos definir el discurso o texto argumentativo como «el conjunto de estrategias de un orador que se dirige a un auditorio con vistas a modificar el juicio de dicho auditorio, conseguir su adhesión o hacer que admitan una determinada situación, idea, etc.» (Álvarez, 2001, p. 48). Éste se compone de tres partes (Díaz y Hernández, 2010, pp. 293-294):

- ✓ *Introducción.* Se presenta la información de tipo introductorio y se expone brevemente el tema del que se va a hablar. Esta parte puede servir para despertar el interés sobre el tema y el autor puede usarla también para intentar ganarse la confianza del lector
- ✓ *Desarrollo.* Básicamente se compone de dos secciones: a) la exposición de la *tesis* que es una opinión que se busca defender o demostrar como válida para ser admitida, y b) el cuerpo argumentativo, donde se presentan los *argumentos* que son las razones usadas por el escritor para apoyar la tesis que se suscribe. También puede presentarse aquí la dialéctica argumentativa; es decir, algunos contra-argumentos y los posibles argumentos en contra de los contra-argumentos para rebatirlos en favor de la tesis central que se defiende.

En cuanto al orden de la presentación de los argumentos y contra-argumentos ésta puede ser: a) presentar en primer término los argumentos en favor de la tesis seguidos de los contra-argumentos; b) presentar primero los contra-argumentos seguidos de la argumentación favorable a la tesis, y c) presentar una mezcla de argumentos en favor y en contra.

- ✓ *Conclusión.* En esta última sección se intenta reforzar la tesis e invitar al lector a asumirla o a seguirla.

Ahora bien, respecto a los argumentos, existen de diferente tipo, pero profundizaré sobre ellos y sobre los demás elementos que conforman el texto argumentativo en el siguiente capítulo.

4.3. Saber escribir: proceso de composición de los buenos escritores

En este subapartado expongo cómo procede un escritor experto, pues numerosas investigaciones han dado cuenta de que existen grandes diferencias cualitativas en el proceso de composición entre los escritores novatos (o malos escritores) y los escritores expertos (o buenos escritores). Habrá que prestar principal atención a las acciones que emprenden estos últimos a partir de los tres procesos centrales que constituyen la producción escrita:

☞ **Planificación.** Los escritores expertos invierten más tiempo en esta actividad que los novatos, pues se toman un mayor tiempo en reflexionar, tomar notas, elaborar esquemas de contenido y de forma. Reflexionan activamente sobre lo que quieren decir y cómo lo quieren decir, son conscientes de sus posibles lectores. «Por tanto, puede decirse que desde un inicio, poseen una representación interna de la tarea de componer, en forma de una organización jerárquica de metas y submetas, la cual es de tipo dinámica que posteriormente les servirá como guía para el proceso posterior de textualización» (Díaz y Hernández, 2010, pp. 273-274). Otro aspecto –relacionado con la planificación y también con la textualización– se refiere al conocimiento que posee sobre los diferentes tipos (texto argumentativo, expositivo, etc) y géneros textuales (carta, ensayo, etc).

☞ **Textualización.** Sus producciones poseen riqueza e integración conceptual de las ideas expresadas, es decir, son textos cohesionados, que además están conscientemente dirigidos a un lector, por lo cual la información vertida en sus redacciones incluye una serie de supuestos que el escritor presupone el lector desconoce. Las composiciones de los buenos escritores incluyen por tanto, un contexto intralingüístico y las presuposiciones necesarias para su correcta comprensión.

☞ **Revisión.** Los buenos escritores «...conciben la revisión como una actividad que en esencia involucra el texto como una totalidad, dado que antes de llevarla a cabo leen completamente su composición y con base en ello desarrollan metas globales para corregirla» (Díaz y Hernández, 2010, p. 275).

En el siguiente cuadro los autores Díaz y Hernández sintetizan las acciones que emprende un buen escritor (2010, p. 275):

El perfil del buen escritor
<i>Lectura.</i> Los escritores competentes son buenos lectores o lo han sido en algún periodo importante de su vida. La lectura es el medio principal de adquisición del código escrito.
<i>Tomar conciencia de la audiencia (lectores).</i> Los escritores competentes, mientras escriben, dedican más tiempo a pensar en lo que quieren decir, en cómo lo dirán, en lo que el receptor ya sabe, etc.
<i>Planificar el texto.</i> Los escritores tienen un esquema mental del texto que van a escribir, se formulan una imagen de lo que quieren escribir y también de cómo van a trabajar. Se marcan objetivos.
<i>Releer los fragmentos escritos.</i> A medida que redacta, el escritor relea los fragmentos que ya ha escrito para comprobar si realmente se ajustan a lo que quiere decir y también para enlazarlos con lo que desea escribir a continuación.
<i>Revisar el texto.</i> Mientras escribe y relea el texto, el autor lo revisa e introduce modificaciones y mejoras. Estos cambios afectan todo el contenido del texto: el significado.
<i>Proceso recursivo de escritura.</i> El proceso de escritura es cíclico y flexible. Pocas veces el escritor se conforma con el primer esquema o plano del texto; lo va modificando durante la redacción del

escrito, a medida que se le ocurren ideas nuevas y las incorpora al texto.

Estrategias de apoyo. Durante la composición, el autor también utiliza estrategias de apoyo para solucionar las contingencias que se le presenten. Suele consultar gramáticas o diccionarios para extraer alguna información que no tiene y que necesita.

Conocer las acciones que emprende un escritor experto puede ayudar al escritor novato a identificar sus propias fallas e intentar corregirlas.

Por otro lado, relacionado con los diversos estudios que se han realizado sobre el proceso de composición que siguen los escritores maduros y los inmaduros, existen dos modelos relacionados con el tratamiento del conocimiento: “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”. Cada uno de éstos corresponde a una racionalización teórica de la forma en que se conducen ambos grupos cuando escriben. El primer modelo «...describe un proceso automático de producción del tipo *pensar-decir*, según el cual el escritor construye una representación mental de la tarea asignada sin la necesidad de considerar un plan u objetivo global que guíe el proceso de escritura y sobre la base del cual se genere una serie de restricciones que lleven a reelaboraciones en cualquiera de sus momentos» (Pérez, 2008, pp. 8-9). Según este modelo, la composición está cargada de información, pero carece de una mínima estructuración textual y propósito; es decir, se escribe lo que se sabe, que incluso puede ser mucho, pero se carece de estrategias de planificación, elaboración y revisión de la finalidad que se persigue al escribir.

En el segundo modelo (transformar el conocimiento), «la escritura se entiende como un “proceso complejo de solución de problemas”, en el que interactúan dos clases de *espacios-problema*, el espacio del contenido y el espacio retórico. Si bien la transformación del conocimiento se produce dentro del espacio de contenido, éste debe interactuar con el retórico para provocar tal transformación» (Pérez, 2008, pp. 8-9). De este modo, el conocimiento, las ideas, y las creencias del escritor interactúan activa y recursivamente con las metas y objetivos retóricos que se plantea. Como puede observarse, la composición guiada por el modelo “transformar el conocimiento” es planeada, reflexiva y autorregulada; consiste básicamente en un “saber decir” lo que se conoce o ha documentado de acuerdo con un cierto tipo de género y audiencia; esto es, transformar lo que se sabe en una buena retórica discursiva.

4.4. Para enseñar a escribir

Iniciaré este subapartado exponiendo algunas de las aproximaciones didácticas que se encuentran dentro de la literatura sobre la composición; no todas ellas son actuales, ni significan una innovación en la enseñanza de la escritura, sin embargo, desde mi particular punto de vista, tienen evidentes implicaciones educativas relativas al desarrollo de prácticas innovadoras actuales sobre cómo enseñar a escribir. Serafini delinea, a partir de otros autores como Donovan, Cooper y Applebee, seis aproximaciones didácticas, sobre las que iré haciendo algunas anotaciones complementarias (Serafini, 1991, pp. 182-183):

1. La aproximación por *imitación*: sostiene que una buena manera de aprender a componer es la de seguir el ejemplo de los que escriben bien. Se le propone al estudiante algunos modelos de escritura para cada género textual, modelo que él debe tratar de reproducir.

Esta aproximación didáctica se puede llegar a confundir con los dos modelos explicativos “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”, los cuales, como se recordará, tenían como objetivo describir las diferencias cognitivas entre los escritores expertos y los novatos a partir de la forma en cómo se conducen cada uno de estos dos grupos de sujetos cuando escriben. No se refiere a esto último la aproximación por imitación, sino a prestar atención a las características formales de los diferentes tipos de textos para después imitar el mismo modelo de escritura. Aquí, aunque no es muy evidente, se sobreentiende la existencia de un vínculo entre la lectura y la escritura o lo que Smith (1994) llama “leer como escritor”, que se refiere a un lector que participa de manera inconsciente en lo que el autor escribió. Cooper (1990), por su parte, se basa en la idea de que el lector interactúa con el texto y a partir de ello entiende la forma en que el autor ha organizado sus ideas: la estructura del texto. Acerca de la efectividad de integrar la lectura y la escritura, Camps (2003, p. 18) menciona que las experiencias más estimulantes son aquellas que han tenido como objetivo el desarrollo de la capacidad de leer y escribir a partir de proyectos de escritura en los que la lectura y el análisis de los textos se han subordinado a ellos.

La aproximación por imitación no ha tenido mayor impacto en la didáctica de la escritura, incluso otros enfoques se le han contrapuesto al afirmar que no basta con aprender una formas para saber escribir un determinado tipo de texto, sino que se aprende a escribir dentro de situaciones comunicativas reales y a través de un uso reflexivo. No obstante, yo la he incluido en mi propuesta didáctica ya que considero resulta muy útil

ilustrar o mostrar las características y la estructura de un texto modelo cuando se trata del aprendizaje de un tipo de texto específico, en mi caso argumentativo, que es casi por completo desconocido para los alumnos.

2. La aproximación por experiencia, o *expresiva*: acentúa que el resultado de un texto está ligado al uso de experiencias y sentimientos personales por parte del autor. Su presuposición es la existencia de una compleja relación entre experiencia, lengua y pensamiento. Esta aproximación acentúa la importancia de dejar libre al estudiante en la elección de los temas y del género textual, insistiendo particularmente en la importancia de los escritos creativos.

Este enfoque concibe a la escritura como un medio para expresar pensamientos y sentimientos y para fomentar el autoestima y el desarrollo personal del alumno. Desde el punto de vista de la metodología, Hillocks (Citado por Björk, 2000, p. 21) señala:

En este modo de enseñar [modo de proceso natural] a menudo se concibe al profesor como «facilitador», cuya función es liberar la imaginación del estudiante y favorecer el crecimiento manteniendo una atmósfera positiva en el aula. Evitan estudiar modelos de escritura y presentar criterios, estructurando el tratamiento en torno a grupos de habilidades y conceptos y recurriendo al profesor como fuente fundamental de asesoramiento. Los tratamientos de este tipo ofrecen un nivel bajo de estructura y ninguna dirección en relación a las cualidades de una buena escritura.

La principal crítica que se le podría hacer a la aproximación expresiva es la falta de planificación y en general la ausencia de los pasos del proceso de escritura. Por otro lado, lo que habría que recuperar de ésta es la escritura autopropuesta y las anotaciones de aprendizaje, es decir, involucrar al alumno en la elección del tema sobre el que habrá de escribir y enfatizar el autoaprendizaje, lo cual por otro lado promueve la motivación. Cassany (2002) afirma que para poder escribir bien hay que tener además de conocimientos y habilidades: actitudes (o motivación por la escritura), pues en estas últimas se encuentran las raíces del aprendizaje de la escritura. Este mismo autor ofrece una guía de preguntas para reflexionar sobre la imagen que el escritor tiene de sí mismo y para explorar sus actitudes y sentimientos sobre la redacción (2002, p. 48):

- ¿Me gusta escribir? ¿Qué es lo que más me gusta de escribir? ¿Y lo que menos me gusta?
- ¿Escribo muy a menudo? ¿Me da pereza ponerme a escribir?
- ¿Por qué escribo? Para pasármela bien, para comunicarme, para distraerme, para estudiar...
- ¿Qué escribo? ¿Cómo son los textos que escribo?
- ¿Cómo trabajo? ¿Empiezo enseguida a escribir o antes dedico tiempo a pensar? ¿Hago muchos borradores?
- ¿Repaso el texto muy a menudo? ¿Consulto diccionarios, gramáticas u otros libros?

- ¿Me siento satisfecho de lo que escribo?
- ¿qué dicen los lectores de mis textos? ¿Qué comentarios me hacen más a menudo?
- ¿Los leen fácilmente? ¿Los entienden? ¿Les gustan?

3. La aproximación *retórica*: subraya la importancia del contexto comunicativo, entendido como un complejo equilibrio entre las exigencias del escritor, del destinatario del tema y de la finalidad del escrito. Presta una particular atención a la posibilidad de cambiar un mensaje en relación con los valores y los gustos del destinatario.

El enfoque retórico concibe a la escritura como una actividad esencialmente comunicativa entre individuos, por lo cual pone énfasis en los diversos componentes del contexto comunicativo (audiencia, finalidad, estructuración del texto y convenciones de género).

Una situación comunicativa bien determinada permite dirigir el proceso de escritura hacia el objetivo deseado. Flower (Citado por Cassany, 2002, p. 55) propone una guía para explorar el problema retórico, que hay que responder al inicio de la redacción:

Propósito

- ¿Qué quiero conseguir con este texto?
- ¿Cómo quiero que reaccionen los lectores?
- ¿Qué quiero que hagan con mi texto?
- ¿Cómo puedo formular en pocas palabras mi propósito?

Audiencia (receptor)

- ¿Qué sé de las personas que leerán el texto?
- ¿Qué saben del tema sobre el que escribo?
- ¿Qué información tengo que explicarles?
- ¿Cómo se lo tengo que explicar?

Autor (emisor)

- ¿Qué relación pienso establecer con la audiencia?
- ¿Cómo quiero presentarme?
- ¿Qué tono quiero adoptar?

Escrito (mensaje)

- ¿Cómo será el texto que escribiré?
- ¿Será muy largo/corto?
- ¿Cuántas partes tendrá?

La aproximación retórica resulta de principal importancia para mi propuesta didáctica, ya que el texto argumentativo al ser un discurso esencialmente persuasivo debe tener siempre presente el auditorio al que se dirige, lo cual requiere tener un conocimiento del mismo, pues a partir de ello es que se formula la argumentación. En este sentido, es decir, en

relación con los valores, usos, costumbres y gustos del auditorio es que se hace presente la posibilidad de cambiar el mensaje si se juzga conveniente.

4. La aproximación *epistémica*: ve la actividad de componer como un instrumento para organizar sensaciones, ideas y hechos y, por lo tanto, conocer y entender. Su presuposición es que el conocimiento del mundo se da gradualmente, en interacción con el uso del lenguaje; escribir sobre un tema contribuye a su comprensión.

En el subapartado 4.2.1. ya mencionaba lo que esta aproximación postula, que la producción escrita es una actividad epistémica, en tanto sirve como un medio adecuado para la profundización del conocimiento del tema sobre el cual se escribe. Esto se refiere a la escritura de “transformar el conocimiento”, pues escribir sobre un tópico demanda pensar, reflexionar, organizar, y profundizar sobre la información que se posee. Al respecto Díaz y Hernández mencionan (2010, p. 270):

[...] la escritura hace “visibles” nuestras ideas, cuestión que permite que podamos reflexionar y hacer una revisión de lo que pensamos y cómo lo pensamos, lo que en momentos determinados puede conducirnos a nuevos niveles de pensamiento de mayor profundidad y de mayor precisión. De este modo, el escritor puede llegar a niveles sofisticados de comprensión y reflexión sobre el tema del cual escribe, muy por encima de las originalmente producidas antes de iniciar el proceso de escritura.

5. La aproximación por *conversación*: subraya la importancia de una relación directa de discusión verbal entre el estudiante y el profesor, que sustituya la escasa relación que existe en la corrección de los escritos habituales. La discusión entre profesor y alumno facilita al estudiante la determinación de lo que quiere expresar y la forma más apropiada de lograrlo.

En la aproximación por conversación se enfatiza la figura del profesor como guía y se remarca la interacción entre alumno y maestro. Como se recordará, en el capítulo 3 señalaba que dicha interacción debe ser directiva en un inicio, para posteriormente ceder de manera progresiva el control al alumno de su propio aprendizaje, a esta postura se le denominó andamiaje. Esta concepción psicopedagógica de Vigotsky ha enriquecido y reorientado la investigación sobre la enseñanza de la escritura, en este terreno la aportación más destacada es haber hecho patente la necesidad de la intervención del maestro como guía durante el proceso de escritura para, de esta forma, proporcionar a los alumnos el andamiaje que necesiten para resolver los problemas que la tarea de composición les plantee hasta que lleguen a ser escritores autónomos.

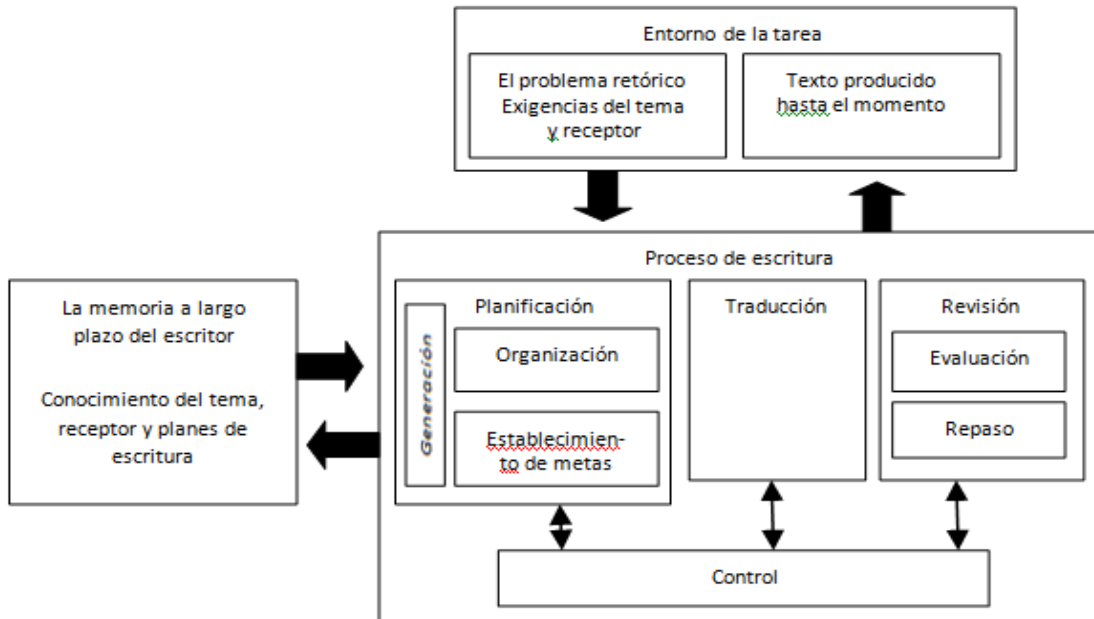
Acerca de la corrección del escrito, cabe hacer dos anotaciones; la primera, que dicha corrección la puede realizar el docente, pero conveniente y complementariamente también otro alumno o grupos de alumnos, de este modo se promueve la evaluación formadora, pues al cederle al alumno una participación activa en el acto se le da la oportunidad de identificar aciertos y errores, y a partir de ellos podrá tomar conciencia de la regulación de sus propios procesos de aprendizaje. La segunda anotación consiste en recordar que la corrección no debe atender solamente cuestiones ortográficas, léxicas y sintácticas, sino también los aspectos de cohesión, coherencia y adecuación.

6. La aproximación como *proceso*: destaca las operaciones necesarias para realizar los escritos, en lugar de sus características finales (que se ponen en evidencia en la aproximación por imitación). La composición se ve como una serie de fases sucesivas que incluyen actividades de lectura, de búsqueda y de conexión de los datos que se tienen a disposición, de realización de ideas y borradores, de una versión y de revisión.

La aproximación como proceso es la que más aceptación ha tenido en la didáctica de la escritura. Ésta surge de la corriente cognitiva, la cual desde una perspectiva más amplia y compleja que las demás aproximaciones divide a la escritura en tres subcategorías: *planificación*, *traducción* y *revisión*—, y Björk agrega una más: *monitor*. Veámoslas enseguida (Björk, 2000, p. 25):

- *Planificación*. Consta de tres subprocesos:
 - *Generar ideas*. Consiste en recuperar ideas de la memoria a largo plazo.
 - *Organizar*. El material recuperado se trata en niveles superiores e inferiores para organizarlo y perfilarlo de acuerdo a categorías lógicas y para crear conceptos nuevos. El alcance de este proceso queda determinado por el subproceso siguiente.
 - *Establecer objetivos*.
- *Traducción*. [Transformación de las ideas que hay en la cabeza de una persona en una cadena de palabras escritas sobre un papel o sobre una pantalla. Comienza a partir de una representación mental, la cual puede ser una meta y un plan organizado, o solo una idea]. Flower y Hayes han elegido el término de “traducción”, en lugar de *escribir* o *transcribir*, para recalcar que no se trata únicamente de poner por escrito pensamientos ya organizados, puesto que la información generada durante el proceso de planificación podría muy bien estar representada no sólo mediante el lenguaje, sino también mediante otros sistemas simbólicos como imágenes o sensaciones cinéticas. Así pues, puede ser necesario “traducir” o verbalizar la información.
- *Revisión*. Consta de evaluación y corrección.
- *Monitor*. Es una suerte de estrategia de la escritura y se encarga de la función de control. Como tal determina cuándo el escritor debe avanzar de un proceso al siguiente.

El modelo de proceso de escritura condensa en gran medida lo que los investigadores cognitivos saben acerca de la escritura y de las funciones del cerebro cuando se escribe. La ilustración de dicho modelo a continuación (Gagné, 1985, p. 301):



Complementario a lo anterior, Gagné señala acerca de la dinámica de la escritura (1995, p. 302):

Cualquier persona que haya intentado escribir sabe que en esta tarea no se avanza en una secuencia lineal que vaya desde la planificación a la traducción y la revisión. Normalmente, se comienza con un breve periodo de preplanificación, seguido de una fase de escritura en la que se utilizan todas las destrezas que integran este proceso: planificación, traducción y revisión. Puede que, a la luz de los que ha escrito, se revisen o elaboren los planes antes de comenzar a escribir. Puede que sea durante la escritura, y no antes, cuando se formulan planes de desarrollados para lograr la cohesión. La revisión puede darse incluso antes de haber comenzado a escribir; como cuando una persona piensa en una idea, luego la evalúa y la modifica. La revisión suele continuar a lo largo de todo el proceso de escritura, como, por ejemplo, cuando un escritor se para a releer y evaluar lo que ha escrito hasta ese momento.

En este sentido, se considera que el proceso de escritura es dinámico y recursivo, es decir, todos los subprocesos del modelo pueden tener lugar en cualquier momento a lo largo de la actividad de escribir, pues no están relegados exclusivamente a una fase determinada, por el contrario, estos subprocesos pueden interrumpir cualquier otro proceso.

Un elemento clave dentro del proceso de escritura y sobre el cual habrá que detenerse es la revisión. Durante ésta se debe verificar que las ideas estén expresadas de forma organizada, clara y coherente. En el caso del texto argumentativo, cada párrafo debe

desarrollar una idea con respecto a la tesis del escrito, y la secuencia de los párrafos debe construir progresivamente la tesis que se quiere demostrar. Serafini (1991) señala que la revisión se puede dar en dos niveles: en el contenido y en la forma; la primera es global, requiere de la comprensión del texto; la segunda, puede ser resuelta mecánicamente aplicando reglas concretas a porciones pequeñas del texto. La misma autora da los principios-guía para la revisión del contenido, estos son (1991, pp. 94-97):

- a) *La tesis debe aparecer con claridad y facilidad.* Cuando notamos que la tesis no aparece con claridad, o que es diferente a la originaria, es necesario volver a pensar en la estructura del escrito. En este caso es útil hacer un resumen esquemático en el que se enlisten las ideas presentadas y una nueva versión de la tesis. Si este nuevo esbozo es coherente con la tesis presentada, el texto es aceptable, si no, es decir, si la esquematización parece imposible significa que debemos volver a empezar.
- b) *Cada párrafo debe presentar una idea principal.* Si el texto está bien escrito tiene que ser posible sintetizar cada uno de los párrafos a través de un par de palabras o de una frase breve. Cuando esto no es posible quiere decir que el párrafo aún no ha sido bien enfocado. Por otra parte, si un mismo párrafo expresa dos ideas importes será conveniente escribirlas en párrafos separados.
- c) *Los presupuestos fundamentales de los razonamientos deben ser explícitos.* Al realizar un escrito siempre se deben tener presentes las características de los lectores y, en particular, el conocimiento del argumento que se está trabajando.
- d) *Se deben presentar un número suficiente de ejemplos.*
- e) *La síntesis y las conexiones entre los razonamientos deben guiar al lector.* A veces es útil sintetizar explícitamente lo que se ha escrito y anticipar lo que se dirá con frases de recuerdo que ayuden al lector.

Por su parte, las reglas para la revisión de la forma se pueden equiparar a las propiedades de cohesión textual (Véase §4.2.2), por tanto pueden ser aplicadas localmente, párrafo por párrafo, sin requerir una reestructuración del texto. Las enlisto a continuación (Serafini, 1991, pp. 98-105)

- a. *Se deben usar frases breves y poco complejas sintácticamente.* Existen dos formas principales para construir un periodo:
 - i) Parataxis: los periodos están constituidos por proposiciones coordinadas, unidas entre sí por conjunciones o signos de puntuación, en los cuales todas las proposiciones están colocadas en el mismo plano. Ejemplo: “He sacado nueve en el examen, soy feliz”.
 - ii) Hipotaxis: los periodos están constituidos por proposiciones separadas por conjunciones de subordinación en las que las proposiciones están colocadas en planos diferentes. Ejemplo: “Como he sacado nueve en el examen, soy feliz”
- b. *Se deben eliminar palabras y expresiones superfluas.* Es importante simplificar las frases que resultan redundantes.
- c. *Se deben eliminar pronombres superfluos.* Para entender un pronombre, el lector debe determinar la palabra a la que se refiere. Cuando esta determinación es muy fatigosa, es mejor repetir la palabra o usar un sinónimo.
- d. *Se deben eliminar las frases hechas*
- e. *Se deben eliminar las dobles negaciones y la forma pasiva.* Las expresiones afirmativas y con el verbo en forma activa son más comprensibles que las que tienen negaciones y verbos pasivos.

- f. *Se deben evitar las asimetrías.* Las expresiones de diferentes elementos del discurso coordinados entre sí (sustantivos, adjetivos, adverbios, conjunciones, verbos, etc.) deben respetar todo lo posible las reglas de simetría, pues la falta de ella hace un texto menos legible e incorrecto.
- g. *Se deben evitar errores de sintaxis.*

En consonancia a lo arriba mencionado, Cassany ofrece una pauta de revisión en la que involucra todos los aspectos del texto (2002, p. 231-233):

GUÍA DE PREGUNTAS PARA REVISAR²³

1. **Enfoque del escrito:**
 - ¿El tipo de texto es adecuado a la situación?
 - ¿Consigue el texto mi propósito? ¿Queda claro lo que pretendo?
 - ¿Reaccionará el lector tal como espero?
2. **Ideas e información:**
 - ¿Hay la información suficiente?
 - ¿Entiendo todo lo que dice? ¿Lo entenderá el lector?
 - ¿Las ideas son lo bastante claras?
3. **Estructura:**
 - ¿Es bastante clara para que ayude al lector a entender mejor el mensaje?
4. **Frases:**
 - ¿Hay muchas frases negativas, pasivas o demasiado largas?
5. **Palabras:**
 - ¿Utilizo los marcadores textuales de manera adecuada?
 - ¿El lector entenderá todas las palabras que aparecen en el texto?
6. **Puntuación:**
 - ¿He repasado todos los signos? ¿Están bien situados?
7. **Nivel de formalidad:**
 - ¿Es adecuada la imagen que el texto ofrece de mí? ¿Me gusta?
 - ¿Hay alguna expresión irrespetuosa?
8. **Recursos retóricos:**
 - ¿El texto atrae el interés del lector?

Lo más común es que la revisión la lleve a cabo el propio autor, que en este caso se trata del alumno-escritor; sin embargo, la crítica por parte de un tercero, como el profesor o los compañeros de clase puede resultar muy eficaz. Björk postula que la crítica entre compañeros ayuda a los alumnos a conseguir (2000, pp. 46-47):

- *Una mayor conciencia de los tipos textuales.* Mediante la actividad de crítica entre compañeros los estudiantes se convierten en mejores escritores y lectores.
- *Una mayor conciencia de las necesidades del lector.* En un grupo de crítica, el alumno experimenta, probablemente por primera vez, que lo que está claro para él

²³ La guía de revisión que propone Cassany **no** la expongo completa, eliminé aquellas preguntas que considero son irrelevantes para la revisión de un texto, pues, además de no contribuir a una estricta corrección textual, están formuladas de manera ambigua, lo cual sólo puede generar confusión en el alumno.

no lo está para el lector, es decir, comprende las necesidades de los lectores. Así el escritor inexperto aprende que no basta con que haya conexiones implícitas entre las ideas, sino que tales conexiones deben expresarse de forma explícita en el texto.

- *Un mejor ambiente en la clase.* La escritura como evento interactivo social influye positivamente en el ambiente. Al practicar la cooperación se refuerzan la amistad y la confianza entre compañeros.

Retomando lo mencionado al inicio de este subapartado acerca de la diversidad de orientaciones (o aproximación didácticas), es importante aclarar que éstas no se contraponen, sino mas bien se complementan. A partir de ellas Serafini determina los principios pedagógicos y metodológicos de la didáctica, mismos que forma esquemática expone de la siguiente manera (Serafini, 1991, pp. 183-186):

1. *Un escrito es el producto de operaciones elementales*

Cuando se enseña a escribir es necesario que se considere lo escrito como el fruto de un proceso largo y complejo que está constituido de múltiples operaciones que el estudiante debe realizar. Las actividades del proceso de escritura pueden agruparse en cinco fases: predesarrollo, desarrollo verdadero, comentarios sobre el desarrollo por parte de terceras personas, revisión, redacción final.

2. *El aprendizaje de la composición tiene tres fases: fluidez, coherencia y corrección.*

Los estudiantes aprenden a escribir más rápidamente y con mayor éxito si se les ayuda a realizar en orden estas tres fases.

3. *Se deben de usar muchos tipos de escritos*

El estudiante debe familiarizarse con las técnicas de realización de muchos tipos de escritura, que incluyan textos que estén presentes en el mundo real.

4. *Se deben usar muchos y diferentes destinatarios y fines*

5. *Se debe escribir frecuentemente*

Sólo se aprende a escribir escribiendo frecuentemente. No sólo se debe escribir en la clase de lengua, sino en todas las materias.

6. *Se deben usar temas y contextos reales*

Se debe motivar a que los estudiantes escriban procurando que lo hagan sobre temas sobre los que hayan tenido experiencia y en un contexto en el que haya lectores efectivos.

7. *Se deben usar modelos de escritos*

Es muy útil ofrecerles a los estudiantes modelos adecuados a su capacidad, modelos sobre los cuales ellos puedan ejercitarse haciendo operaciones de imitación.

8. *Es poco útil el estudio sistemático de la gramática*

Una enseñanza sistemática de la gramática tiene muy poca utilidad para el desarrollo de la capacidad de escribir cuando está separada de la actividad concreta de escribir. En cambio, es muy útil aprender algunas reglas gramaticales y de uso de la lengua.

9. *Es necesario hacer varias versiones de un escrito*

Los estudiantes deben llegar al texto final de sus escritos por etapas sucesivas, utilizando los consejos y los comentarios del profesor, de los compañeros y de los adultos.

10. *Es necesario equilibrar las correcciones y los elogios.*

Sólo corregir cuando el estudiante ha alcanzado una cierta familiaridad con la escritura, ya que intentarlo antes significa bloquearlo en lugar de ayudarlo a mejorar. Por otra parte, un elogio de lo que el estudiante haya hecho bien, ayuda mucho más que una crítica y una corrección de aquello en que se haya equivocado.

4.4.1. Algunas propuestas didácticas

Como se ha dicho antes, las investigaciones sobre la enseñanza de la expresión escrita han tenido variedad de influencias provenientes de distintos enfoques, principalmente del cognitivo y sociocultural, pero también de otros que están vinculados a la pragmática, a la lingüística del texto y a la retórica. Consecuentemente a esta diversidad es que los enfoques actuales de la enseñanza de la escritura coinciden en tener las siguientes características (Björk, 2000, p.9):

- Subrayan la estrecha relación que existe entre lenguaje y desarrollo cognitivo.
- Insisten en la trascendencia de los procesos implicados en la composición de textos a la hora de planificar adecuadamente las actividades de escritura en las aulas.
- Destacan el papel que desempeña la escritura como herramienta de adquisición de los aprendizajes.
- Ponen el énfasis en la interacción verbal en el aula como elemento de construcción del discurso escrito.
- Otorgan una especial atención a la escritura de diarios de clase y a las anotaciones sobre el aprendizaje
- Insisten en la dimensión sociocultural de los textos escritos y, en consecuencia, en las tareas de comunicación real.
- Prestan una atención especial a la diversidad textual (géneros y tipos de textos) que caracteriza el entorno comunicativo de las personas en nuestras sociedades.

Aunado a esto último, varios autores, entre ellos Díaz y Hernández han señalado que la enseñanza de la composición escrita ha de perseguir los cuatro objetivos fundamentales que a continuación se enlistan (2010, p. 281):

- 1) dar al alumno la oportunidad de tomar conciencia del proceso de composición, los subprocesos y las estrategias involucradas en ella;
- 2) dar oportunidades específicas para que los alumnos practiquen y aprendan a autorregular el proceso y subprocesos implicados;

3) lograr que los alumnos desarrollen la competencia comunicativa escrita, para hacer de ellos escritores capaces de participar en contextos significativos y dentro de comunidades discursivas;

4) promover en los alumnos el uso de la composición como auténtico instrumento de aprendizaje que permita el despliegue de la función epistémica, es decir, que busque lograr mejoras significativas en su pensamiento.

Todo lo antes mencionado devela una renovación en la enseñanza de la composición escrita. Y en esta misma línea en seguida expongo algunas propuestas didácticas que contemplan los cuatro objetivos arriba señalados.

Antes de entrar en materia recordemos que la mayoría de los alumnos tiende a guiarse por el modelo de “decir el conocimiento”, pues no planifica ni reflexiona sobre sus escritos y por tanto no regula el acto de escribir y revisa de manera imperfecta sus procesos y productos de escritura. Luego, el objetivo principal que se ha de perseguir es lograr que los alumnos afronten la tarea de composición de manera estratégica y autorregulada, pero sin perder de vista los aspectos retóricos y comunicativos. A continuación expongo algunas propuestas de enseñanza de la escritura que se han centrado en dicho objetivo (Tomado de Díaz y Hernández, 2010, pp. 282-284):

(1) La planificación como el subproceso central de la composición escrita.

Flower desarrolló una propuesta que llamó “planificación colaborativa”, la cual consiste en recrear una situación para hacer visible la actividad de planificación en el contexto de la colaboración.

Se forman parejas (el “escritor” y el “asistente”; aunque también podrían formarse grupos pequeños) que trabajan el subproceso de planificación considerando las dimensiones: propósito, audiencia y organización retórica, para escribir con ayuda de un “pizarrón para planificar”. En dicho pizarrón se presentan paneles que indican los aspectos que el escritor debe tomar en cuenta para su actividad planificadora y que sirva también al asistente para comentar sobre la naturaleza y las características de la planificación que está desarrollando aquél. Primero, el escritor explica lo que desea redactar y presenta con cierto detalle el plan que tiene sobre cómo desarrollarlo; posteriormente el asistente podrá dirigir preguntas al escritor sobre los aspectos cruciales del panel, por ejemplo: ¿quién será tu audiencia?, ¿qué tanto sabes de lo que quieres escribir?, ¿cómo desarrollarías tu texto para expresar el punto clave?, etc. En las interacciones entre escritor y asistente se logra establecer un diálogo metacognitivo.

En esta propuesta, lo importante consiste en hacer evidentes las preguntas claves que integran la planificación, las cuales la mayoría de alumnos ignora deben formularse.

(2) Aproximación dialógica

Es una metodología de entrenamiento basada en la creación de una situación didáctica, en la que el enseñante apoya a los aprendices verbalizando sus pensamientos y estrategias en voz alta mientras escribe y realiza los tres procesos principales. Simultáneamente el enseñante muestra los recursos cognitivos que utiliza a través del modelado y de continuas explicaciones. En el contexto de este diálogo se espera que el aprendiz internalice las autoinstrucciones y estrategias que regulan la ejecución escrita en cada uno de los tres procesos que la componen. Este procedimiento didáctico ha sido complementado con otro tipo de recursos como la enseñanza explícita de las superestructuras retóricas y tiene la ventaja de hacer visibles los procesos y estrategias empleados por el profesor –que en este caso funge como escritor experto– cuando compone un texto.

(3) Facilitación procedimental

Consiste en proporcionar una serie de apoyos externos diseñados ex profeso para ayudar a que los alumnos mejoren las funciones autorreguladoras sobre los subprocesos de la composición involucrados. En tal sentido, algunas de las metas instruccionales son las siguientes: 1) explicitar el conocimiento y las estrategias que ocurren de forma implícita e interna en el escritor experto; 2) hacer uso de las estrategias de modelado como elementos centrales del sistema de ayuda, y 3) promover en los alumnos la autorregulación en la ejecución de los subprocesos y la reflexión metacognitiva necesaria para el diagnóstico de los errores y la corrección de los mismos.

Con base en el conocimiento que se tiene sobre cómo proceden los escritores expertos cuando componen, se diseñó una serie de apoyos externos que los autores denominan “fichas de trabajo”, similares a las hojas de pensar que enseguida se ilustran y que fungen como autoinstrucciones asociadas a los subprocesos de planificación, textualización y revisión .

☞ Hoja para pensar 1

<p>Antes de escribir, trace un plan ¿Qué escribir? ¿Qué ideas tengo acerca del tema?</p> <hr/>

¿Hay alguna idea importante que aún no he considerado?

¿Algún aspecto en el que nadie se le ocurriría pensar?

Elabore las ideas

¿Hay alguna idea que no quede suficientemente clara?

¿De esta forma se entiende mejor?

¿Hay ideas repetidas? ¿Cuál puedo eliminar?

Mi intención: ¿con qué finalidad escribo?

¿A quién va dirigida? ¿Quién la leerá? ¿Cuáles pueden ser sus puntos de vista?

☞ Hoja para pensar 2

Guía para la organización del texto
<p>Organice el texto</p> <p>Debe pensar cómo organizar las ideas que tenga. Para hacerlo lo más importante es tener en cuenta el objetivo propuesto, el tipo de texto que quiere hacer y quién va a leerlo.</p> <p>Debe decidir:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Cómo empezar ➤ Qué ideas pueden agruparse en un mismo párrafo ➤ Cómo se ordenarán los distintos párrafos ➤ Qué dejará para el final

(4) *Determinación de la situación retórica como guía de la producción textual*

Los elementos que guían la producción textual son: la finalidad que el escritor se propone en relación con la representación que elabora de la situación retórica, es decir, de la función del texto, de su destinatario y de sí mismo como escritor. La finalidad del texto se concibe como un factor altamente condicionante del proceso que se sigue. Entonces la representación elaborada de la situación retórica incide en la selección y organización de los contenidos. En este proceso los conocimientos establecen nuevas relaciones y experimentan transformaciones que constituyen aprendizaje. Si, en cambio, la

representación de la situación retórica es insuficiente, el escritor no elabora el espacio de los contenidos y se limita a recuperarlos de la memoria y a enlazarlos a medida que surgen como eslabones sucesivos de una cadena en un proceso simple de “decir el conocimiento”.

4.4.2. Modelos metodológicos basados en el proceso de escritura

A fin de ilustrar lo expuesto en este capítulo, en este subapartado esbozo a grandes rasgos dos modelos metodológicos diferentes basados en el proceso de la escritura que considero son muy esquemáticos y claros, uno es de la autoría de Serafini (1991) y el otro de Björk (2000).

Iniciaré con Serafini, quien aborda el desarrollo de la composición como algo que se realiza a través de diferentes fases, a este método lo llama «operativo», pues define la redacción explicando las operaciones que son necesarias para producirla. La autora, cuya propuesta metodológica se centra en la redacción de tipo argumentativo, en concreto: en el ensayo, afirma que es posible aprender a redactar abordando una por una las fases progresivas de la escritura. Así pues, las operaciones que el estudiante debe realizar y que constituyen el proceso de escritura pueden ser agrupadas en las cinco fases siguientes:

- 1) *El predesarrollo* que incluye todo tipo de ejercicios o actividades cuyo objetivo sea estimular la creación, la selección y organización de hechos e ideas antes de comenzar a escribir el borrador.
- 2) *El desarrollo verdadero*, que implica un delicado trabajo de transformación de las ideas en un texto que respete las convenciones de la lengua y del género textual.
- 3) *La reunión de reacciones y comentarios sobre el desarrollo* no sólo por parte del profesor, sino también de compañeros y familiares.
- 4) *La revisión* que incluye reescrituras totales o parciales teniendo en cuenta los comentarios recibidos.
- 5) *La redacción* que consiste en la presentación final del escrito.

En lo que sigue profundizo un poco más sobre las fases arriba mencionadas:

1. **La planificación** comprende:
 - Distribución de tiempo disponible
 - Determinación de las características de la redacción. Facilita mucho el trabajo de redacción saber exactamente qué hacer. Los puntos que es necesario aclarar antes de empezar a escribir son:
 - Destinatario
 - Finalidad del escrito
 - Género textual
 - Papel de quien escribe
 - Objeto del tratado
 - Extensión del escrito
 - Criterios de evaluación

2. **Producción de ideas.** A esta fase algunos la llaman preescritura e incluye la recogida de la información que deseamos usar en nuestro escrito, la organización de las ideas, la determinación de la tesis y la redacción de un esquema.
 - 2.1. *Recogida de la información.* Antes de empezar a escribir debemos recoger el material, las ideas, los hechos, las observaciones con las cuales construir nuestro texto. La información puede provenir de fuentes diversas.
 - 2.1.1. *Lista y agrupamientos asociativos.* Consiste en hacer una listas de ideas y observaciones que pasen por nuestra cabeza sin importar que éstas estén desordenadas y poco relacionadas entre sí. Posteriormente se puede recurrir a la técnica de agrupamientos asociativos que consiste en ordenar de manera gráfica la información vertida en la lista.
 - 2.2. *Organización de la información.* Es el momento de comenzar a organizar todos los datos, seleccionarlos y decidir su orden.
 - 2.2.1. *Categorización y mapa de las ideas.* Se debe encontrar la forma de reagrupar los elementos recogidos en subconjuntos, de forma que todos los elementos tengan alguna cosa en común. Una forma útil de organizar ideas, observaciones y hechos es la de visualizar sus relaciones construyendo un mapa, por éste se entiende un esquema gráfico que pone en evidencia las relaciones entre los diferentes elementos.
 - 2.2.2. *Determinación de la tesis.* Primero debemos determinar la idea que queremos defender, nuestra tesis, y sobre ella debemos construir el escrito. Para precisarla mejor es útil expresarla en una frase o en un párrafo.
 - 2.2.3. *Determinación del punto de vista.* Esto es la perspectiva desde la cual se muestran los hechos.
 - 2.2.4. *Esbozo.* Una vez realizado todo lo anterior, y antes de empezar en forma concreta con el desarrollo, debemos escribir un esbozo. A través de éste decidimos el orden secuencial de las ideas y de los argumentos que usaremos en el escrito. Un esbozo está constituido por una lista de elementos organizados jerárquicamente.
3. **Producción del texto.** En esta fase las ideas del esbozo deben ser definidas, desarrolladas y ejemplificadas²⁴.
 - 3.1. El párrafo
 - 3.2. Mejor mostrar que declarar
 - 3.3. Las conexiones
 - 3.4. La puntuación
 - 3.5. Las introducciones y las conclusiones
4. **La revisión.** Durante ésta la atención se centra en la verificación de que las ideas estén expresadas de forma orgánica, clara y coherente.
(Véase § Aproximación como proceso)

Por su lado, Björk (2000) sugiere el siguiente modelo para enseñar y practicar varios tipos de texto. Cabe aclarar que dicho modelo tiene únicamente una finalidad práctica y pedagógica, pues, como se sabe, el proceso de escritura es dinámico y no puede dividirse en estrictos pasos cronológicos:

1. Preescritura (trabajo preparatorio)
Todo tipo de trabajos preparatorios: lectura, debate, notas, lluvia de ideas, planificación, entrevistas, etc.
2. Escritura del primer borrador.

²⁴ En esta sección la autora aborda elementos de organización retórica y de coherencia, elementos sintácticos, entre otros que no forman parte del modelo metodológico en sí, por ello no los citaré.

3. Crítica por parte de los compañeros y revisión
Trabajo en grupo, donde los estudiantes se comentan los escritos unos a otros, seguido de una revisión.
4. Comentarios del profesor y revisión
Cuando sea posible, los comentarios se harán sobre el segundo borrador e irán seguidos de otra revisión.
5. Evaluación y nota (si es necesario)
6. «Edición» (si es posible)
7. Escritura de diario

Los pasos que conforman dicho modelo se analizan con mayor profundidad enseguida. Pero antes de continuar es necesario hacer una aclaración: cada uno de estos pasos pueden inscribirse en el proceso de escritura de modos diversos, por ello lo que este modelo presenta es sólo una sugerencia y para llevarlo a la práctica en el aula se debe modificar y adaptar a las propias ideas del profesor y a las características de los estudiantes.

Los textos modelo

El estudio de los textos modelo forma parte de las actividades previas a la escritura para ayudar a que los alumnos sean más conscientes de los tipos textuales, es decir, para ayudarles a comprender qué caracteriza cada tipo de texto.

Primer texto modelo

Segundo texto modelo

Rasgos característicos

Una vez estudiados los textos modelo puede ser constructivo pedirles que escriban las conclusiones a las que han llegado acerca de las características de cada tipo de texto.

El proceso estructurado de trabajo

Paso 1: Búsqueda memorística individual

El objetivo principal de este paso es activar la memoria a largo plazo, para lo cual pueden resultar constructivas las siguientes actividades:

- Hacer listados
- Lluvia de ideas
- Trazar un mapa mental
- Escritura libre

Paso 2: Búsqueda memorística en grupo

Paso 3: Elección del tema

Paso 4: Listado de causas

Paso 5: Consulta en grupo

Paso 6: Reflexión sobre la consulta al grupo

Paso 7: Centrarse

Los estudiantes aprenderán más trabajando con detalle un texto corto que

<p>trabajando de forma más general un texto largo. Al centrarse aprenden a desarrollar mejor cada idea y a obtener una perspectiva más clara del texto y facilitan, por tanto, la revisión.</p> <p><i>Paso 8: Listado de posibles contraargumentos o sugerencias alternativa</i></p> <p>Practicar la detección de posibles contraargumentos es un aspecto fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico.</p> <p><i>Paso 9: Manejarse con los contraargumentos</i></p> <p>Ha llegado el momento de practicar estrategias retóricas, es decir, las diferentes maneras de enfrentarse a los contraargumentos o causas alternativas</p> <p><i>Paso 10: Estructurar el material</i></p> <p><i>Paso 11: Primer borrador</i></p>
<p>La crítica de los compañeros y la revisión (Véase §“Aproximación como proceso”)</p>
<p>Los comentarios del profesorado y la revisión</p> <p>Los comentarios del profesor constituyen un factor determinante en la mejora de la destreza como escritor. Los comentarios necesarios no solamente ayudan al estudiante a mejorar un texto determinado, sino que favorecen el desarrollo de sus habilidades para pensar y escribir. Para conseguirlo la crítica tiene que centrarse en las ideas y la estructura del texto.</p>
<p>El diario de clase</p> <p>Conseguir que los estudiantes reflexionen activamente sobre el propósito de su aprendizaje y analicen sus logros y progresos constituye una parte esencial del proceso de escritura.</p> <p>Escribir un diario de clase implica escribir acerca de la situación de aprendizaje.</p>
<p>La evaluación y las calificaciones</p> <p>Pedirle al alumno que valore su propio trabajo y desarrollo es una manera de hacerles entender su situación de aprendizaje y de que comprendan el trabajo del profesor cuando evalúa.</p> <p>El profesor tiene que ser capaz de explicar a sus estudiantes por qué unos sacan mejores calificaciones que otros. Comprenderán que se basa en criterios fiables de evaluación cuando les deje trabajar con estructuras textuales fijas y con guías para la crítica y la revisión.</p>

Como se puede apreciar y como ya mencionaba líneas arriba, entre ambos modelos existen diferencias; mientras Serafini ofrece una metodología más estática y específica a la enseñanza de un solo género textual (el ensayo en específico), enfocada más al contenido y a la forma, en la que el trabajo de escritura se ve como un encargo; Björk propone un modelo más dinámico y más flexible en cuanto a que puede adaptarse a la enseñanza de varios tipos de texto, enfatiza el proceso de la escritura, así como la autorregulación del aprendizaje, y promueve la escritura autopropuesta.

Considero que ambos modelos metodológicos por ser diferentes pueden enriquecer y servir como guía para la realización de una planeación didáctica para la escritura, pues se puede extraer de cada uno de ellos lo que el profesor considere más conveniente según las circunstancias y características en el aula lo demanden.

Capítulo 5. La argumentación

La argumentación se encuentra presente en todos los ámbitos de la vida cotidiana de cualquier persona, con frecuencia tenemos que enfrentar la necesidad de argumentar, no sólo en la escuela, sino también en el trabajo, en la calle, en nuestro propio hogar; no obstante, pese a su frecuencia y utilidad este tipo de discurso, por su complejidad inherente quizá, es poco abordado y desconocido en las aulas escolares, pero no sólo por los alumnos, sino también en varias ocasiones por los mismos profesores. Es por ello que he incluido en esta tesis un capítulo dedicado a la argumentación, en el que abarco: varias definiciones del concepto, los diferentes tipos de argumentos, los recursos persuasivos utilizados en el discurso argumentativo y los elementos de los que está formada la argumentación desde el enfoque de la retórica clásica hasta la nueva retórica. Antes de entrar en materia, aclaro que este capítulo sólo pretende ser un breve esbozo sobre el tema de argumentación, pues no es objetivo de esta tesis entrar en peculiaridades discursivas.

Los principales estudios acerca de la argumentación han seguido dos enfoques a saber: *la argumentación en el discurso* y *la argumentación en la lengua* (Álvarez, 2001, pp. 48-49). El primero plantea que la argumentación no es sólo un asunto de estructura lingüística y discursiva, sino que es sobre todo un problema de contenido y de contextualización, y que las marcas o indicadores argumentativos no son condición necesaria ni suficiente para asegurar la interpretación y garantizar la cualidad de un texto argumentativo, ya que todas las relaciones argumentativas entre enunciados no se deducen de su contexto informativo. Los autores apegados al estudio de la argumentación en el discurso consideran los hechos argumentativos en el marco de un planteamiento global de la inferencia y parten del principio de que el proceso inferencial viene determinado por una lógica ligada a las reglas que subyacen en el mundo real e ideológico del que formamos parte y de la actitud de quienes participan en la interacción comunicativa. El segundo enfoque, la argumentación en la lengua, plantea la relación que se establece entre dos enunciados (E1, E2) pertenecientes a un discurso; se considera que dicha relación es argumentativa, si podemos parafrasear ese discurso con uno de los enunciados siguientes:

E1 motiva, justifica, legitima, defiende, fundamenta, permite (crear, decir, pensar) que...
 apoya, implica ...
 causa, explica, prueba, demuestra...

E2

E1	se presenta como una buena razón para admitir, creer...	E2
E1	se enuncia para, en vista de, con la intención de hacer aceptar, hacer hacer, hacer decir...	E2

Este enfoque reconoce que son los propios elementos lingüísticos, y no los hechos que pudieran representar, los que encaminan la argumentación. No se argumenta CON la lengua –con lo que la lengua representa–, sino EN la lengua –con lo que la lengua dice.

En resumen, se puede afirmar que o bien los actos de argumentación aparecen en la lengua (son estrictamente lingüísticos), o, por el contrario, hay que derivarlos pragmáticamente. En esta tesis optaremos por el enfoque de argumentación en la lengua.

5.1. Definiciones y características

La argumentación es un hecho lingüístico propio y único de los seres humanos, pues es un signo distintivo de racionalidad, pero también de sociabilidad, ya que se hace presente y necesaria en las relaciones interpersonales en el momento en que, por ejemplo, se contraponen opiniones o valores (los problemas cotidianos de la vida), se pretende vender algo (la publicidad) o hacer creer algo (el discurso político). Varios autores han dado su propia definición de lo que es argumentar. Aquí citaré algunas de ellas, pero al final formularé mi definición personal.

Para Lázaro Carreter (1974, p. 104), argumentar “consiste en aducir razones para sustentar una opinión. En otras palabras, argumentar significa defender una idea o una opinión que aporta un conjunto de razones que justifiquen nuestra postura”.

Para Van Dijk (1983, p. 158) es “convencer al oyente de la corrección o la verdad de una aseveración, aduciendo suposiciones que la confirmen o la hagan plausible; o bien suposiciones a partir de las cuales se puede deducir”

Para Bassols y Torrent –basándose en Grize– (1996, p. 31), argumentar “es intentar, mediante el discurso, que el receptor tenga una conducta determinada. [Que nos vote; que compre nuestro producto; que haga las cosas como nosotros queremos].”

Para Beristáin (1985, pp. 64-65), la argumentación es una “cadena de razonamientos. Discusión razonada. Parte –la más importante– del discurso oratorio porque en ella se concentra y resume la materia de que trata el mismo. Tal división consta

de una o más pruebas deductivas que se basan en los datos de la causa, que sirven para demostrarla.”.

Por su parte, Plantin (1998, p. 39), quien hace la diferenciación entre argumentación y argumentar²⁵, escribe que la primera es *«una operación que se apoya sobre un enunciado asegurado (aceptado) –el argumento– para llegar a un enunciado menos asegurado (menos aceptable) –la conclusión–»*. Mientras que argumentar es *«dirigir a un interlocutor un argumento, es decir, una buena razón para hacerle admitir una conclusión e incitarlo a adoptar los comportamientos adecuados»*. El mismo autor menciona que también se puede definir la argumentación como *«el conjunto de técnicas (conscientes o inconsciente) de legitimación de las creencias y de los comportamientos. La argumentación intenta influir, transformar o reforzar las creencias o los comportamientos (conscientes o inconsciente) de la persona o personas que constituyen su objetivo»*.

Para mí, como docente, la argumentación es defender frente a un receptor que discrepa, una opinión, una postura o un acto conforme a la lógica discursiva, racional y bajo preceptos éticos, y que sirve principalmente para tomar decisiones en la vida.

Generalmente la argumentación se trata de una operación discursiva cuya finalidad es influir en el otro, en este caso: en el interlocutor. Así pues, el propósito principal que persigue la argumentación es, como se ha dicho, influir en un público determinado para que éste tenga una conducta determinada. Otros propósitos que persigue también son: convencer de la conveniencia o justeza de una tesis con el fin de ganar adeptos; evaluar o indagar distintas alternativas con el fin de elegir entre varias, la mejor; sustentar una idea, encontrar causas, pruebas y razones que avalen nuestras propias ideas sobre la realidad para poder tomar decisiones acertadas en el transcurso de la vida.

Las características fundamentales de la argumentación, según Calsamiglia (2007, pp. 285-286) son las siguientes:

1. *Objeto*: Cualquier tema controvertido, dudoso, problemático, que admite diferentes maneras de tratarlo. Se puede formular como pregunta.
2. *Locutor*: Ha de manifestar una manera de ver e interpretar la realidad, una toma de posición. Expone la opinión a través de expresiones modalizadas y axiológicas.
3. *Carácter*: Polémico, marcadamente dialógico; se basa en la contraposición de dos o más posturas (verdades o creencias aceptadas o posiciones defendidas por un

²⁵ En esta tesis no haré una distinción entre argumentar y argumentación, pues no es objetivo de este capítulo entrar en detalles teóricos, sino dar un esbozo general que sirva de orientación al maestro. Por tal motivo, en este trabajo tomo ambos términos como sinónimos y la diferencia que pudiera existir entre ellos es simplemente nominal, no conceptual.

sector o por una persona). Los enunciados se formulan en relación con los enunciados de otros. Se manifiesta la oposición, el contraste, la desautorización, el ataque, la provocación...

4. *Objetivo*: Provocar la adhesión, convencer, persuadir a un interlocutor o a un público de la aceptabilidad de una idea, de una forma de ver el tema que se debate.

Por su parte, Cuenca (Citado por Calsamiglia y Tusón, 2007, p. 286) plantea que las dos características fundamentales que explican y motivan el funcionamiento de los mecanismos lingüísticos de la argumentación son: la estructura silogística (premisa-conclusión) y antitética (tesis-antítesis), por una parte, y el silogismo (la confrontación entre un emisor actual y un receptor concreto o no, presente o representado textualmente), por el otro.

5.2. Partes de la argumentación

El interés por la argumentación parte de la retórica, la oratoria y la dialéctica clásicas, cuando se formulan los principios y las técnicas de persuasión en los discursos propios de la vida institucional y pública. Pues bien, desde el enfoque de la retórica clásica las partes de la argumentación o del discurso argumentativo son los siguientes (Basado en Reyes, 2009 y Álvarez, 2001):

1. *Exordium* (o Introducción): Parte inicial del discurso que presenta el tema y/o predispone favorablemente al receptor tanto para que preste atención, como para que sienta benevolencia por la tesis que se le expondrá. Existen varios recursos para lograr esto último, como por ejemplo: apelar a un precedente aceptado universalmente; aducir valores compartidos; recurrir a alguna autoridad, a la compasión u otras emociones del auditorio.
2. *Narratio* (o Exposición de los hechos): Exposición breve y clara de los hechos en los que se basa el emisor para que el receptor conozca la tesis defendida y se sitúe a favor del argumentador. Esta parte del discurso, junto con la de argumentación, constituye el elemento de confianza. Desde este momento, el relato de los hechos y la presentación de los datos (premisas) tiene ya valor de argumentación. Para ellos se utilizan recursos del tipo de: relatar historias o acontecimientos que favorezcan la argumentación; aportar datos objetivos (cuadros, estadísticas, imágenes, etc.); utilizar comparaciones, etc.
3. *Argumentatio* (o Exposición de los argumentos): El emisor expone los argumentos que estima oportunos en favor de la tesis que se defiende y de los que se sirve también

para refutar los argumentos de la parte contraria. La argumentación sirve para enseñar o instruir al auditorio, reforzando (confirmación) o debilitando (refutación) lo que se haya dicho en la narración, así pues, la argumentación tiene dos funciones; por un lado, la confirmación que añade confianza, autoridad y apoyo al propósito del emisor, y por el otro, la refutación que debilita o disuelve la confirmación. En lo que se refiere a las técnicas de refutación para contestar a los contra-argumentos de la tesis que se defiende, las más usuales son (Díaz Barriga, 2010, p. 294):

→ La negación: se objeta la opinión por medio de expresiones como “Lo que sostiene X, no es verdad dado que...”, o bien, “En definitiva, la aseveración que sostiene X es falsa porque...”.

→ La cita refutativa: apelar a una fuente confiable de autoridad, por ejemplo “En oposición a lo que sostiene X... Z menciona que...”.

→ La concesión: se admiten algunas de las razones, pero otras, las más relevantes, se critican para invalidarlas, como en “Si bien es cierto, como sostiene X que... sin embargo...”.

4. *Peroratio* (o Conclusión): Es el recuerdo o la recapitulación de lo más importante que se ha expuesto; supone un refuerzo de los argumentos utilizados.

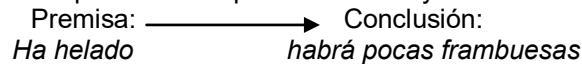
Esta concepción clásica fue refundada en la segunda mitad del siglo XX en la llamada nueva retórica a partir fundamentalmente de los trabajos de Perelman y Olbrechts, Toulmin, Anscombe y Ducrot. Este último autor (Citado por Bassols, 1996, p. 37-41) sostiene que los elementos o las partes de una argumentación son: las **premisas**, los **argumentos** y la **conclusión**. Las *premisas* eran para Aristóteles algo que se consideraba cierto, sabido, una serie de hechos conocidos por todos, son los objetos sobre los que se fundamenta la argumentación; los *argumentos* se construyen estableciendo un paralelismo entre dos entes (argumentos por asociación), o bien diferenciándolos (argumentos por disociación); y la *conclusión* es la tesis nueva que se deriva de las dos primeras partes.

La argumentación como una interacción dialéctica se conduce según unas reglas precisas y se organiza sobre un esquema de tesis y antítesis, sostenido por partes en confrontación. En esta dinámica dialógica aparecen un **Proponente** y un **Oponente**, una cuestión que se suscita, una **propuesta** y una **contrapropuesta**, una búsqueda de argumentos que constituyan la **ley de paso** (basada en la experiencia compartida, las creencias, las observaciones, etc.) que lleve a una **conclusión**. Para justificar, defender y sostener una posición se parte de unos datos iniciales o de una premisa y se proponen argumentos para defender un nuevo enunciado, que se deriva de las premisas, y así llegar

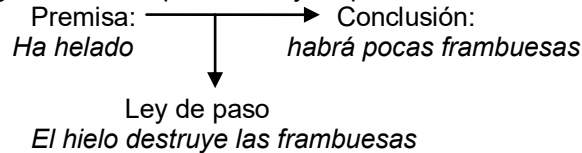
a una conclusión. De esto último se obtiene el siguiente esquema explícito mínimo para la argumentación monológica, que ilustra Plantin (1998, p.37-38) con el siguiente ejemplo:

Discurso global monológico producido por el Proponente:
Habrá pocas frambuesas este año. Ha habido fuertes heladas

Podemos esquematizar la premisa factual y la conclusión a la que se llega:

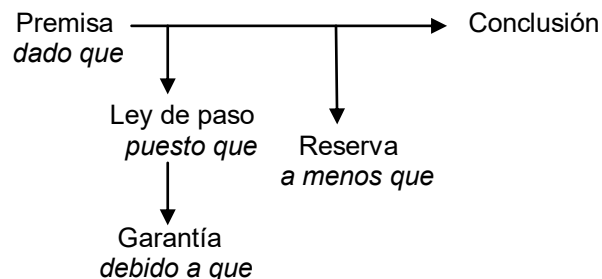


Al integrar a este esquema la ley de paso se obtiene:



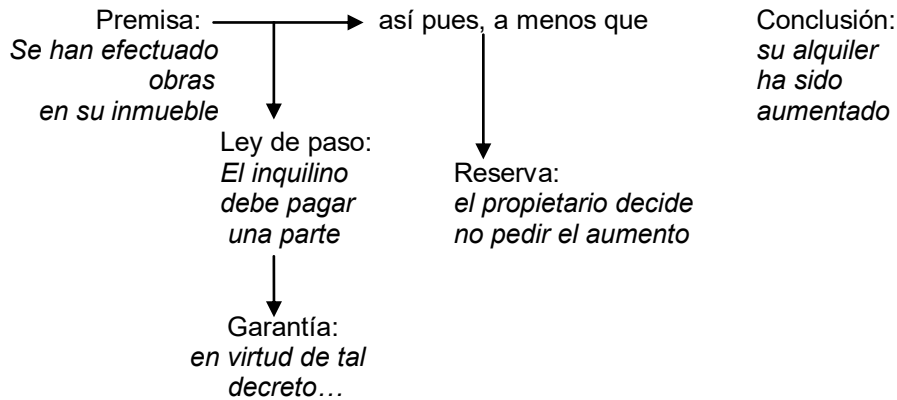
La estructura que se deriva de este esquema, que está en la base de cualquier discurso argumentativo, puede presentarse en diverso orden: *progresivo* o *regresivo*. El progresivo es aquel cuyo camino se hace a partir de las premisas que llevan a una conclusión. El regresivo es aquel en el que, a partir de la conclusión (una afirmación, una proposición), se aducen las justificaciones.

Al esquema anterior se le puede añadir lo que Toulmin (Citado por Plantin, 1998, p.38) denomina garantía y reserva, la propuesta de este autor permite tratar globalmente un cierto número de elementos discursivos cuya articulación caracteriza lo que podríamos denominar célula argumentativa.



Para representar o ejemplificar este esquema, Plantin toma el siguiente discurso (1998, p.38):

Su alquiler tiene que aumentar. Se han efectuado obras en su inmueble. En virtud de tal decreto, las obras definidas como sigue... autorizan un aumento; las obras que se han efectuado en su casa son de este tipo. A menos, claro está, que su propietario decida no aplicar el aumento.



5.3. Estructura del texto argumentativo

Hay varias autores que han abordado la estructura del texto argumentativo, pero a mi parecer la más clara y didáctica es la que expuse en el capítulo anterior, en específico en el subapartado 4.2.3. Tipos textuales. Sin embargo, me parece importante esbozar otra perspectiva, ya que aunque todo texto debe presentar introducción, desarrollo y conclusión, en ocasiones no es así, pues la argumentación puede adoptar otras manifestaciones un tanto alejadas de la formulación lógica propiamente dicha.

Por ejemplo, para Álvarez (1999, p. 30), los elementos que constituyen generalmente el texto argumentativo son: la **tesis**, el **cuerpo argumentativo** y la **conclusión**. La *tesis*, núcleo de la argumentación, es la idea fundamental en torno a la que se reflexiona; puede aparecer al principio o al final del texto, en este último caso, se omite la conclusión por ser innecesaria, ya que puede afirmarse que la tesis ocupa su lugar. Es aconsejable que se presente de manera clara y objetiva, y que no posea un número excesivo de ideas para no provocar confusión en el receptor y no dificultar la defensa de la misma. Una vez expuesta la tesis, van ofreciéndose una serie de argumentos para confirmarla o rechazarla, esto es, el *cuerpo argumentativo*, y es aquí donde deben integrarse las citas, los ejemplos, los diferentes tipos de argumentos, los recursos persuasivos, etc. Finalmente, en la *conclusión*, se intenta reforzar la tesis o invitar al receptor a asumirla o a seguirla.

La parte más importante del texto argumentativo y también la que tiene más dificultad para ser escrita es el cuerpo argumentativo, pues en éste, como se dijo antes, se encuentran los argumentos, los cuales pueden ser de diferente tipo. En el siguiente subapartado los abordo con detenimiento.

5.3.1. Tipos de argumentos

Los **argumentos**, como apunta Weston (2003, p. 19-31), son un conjunto de pruebas o de razones que apoyan una conclusión²⁶, es decir, se utilizan para apoyar una tesis, y están sujetos a las siguientes reglas de composición:

1. *Distinguir entre premisas y conclusión*: la conclusión es una afirmación en favor de la cual se están dando razones y las premisas son las afirmaciones mediante las cuales se ofrecen las razones.
2. *Presentar las ideas en un orden natural*, de tal manera que se facilite al lector entender las premisas y la conclusión.
3. *Partir de premisas fiables*. En el caso en que la fiabilidad de la premisa no sea segura, quizá se deba investigar al respecto o dar algún argumento que sustente la premisa misma.
4. *Usar un lenguaje concreto, específico y definitivo*. Evitar términos generales o abstractos.

Dichos argumentos pueden ser de cinco diferentes tipos²⁷:

- 1) **Argumentos mediante ejemplos**: ofrecen uno o más ejemplos específicos en apoyo de una generalización. Ejemplo:

En épocas pasadas, las mujeres se casaban muy jóvenes. Julieta, en *Romeo y Julieta* de Shakespeare, aún no tenía catorce años. En la Edad Media, la edad normal del matrimonio para las jóvenes judías era de trece años. Y durante el Imperio romano muchas mujeres romanas contraían matrimonio a los trece años, o incluso más jóvenes.

Ofrecer sólo un ejemplo sirve como ilustración, sin embargo, un único ejemplo no da ningún apoyo para una generalización, por ello es más conveniente dar más de uno. Asimismo es necesario que dichos ejemplos sean representativos, pues cuando éstos no lo son, debilitan el argumento.

A menudo necesitamos previamente de una *información de trasfondo* para que podamos evaluar un conjunto de ejemplos. Argumentos como el siguiente, requieren una información cuidadosa sobre los detalles:

El triángulo de las Bermudas es famoso como lugar donde han desaparecido misteriosamente muchos barcos y aviones. Sólo en las últimas décadas ha habido varias docenas de desapariciones.

Leemos “varias docenas de desapariciones”, pero ¿entre cuántos barcos y aviones que han pasado por esa zona?, ¿varias docenas o varias decenas de miles? Si sólo han

²⁶ Weston (2003) emplea el término “conclusión” para lo que en este capítulo me he venido refiriendo como “tesis”.

²⁷ Para esta clasificación me basaré en Weston, aunque iré haciendo anotaciones complementarias de otros autores.

desaparecido varias docenas de entre –digamos– 20.000, entonces la proporción de desapariciones en el Triángulo puede muy bien ser normal y nada misterioso.

Por ello, para juzgar una enumeración de ejemplos, tenemos que examinar las *proporciones* subyacentes. Al revés, cuando un argumento ofrece proporciones o porcentajes, la información de trasfondo debe incluir normalmente el *número* de ejemplos.

2) **Argumentos por analogía:** también recurren al ejemplo, pero en este caso discurren de uno específico a otro ejemplo, argumentando que, debido a que los dos ejemplos son semejantes en muchos aspectos, son también semejantes en otros aspectos más específicos. El procedimiento de argumentación consiste en relacionar el caso concreto de estudio con un caso tipo o con un modelo o comparación.

Las expresiones siguientes articulan explícitamente analogías (Plantin, p. 78):

P es análogo a, es idéntico que, se parece a, es semejante a, tiene el mismo aspecto que, recuerda a, corresponde a... P'.

P y P' son homólogos, son del mismo género, hay semejanzas entre P y P'.

Así (como), igual que, como... P', P

Las analogías no requieren que el ejemplo usado como analogía sea absolutamente igual al ejemplo de la conclusión, sin embargo, tiene que ser similar de una manera relevante.

Doy un ejemplo muy explícito de este tipo de argumento:

Lula da Silva afirmaba que el mejor ejemplo de gobierno se saca de una madre. Una madre siempre va a amar a todos sus hijos, pero cuidará y protegerá especialmente, no al más bonito, no al más inteligente, sino al más débil. El gobierno debe cuidar a las personas más débiles: los pobres, los ricos no necesitan del Estado, pues ellos se pueden cuidar solos. Esto es gobernar un país con espíritu de madre.

En este caso, se compara la maternidad con la gobernanza; la relación madre–hijos se equipara con la relación gobernador–gobernados. Lula da Silva está sugiriendo que un buen presidente es aquel que se comporta con sus gobernados como una madre lo hace con sus hijos.

3) **Argumentos de autoridad:** es un argumento de confirmación, utiliza palabras o juicios basados en la opinión de una persona de prestigio reconocido en el tema. En este caso los puntos de apoyo suelen ser referencias o citas de autoridades reconocidas.

A menudo, tenemos que confiar en otros para informarnos y para que nos digan lo que no podemos saber por nosotros mismos. Los argumentos de autoridad tiene la siguiente forma:

X (alguna persona u organización que debe saberlo) dice que Y
Por tanto, Y es verdad.

Un buen argumento de autoridad debe satisfacer un listado de criterios, a saber:

- Las fuentes deben ser citadas. Las citas tienen dos propósitos; uno, contribuir a mostrar la fiabilidad de una premisa, y dos, permitir que el lector o el oyente pueda encontrar la información por sí mismo.
- Las fuentes tienen que ser cualificadas.
- Las fuentes deben ser imparciales.

Un argumento debe explicar brevemente el fundamento o la información de una autoridad cuando no resultan claros de inmediato. Un ejemplo:

No: Amnistía Internacional informa en el número de *Amnesty International Newsletter* (vol. 15, n° 1, p. 6) de enero de 1985, que algunos presos son maltratados en México. Por lo tanto, algunos presos son maltratados en México.

Sí: Amnistía Internacional informa en el número de *Amnesty International Newsletter* (vol. 15, n° 1, p. 6) de enero de 1985, que algunos presos son maltratados en México.

Amnistía Internacional informa que tenía constancia del maltrato policial a sospechosos en el estado de Sinaloa desde hace ya varios años, y el artículo arriba citado recoge de manera detallada el testimonio de uno de ellos. Juan Núñez Villarreal fue torturado por la policía después de ser arrestado acusado de delitos comunes, y desde su puesta en libertad ha necesitado de dos operaciones de importancia. Los médicos le informaron que estuvo muy cerca de la muerte.

4) **Argumentos acerca de las causas:** relaciona un hecho con su causa. A veces tratamos de explicar por qué sucede alguna cosa argumentando acerca de sus causas. Este modo de argumentación tiene como objetivo establecer que existe una relación causal entre dos acontecimientos y se puede formular de la siguiente manera:

El evento A es «causa» del evento efecto, consecuencia B.
Producido A, está en el origen de, determina, provoca B.
B se produce «a causa» de A; B se debe a A...

Cuando pensamos que A causa B, usualmente pensamos no sólo que A y B están correlacionados, sino también que «tiene sentido» que A cause B. Los buenos argumentos, entonces, no apelan únicamente a la correlación A y B, sino que también explican *por qué* «tiene sentido» para A causar B. Ejemplo:

Los doctores N. B. Belloc y L. Breslow, del Laboratorio de Población Humana del Departamento de Salud Pública de California y del Departamento de Medicina Preventiva y Social de la UCLA, respectivamente, hicieron un seguimiento de 7.000 adultos durante cinco años y medio, relacionando sus expectativas de vida y de salud a cierto hábitos básicos de salud. Encontraron que tomar un desayuno completo está correlacionado con una mayor expectativa de vida (véase Belloc y Breslow, «The Relation of Physical Health Status and Health Practices», Preventive Medicine, vol. 1, agosto de 1972, pp. 409-421). Parece probable que las personas que toman un desayuno completo consiguen más sustancias nutritivas de las necesarias que las que omiten desayunar o pasan la mañana con un tentempié y un café.

También es probable que si el cuerpo comienza el día con una buena comida, después metaboliza los alimentos de un modo más eficiente. Entonces, parece probable que tomar un desayuno completo conduce a tener una mejor salud.

Este argumento afirma que tomar un desayuno completo causa una mayor expectativa de vida, pero también explica por qué dicha afirmación está bien informada, al citar un seguimiento médico y al dar una explicación la misma.

La mayoría de sucesos que pueden aparecer en los argumentos de las causas tienen muchas causas posibles, pero se debe encontrar la más probable, es decir, aquella que sea más compatible con nuestras creencias mejor fundamentadas.

5) **Argumentos deductivos:** son aquellos en los cuales la verdad de sus premisas garantiza la verdad de sus conclusiones. Los argumentos deductivos ofrecen certeza sólo si las premisas también son ciertas; para discrepar con la conclusión se tiene que discrepar con al menos una de las premisas. Existen seis formas deductivas que a continuación enlisto:

- *Modus ponens* (o «el modo de poner»). Los argumentos deductivos correctamente formulados se llaman argumentos *válidos*. Si se usan las letras *p* y *q* para representar enunciados, la forma deductiva válida para modus ponens más breve y simple es:

Si *p* entonces *q*

p.

Por lo tanto, *q*

Ejemplo:

Si los optimistas tienen más posibilidad de éxito que los pesimistas,
entonces usted debería de ser un optimista.

Los optimistas efectivamente tienen más posibilidad de éxito que los pesimistas.

Por lo tanto, usted debería ser optimista.

- *Modus tollens* (o «el modo de quitar»). Segunda forma válida: quite *q*, quite *p*. Forma:

Si p entonces q
No- q .
por lo tanto, no- p

Ejemplo, extraído de Sherlock Holmes:

Un perro fue encerrado en los establos y, sin embargo, aunque alguien había estado allí y había sacado un caballo, él no había ladrado [...] Es obvio que el visitante era alguien a quien conocía bien...

102

O bien separando las premisas y la conclusión tenemos:

Si el perro no hubiera conocido bien al visitante, entonces hubiera ladrado
El perro no ladró.
Por lo tanto, el perro conocía bien al visitante.

- *Silogismo hipotético*: Tercera forma válida. Forma:

Si p entonces q
Si p entonces r .
Por lo tanto, si p entonces r .

Ejemplo:

Si usted estudia otras culturas, comprenderá que existe una diversidad de costumbres humanas.

Si usted comprende que existe una diversidad de costumbres humanas, entonces pone en duda sus propias costumbres.

Por lo tanto, si usted estudia otras culturas, entonces pone en duda sus propias costumbres.

El silogismo hipotético es válido para cualquier número de premisas en la medida en que cada premisa tenga la forma «Si p entonces q », y la q de una premisa se transforma en la p de la siguiente. Advierta que el silogismo hipotético ofrece un buen modelo para explicar las conexiones entre causa y efecto. La conclusión vincula una causa con un efecto, mientras que las premisas explican los pasos intermedios.

- *Silogismo disyuntivo*: Cuarta forma válida. Forma:

p o q .
No- p
Por lo tanto q .

Ejemplo:

Esperamos el progreso mediante el perfeccionamiento de la moral, o lo esperamos mediante el perfeccionamiento de la inteligencia.

No podemos esperar el progreso mediante el perfeccionamiento de la moral.

Por lo tanto, debemos esperar el progreso mediante el perfeccionamiento de la inteligencia.

La conjunción «o» puede tener dos significados diferentes; en un sentido «exclusivo» en el enunciado « a o b » significa que una de las dos a o b es verdad, pero no ambas; en un sentido «inclusivo», « a o b » significa que a o b es verdadero, y que posiblemente ambas lo sean. Los silogismos disyuntivos son válidos con independencia de cuál sea el sentido de «o» que se use. En el sentido exclusivo también se puede argumentar:

p o q .
 p .
Por lo tanto, no- q .

Ejemplo:

Sólo Zbignew o Zoltan pudieron haber cometido una acción vergonzosa.
Zoltan lo hizo, por lo tanto, Zbignew no lo hizo.

- *Dilema*: Cuarta forma válida. Forma:

p o q .
Si p entonces r .
Si q entonces s
Por lo tanto, r o s .

Ejemplo:

Usted es acusado de causar nuevas provocaciones o es considerado un cómplice.

Si usted es acusado de causar nuevas provocaciones, su conducta parece equivocada.

Si usted es considerado un cómplice, su conducta parece equivocada

Por lo tanto, su conducta siempre parece equivocada.

- *Reductio ad absurdum*: (o «reducción al absurdo»): Estrategia deductiva tradicional, que estrictamente es sólo una versión del *modus tollens*, pero que merece especial atención. Forma:

Para probar: p
Se asume: No-p (esto es, que p es falso).
De esa asunción se deriva una implicación: q
Se muestra: q es falso (contradictorio, estúpido, «absurdo»)).
Se concluye: p.

Los argumentos mediante *reductio* establecen su conclusión mostrando que la negación de la conclusión conduce al absurdo. No se puede hacer otra cosa, sugiere el argumento, salvo aceptar la conclusión.

Ejemplo:

En materia energética, el gobierno mexicano se ha negado a construir más refinerías, pues considera que es más barato comprar la gasolina en el extranjero que producirla en México. Esto es tan cierto como afirmar que resulta más rentable vender la materia prima para después comprar un producto hecho con la misma. Es como venderles naranjas para después comprarles jugo porque no tenemos exprimidores.

Formulado bajo la forma de una *reductio*, tenemos:

Para probar: Es más barato producir gasolina en México que comprarla en el extranjero

Se asume: No es más barato producir gasolina en México que comprarla en el extranjero

De la asunción se sigue que: es más barato vender la materia prima para después comprar un producto hecho con la misma.

Pero: no puede resultar más rentable vender la materia prima para después comprarla procesada

Por lo tanto: Es más barato producir gasolina en México que comprarla en el extranjero

5.3.2. Falacias

Las falacias (también llamadas paralogismos o argumentaciones falaces) son errores en los argumentos, y aunque no son válidas, por su forma, recuerdan a las argumentaciones válidas, por lo cual son muy tentadoras y frecuentes. Se distinguen una serie de falacias específicas que a continuación abordo:

- *Ad hominem.* Es un argumento dirigido contra la persona y consiste en refutar una opinión censurando a la autoridad alegada, en vez de aducir razones contra tal opinión.
- *Ad ignorantiam.* En éste se apela a la ignorancia y arguye que una afirmación es verdadera solamente porque no se ha demostrado que es falsa, o en su caso, que **no** es verdadera porque se ignora o porque no se ha probado su veracidad.
- *Ad misericordiam.* Apelar a la piedad como un argumento en favor de un trato o favor especial.
- *Ad populum.* Apelar a los sentimientos y emociones del auditorio. Estos argumentos van dirigidos a conmover más que a aducir razones oportunas. Verbigracia: «todo el mundo lo hace».

- *Ad baculum*. Se trata de argumentos que se basan en la fuerza o el poder que tiene un objeto, una institución, una persona, una firma comercial, etcétera que vienen a sustituir a las razones.
- *Afirmar el consecuente*. Una falacia deductiva de la forma: Si p entonces q / q / por lo tanto, p . Por ejemplo: “*Si las calles están heladas, el correo se demora / El correo se demora / Por lo tanto, las calles están heladas*”. En este caso ambas premisas pueden ser verdaderas y aún así la conclusión ser falsa, pues el correo puede llegar tarde también por otras razones. El argumento olvida las explicaciones alternas.
- *Ambigüedad*. Usar una misma palabra en más de un sentido. Una buena manera de evitar la ambigüedad es definir cuidadosamente cualquier término clave que se introduzca en el argumento y tener cuidado de utilizarlo sólo conforme a la misma definición.
- *Descalificar la fuente*. Usar lenguaje emotivo para menospreciar un argumento incluso antes de mencionarlo. Por ejemplo: “*Confío en que usted no se haya dejado engañar por aquellos pocos intransigentes, quienes todavía no han pasado la edad de la superstición que...*” O de una forma más sutil sería: “*Ninguna persona razonable piensa que...*”.
- *Non sequitur*. Extraer una conclusión que «no se sigue», o sea, una conclusión que no es una inferencia razonable de una prueba.
- *Petición de principio*. Usar de modo implícito la conclusión como una premisa. En: “*La Biblia es verdad, porque Dios la escribió / La Biblia dice que Dios existe / Por lo tanto, Dios existe*”, para defender la afirmación de que la Biblia es verdad, el argumentador afirma que Dios la escribió, pero si Dios escribió la Biblia, Él existe. Luego, el argumento asume precisamente aquello que está tratando de probar.

5.3.3. Recursos persuasivos

Los textos argumentativos emplean diferentes recursos que funcionan como marcas de su intención comunicativa: la apelativa, cuyo efecto de sentido es la persuasión o convencimiento para incidir en la manera de pensar, sentir y actuar del receptor. De estos recursos me referiré a continuación, pero antes de entrar en materia cabe aclarar que la sola presencia de uno de ellos o dos en un texto, no significa que éste sea argumentativo,

lo que más concretamente permite precisar estos elementos como recursos de persuasión es la intención con que el enunciador los emplea²⁸.

- Modo imperativo

Es más evidente identificar un texto con intención persuasiva cuando el emisor construye un texto empleando *vocativos*, que exhortan a participar en una acción determinada, o verbos en *modo imperativo* para indicar al receptor lo que debe hacer, como se puede observar en el siguiente fragmento:

Hija mía, decía la madre, [...] he procurado criarte con el mayor esmero, y tu padre te ha elaborado y pulido a guisa de esmeralda, para que te presentes a los ojos de los hombres como una joya de virtud. Esfuézate en ser siempre buena: porque si no lo eres: ¿Quién te querrá como mujer? Todos te despreciarán. [...] Da agua a tu marido para que se lave las manos y haz el pan para tu familia. Dondequiera que vayas preséntate con modestia y compostura [...]

- Preguntas

Otra marca de los textos con función apelativa son las preguntas, sobre todo cuando al preguntar se solicita al receptor que tome partido sobre algún problema, acepte un esquema de valores o una forma de conducta; éstas preguntas pueden ser directas, que demanden de una respuesta inmediata, pero existen de otro tipo: las preguntas retóricas, cuya finalidad es propiciar el cuestionamiento y la reflexión sobre el problema expuesto en el texto, para que el receptor adopte una posición acorde a la del emisor.

Ejemplo:

[...] Si la justicia internacional de veras existe, ¿por qué nunca juzga a los poderosos? No van presos los autores de las más feroces carnicerías. ¿Será porque son ellos quienes tienen las llaves de las cárceles?

¿Por qué son intocables las cinco potencias que tienen derecho de veto en las Naciones Unidas? ¿Ese derecho tiene origen divino? ¿Velan por la paz los que hacen el negocio de la guerra? ¿Es justo que la paz mundial esté a cargo de las cinco potencias que son las principales productoras de armas? Sin despreciar a los narcotraficantes, ¿no es éste también un caso de “crimen organizado”?

Pero no demandan castigo contra los amos del mundo los clamores de quienes exigen, en todas partes, la pena de muerte. Faltaba más. Los clamores claman contra los asesinos que usan navajas, no contra los que usan misiles.

Y uno se pregunta: ya que esos justicieros están tan locos de ganas de matar, ¿por qué no exigen la pena de muerte contra la injusticia social? ¿Es justo un mundo que cada minuto destina tres millones de dólares a los gastos militares, mientras cada minuto

²⁸ Para la redacción de este subapartado me he basado en el libro *La argumentación: acto de persuasión, convencimiento o demostración*, coordinado por Ysabel Gracida y otros.

mueren quince niños por hambre o enfermedad curable? ¿Contra quién se arma, hasta los dientes, la llamada comunidad internacional? ¿Contra la pobreza o contra los pobres?

En este fragmento las preguntas retóricas son un recurso para involucrar al lector, quien al sentirse interrogado no tiene más alternativa que tomar una posición a favor o en contra del esquema de valores que el emisor propone y que va construyendo entre líneas.

- Juicios de valor

El uso de enunciados exclamativos, de la ironía, así como el empleo de adjetivos o frases adjetivas, de valoraciones y de comparaciones constituyen juicios de valor cuando éstos permiten al emisor calificar positivamente sus ideas o descalificar alguna situación a la que él se opone, y pueden tener un efecto persuasivo en la medida en que interpelan al receptor para que se adhiera a las valoraciones del enunciador. Léase el siguiente fragmento:

Los más de 40 mil seres humanos que han muerto en los últimos cuatro años nos colocan frente a una crisis humanitaria sin paragón. Ni la guerra de Estados Unidos contra Afganistán, ni la emprendida en contra de Pakistán han generado tal cantidad de muertos (Barómetro de Conflictos, Universidad de Heidelberg, Alemania). [...] El responsable directo de esta grave situación es Felipe Calderón. Fue él quien declaró una guerra en el país y decidió utilizar al Ejército y la Marina para atacar selectivamente los cárteles de la droga. Fue el Ejecutivo quien de forma obstinada prosiguió con esta estrategia bélica a pesar de que diversos órganos de la ONU le han solicitado suspender la utilización de los militares en tareas policíacas.

En este ejemplo podemos notar la presencia de varios elementos que traslucen un juicio de valor, como el uso de adjetivos, la comparación, la valoración que en este caso descalifica y enjuicia la situación aludida.

En el caso de la **ironía**, este recurso merece principal atención. Según Beristáin (1985, p. 277), es una figura retórica de pensamiento porque afecta a la lógica ordinaria de la expresión. Consiste en oponer, para burlarse, el significado a la forma de las palabras en oraciones, declarando una idea de tal modo que se pueda comprender otra, contraria.

Ejemplo:

Bien inicia el año con la buena nueva propagandística de que, gracias a la reforma energética, los precios de los combustibles disminuirán por primera vez en la historia reciente del país, de acuerdo con la versión de la Secretaría de Hacienda, es decir, la misma institución que a lo largo de cuando menos las últimas dos décadas no hizo otra cosa que aumentar permanentemente dichos precios, porque es necesario equipararlos con los de nuestro principal socio comercial (léase Estados Unidos).

Y hoy, 20 años después, los precios internos de los combustibles se encuentran 50 por ciento por arriba de los registrados por socio comercial, algo que no acongoja a la Secretaría de Hacienda, pues con bombo y platillo anuncia que ha tenido el detalle de *reducir* 3 por ciento los precios internos, por mucho que en Estados Unidos Pemex venda sus gasolinas a la mitad de lo que aquí pagan los consumidores mexicanos.

¡Alegraos!, mexicanos pagadores, pues si sólo en la primera mitad del sexenio peñanietista los precios de gasolinas y diésel aumentaron 56.5 por ciento en promedio, ahora ese mismo gobierno hace la hombrada de *reducirlos* 3 por ciento (con la posibilidad de que a lo largo de 2016 se incrementen en igual proporción), es decir, casi 19 veces menos que el incremento acumulado durante su estancia en Los Pinos.

En este caso, el autor del fragmento utiliza la ironía para burlarse de las declaraciones emitidas por la Secretaría de Hacienda respecto a los beneficios de la reforma energética al considerar absurdo su discurso. El absurdo radica en que la misma institución que por 20 años ha elevado el precio de las gasolinas un 56.5%, ahora, gracias a la reforma, presume una reducción del 3%, con la posibilidad de que se vuelva a incrementar. El autor de este texto emplea la ironía para ridiculizar la afirmación contradictoria y sin sentido de Hacienda.

- Respaldos de autoridad

Los respaldos de autoridad, que no son lo mismo que un argumento de autoridad²⁹, pueden ser citas, nombres de instituciones o de personas reconocidas, pero también estadísticas, porcentajes y cifras, las cuales sirven al emisor para garantizar o afianzar la veracidad de la tesis que defiende. El testimonio también es un respaldo de autoridad porque las experiencias reales vividas por el enunciador avalan su opinión sobre un problema concreto. Ejemplo:

[...] Yo [Rigoberta Menchú] empecé a analizar mi niñez y llegaba a una conclusión: yo no tuve niñez, no tuve infancia, no tuve escuela, no tuve suficiente comida para crecer, no tuve nada. Yo decía: ¿cómo es posible? Relacionaba la vida de los hijos de los ricos donde yo he pasado. Cómo comían. Los perros. Hasta educaban a los perros para que conozcan sus meros dueños y que rechacen hasta a las sirvientas. Todo eso a mí se me juntaba, y no sabía cómo compartir mis ideas. Así es como yo empecé a tener amigos de otra comunidad [...] Yo hablaba, ¿y ustedes qué comen?, ¿cómo hacen el desayuno?, ¿qué comen en el almuerzo? [...] me di cuenta exactamente de que el problema no era sólo mi problema [...] Que había ricos y había pobres. Que los ricos explotaban a los pobres [...]. Por eso eran cada vez más ricos. Luego, el hecho de que no nos escucharan era un despacho, que teníamos que hincarnos ante las autoridades, era parte de toda la discriminación que vivíamos....

- División de la realidad en dos campos

²⁹ La diferencia entre un respaldo de autoridad y un argumento de autoridad consiste en que el primero sirve como información complementaria para enriquecer y sustentar un argumento personal, mientras que el segundo es el argumento en sí, en el que además de incluir autor y fuente, también se explica el punto de vista del autor citado.

Este recurso persuasivo se refiere a las situaciones en las que el texto muestra la realidad dividida en dos campos, por esto último se entiende: el del emisor y el del destinatario, o el del enunciador y el del antagonista. Para aclarar la idea, léase el siguiente fragmento de una carta de López Obrador dirigida a Hillary Clinton:

Señora Hillary Clinton, secretaria de Estado de Estados Unidos de Norteamérica:

En sus anteriores visitas a nuestro país, le he dado a conocer el punto de vista de muchos mexicanos que no compartimos la forma en que se está enfrentando el grave problema de inseguridad y de violencia que padecemos los mexicanos.

Ahora, de nueva cuenta, le envío esta carta para manifestarle nuestra preocupación no sólo porque la situación ha empeorado, sino porque ustedes han seguido convalidando y reforzando la estrategia fallida aplicada por el gobierno de Felipe Calderón, orientada únicamente a querer resolver el problema con medidas coercitivas. Es decir, enfrentando la violencia con violencia. [...]

Los hechos demuestran que el gobierno de México pretende mantener invariable la misma política de elite, sin procurar el crecimiento económico, el bienestar, el fortalecimiento de valores y sin erradicar la corrupción y la impunidad imperantes.

Pero también ustedes insisten en reducir la relación bilateral sólo a los aspectos de seguridad nacional, pensando que con entrenar a nuestros marinos y militares, interviniendo cada vez más en labores de inteligencia, con redadas de migrantes y construyendo muros en la frontera, se van a poder resolver problemas que tienen un origen eminentemente social y económico. [...]

Señora Clinton, queremos que el respeto a la soberanía, la cooperación económica y la solidaridad entre pueblos, sean los principios que rijan la relación entre nuestras naciones. [...] optar por un mayor intervencionismo, aprovechando la notoria debilidad de Calderón, no conduciría a nada bueno. A menos que ustedes estén pensando en apuntalar a un régimen autoritario que viole los derechos humanos y niegue la posibilidad de construir una auténtica democracia. Si así fuere, con mucha sinceridad y respeto, le decimos que no estamos dispuestos, bajo ninguna circunstancia, a aceptar que México deje de ser un país independiente, libre y soberano y se convierta de nuevo en una colonia o en un protectorado del extranjero.

A lo largo del discurso se muestra la realidad dividida en dos campos (la del emisor y la del destinatario), para lograr dicha división desde el primer párrafo el emisor se refiere a su grupo empleando la primera persona plural: “muchos mexicanos que no *compartimos* la forma en que se está enfrentando el grave problema de inseguridad” –y que he subrayado con una línea continua–. En cambio para dirigirse al destinatario y antagonista utiliza la tercera persona plural: “*ustedes insisten* en reducir la relación bilateral sólo a los aspectos de seguridad nacional” –subrayado con una línea punteada–.

5.4. Argumentación con ética

Como mencionaba en el capítulo anterior, una de las competencias que integran el enfoque comunicativo-formativo es la moral, que como se recordará se refiere a la formación de valores en la escuela, y su objetivo es que el alumno aprenda a vivir responsablemente y en comunidad. Pues bien, esta competencia se hace más evidente en la enseñanza de la composición de textos argumentativos, ya que redactar este tipo de texto conlleva poner en acción una serie de valores y de actitudes que también forman o deberían formar parte de la enseñanza escolarizada, los cuales deben apegarse siempre a principios éticos.

Atendiendo a esto último, el docente que pretenda enseñar algún tema, cualquiera que sea, pero que esté relacionado con la argumentación principalmente, deberá tener presente la dimensión ética de su función y con ello su tarea de formación ciudadana, en pocas palabras, deberá promover una educación integral.

Una educación integral informa y forma al educando, es decir, forma el intelecto y la moral, de tal manera que aprenda a vivir responsable e inteligentemente. Latapí (2009, p. 20), afirma que una buena educación incluye cuatro rasgos: a) *el carácter* –congruencia entre pensar y obrar, que cada alumno se convierta en sujeto consciente, capaz de orientarse a través de los años en la búsqueda del sentido de las cosas y del sentido de la vida–, b) *la inteligencia*, c) *los sentimientos* –capacidad de vibrar con la desgracia ajena, de indignarse ante la injusticia–, y d) *la libertad*. En este mismo sentido, Beuchot (2004, pp. 114-117), desde la Hermenéutica analógica, propone una educación en virtudes, que consiste en formar un ser humano virtuoso. Se entiende aquí por humano virtuoso aquel hombre analógico, proporcional. Las virtudes que ayudan al hombre análogo a construir su vida ética o moral, con equilibrio y moderación dinámicas son las cuatro virtudes clásicas griegas: la prudencia³⁰, la templanza³¹, la fortaleza³² y la justicia.

Por su parte, Adela Cortina (1996, p. 90) entiende por “virtudes” los hábitos comunitarios, es decir, las capacidades que el individuo desarrolla para pertenecer en una comunidad política y la toma de conciencia de su identidad como ciudadano perteneciente

³⁰ Habilidad para encontrar el medio, tanto el término medio de las acciones como el medio para alcanzar algún fin.

³¹ Moderación en cuanto a la satisfacción de las necesidades, lo cual es necesario para la convivencia.

³² El carácter de fuerza para persistir en esa templanza que el hombre se ha propuesto para vivir en compañía con los demás.

a ella. Desarrollar esta capacidad en los alumnos resulta muy oportuno principalmente cuando vemos que actualmente los jóvenes no se sienten, ni se saben sujetos pertenecientes a una comunidad, es decir, han perdido su dimensión comunitaria, no son conscientes de que sus actos repercuten en la vida de los demás.

Esta misma autora puntualiza que educar en valores implica educar en la autonomía, por esto último se entiende optar por aquellos valores que humanizan y que nos hacen personas, con lo cual el educador no tiene más remedio que transmitir a través de su enseñanza aquello que él considere humanizador. No obstante, el concepto de “humanizar” ha sido prácticamente abandonado en el campo de la educación. Pareciera que sociedad y medios de comunicación unen esfuerzos para lograr lo contrario, es decir, para deshumanizar a las nuevas generaciones, pues se fomenta en ellas una actitud de desapego a la realidad, un desinterés por los demás, por el Otro, una falta de empatía. Al respecto, Hans Küng (2008, p. 36) apunta: «El mundo está en crisis, pero voltear la mirada hacia otra parte con el fin de ignorar lo que acontece, no es una actitud responsable ante el mundo. La responsabilidad sugiere hacerse cargo de lo que pasa a nuestro alrededor respetando la perspectiva del otro y pensando en que todo lo que hacemos trae consecuencias a futuro». Por ello, es importante involucrar al alumno en actividades que le demanden romper con su egocentrismo, que lo sensibilicen y lo obliguen a ver su realidad circundante y el mismo tema de argumentación da pauta a conseguirlo.

La argumentación es un tema importante presente en los programas de estudio de nivel medio superior, y el objetivo que persigue es formar sujetos capaces de pensar críticamente; no obstante, dicho objetivo se queda sólo en el papel, pues la realidad es que los alumnos demuestran un desarrollo pobre o nulo de su capacidad argumentativa y de razonamiento. Pero esta deficiencia argumentativa no es exclusivo de la población estudiantil, pues está extendida a la población general, el modelo de pensamiento mayoritario en México se basa en un pensamiento concreto, inmediateista, no reflexivo, nada crítico, sumiso³³. «Los ejemplos abundan, pero simplemente para iniciar podemos comentar cómo, pese a la serie de decisiones y acontecimientos políticos, sociales, económicos raros y enrarecidos en el país, durante décadas los mexicanos no levantamos la voz, ni pedimos explicaciones a las autoridades [...]» (Alcalá, 1998, p. 170). La tendencia

³³ Los autores Alcalá y Góngora (1998), en la búsqueda de explicaciones que nos permitan entender la ausencia de una práctica argumentativa en el salón de clase, sostienen que la práctica no argumental no está solo en las aulas, sino en la formación y vida cotidiana de cada joven escolarizado.

alarmante de la gente a obedecer ciegamente a la autoridad es una conducta sumamente difundida en la sociedad mexicana, lo cual está muy alejado de la autonomía moral y delega la libertad, de esta forma se actúa irresponsablemente. Al respecto, Herrera (2008, pp. 77-78) señala:

[...] Ser capaz de construir nuestra libertad es saber pensar para dar respuestas y poder construir nuestro horizonte de posibilidades; no de limitarnos a obedecer ciegamente como lo haría el determinista, de forma mediocre porque se conforma con obedecer al pie de la letra las reglas, no distingue, sino que confunde la libertad con estar cumpliendo por cumplir.

[...] El ser humano en su capacidad de libertad está implícita, además de la responsabilidad, su dimensión ética como algo que emana de la misma persona. Su actuar no es fácil porque siempre está de por medio la cuestión por el bien.

Esta negativa a ejercer la libertad es una negativa también a adquirir responsabilidades. En este sentido, argumentar éticamente implica ejercer la libertad, y por tanto es responsabilizarse, puesto que al argumentar desde la ética se está conjuntando la inteligencia y la voluntad pero sin perder de vista el bien común.

El acto de argumentar supone varias dimensiones o habilidades de un acto lógico, por ello nadie nace sabiendo argumentar; sin embargo, existe la posibilidad de desarrollar la habilidad, ¿cómo? con la práctica constante. Gelder (2010, p. 102) sostiene que «nuestros estudiantes mejorarán su habilidad de pensamiento crítico justo en la medida en que se involucren en mucha práctica deliberada de pensamiento crítico» y yo agregaría, además de la constancia, el empleo de los situaciones de la vida cotidiana, como por ejemplo: argüir a favor de una postura en una disputa familiar que tiene lugar en la mesa de la cocina, debatir en la escuela por algún problema suscitado entre compañeros, etcétera. El uso de los ejemplos de la vida ordinaria, lo tomo de la pedagogía de lo cotidiano de la Hermenéutica Analógica, que afirma (Beuchot y Rivas, 2003, p. 10): «es conveniente ser conscientes de que se educa desde lo cotidiano y, en definitiva, para lo cotidiano, ya que es para esa vida cotidiana para la que se intenta educar al individuo». Y qué más cotidiano que la propia realidad que rodea al estudiante, lo cual, desde una perspectiva ética, sirve como instrumento que ayuda a determinar todo aquello que no nos parece justo y que deseamos cambiar.

Como ya he mencionado anteriormente, una de las funciones principales de la argumentación es poder elegir la mejor opción de entre varias, al respecto Cortina (1996, p. 60) señala «Si vamos a vernos obligados constantemente a elegir entre posibilidades para apropiarnos unas, renunciando a otra, y a tener que justificar nuestras elecciones, más nos

vale ir aclarándonos a nosotros mismos desde dónde hacerlo para lograr buenas elecciones. Ejercitar la capacidad de juzgar para tomar decisiones prudentes es, pues, otro de los rasgos imprescindibles de la educación moral». También se educa para formar el juicio, y en esta empresa la argumentación juega un papel imprescindible.

La enseñanza y la práctica de la argumentación en las aulas escolares no debe verse simplemente como un tema del programa curricular relacionado con el desarrollo cognitivo del alumno, sino también como una herramienta que permite formar la moral y el juicio en los educandos. Así pues, enseñanza de la argumentación debe estar siempre íntimamente ligada con la formación intelectual y moral del estudiante, de tal manera que lo tome en cuenta en su dimensión comunitaria, que lo responsabiliza de su realidad y le da normas que le permitan la sana convivencia. Por otra parte, el profesor debe ser consciente de que la formación moral del alumno no sólo se transmite de forma oral, sino principalmente mostrando aquello que se predica a través de la figura del docente como ejemplo o modelo de virtud.

Capítulo 6. Propuesta didáctica para el desarrollo de habilidades para la escritura

6.1. Características generales de la propuesta

En este capítulo expongo de forma detallada mi propuesta didáctica para el desarrollo de habilidades para la escritura, que como se sabe está centrada en la composición de textos argumentativos, además propongo los instrumentos de evaluación que se pueden emplear en la misma. Dicha propuesta ha sido elaborada bajo fundamentos psicopedagógicos constructivistas, cognitivos y socioculturales, los cuales son necesarios conocer para entenderla, pues se trata de una práctica que demanda de una modificación radical en torno a la concepción que el maestro tiene sobre la escritura, sobre el alumno y su aprendizaje, y sobre su propia labor docente.

En ésta se pretende romper el paradigma de la enseñanza tradicional de la escritura que se ha centrado en el producto final, sin atender el proceso, en la que el profesor sólo señala errores ortográficos, sintácticos, de puntuación, concordancias locales –y demás aspectos marginales de la escritura efectiva–, la práctica de la redacción es aislada y artificial y sólo está dirigida al maestro. Por ello, para poder aplicarla es elemental que el profesor haya primeramente asimilado esta nueva concepción, la cual ha sido expuesta en los capítulos tres y cuatro de esta tesis, y que a grandes rasgos, considera a la escritura como un proceso cognitivo complejo que consiste en traducir una idea o pensamiento en un discurso coherente, que además incluye dos aspectos esenciales (en términos de Fayol): los funcionales y los estructurales. Conforme a los primeros, la composición escrita se organiza con base en un tema determinado, para y en torno a un efecto comunicativo instrumental esperado sobre un lector-destinatario y tomando en cuenta ciertos criterios contextuales –cuestiones como ¿qué se va a decir?, ¿cómo se dirá?, ¿para qué y para quiénes?, ¿con qué finalidad o propósito?–. Y respecto a los aspectos estructurales, la producción escrita se construye de tres procesos: planificación, textualización y revisión.

Esta renovación de la enseñanza de la escritura, proviene de investigaciones realizadas por distintas disciplinas interesadas en tratar de describir los procesos y mecanismos que tienen lugar durante el acto de escribir, la cual según mi propia síntesis, sostiene que *escribir es una actividad epistémica y comunicativa que persigue un propósito y que posee una organización textual determinada según las exigencias discursivas del género en turno, y que consta de los siguientes subprocesos centrales: planificación, textualización, revisión y corrección.*

Asimismo, esta propuesta retoma a Cassany, quien señala concisamente en *La cocina de la escritura* (2002) que el acto de escribir involucra tres aspectos: conocimientos, habilidades y actitudes. El primero se refiere a las propiedades que debe tener un texto para que actúe con éxito como vehículo de comunicación (adecuación, cohesión y coherencia); el segundo incluye las estrategias de redacción que se ponen en práctica durante el acto de escribir (por ejemplo: investigar sobre un tema, tomar notas, elaborar esquemas, hacer borradores, etc.); y el tercero la motivación para escribir (el gusto por la escritura).

Uno de los principales objetivos de la propuesta es hacer conscientes todos los aspectos involucrados en el acto de escribir, es decir, todo lo que piensa, hace y escribe un autor desde que se plantea producir un texto hasta que termina la versión definitiva. En este sentido, se puede afirmar que se propicia el conocimiento metacognitivo, pues se parte del hecho de que aumentar la conciencia sobre el propio proceso de producción de ideas, de su organización y textualización de acuerdo a las condiciones de una situación comunicativa contribuye al aprendizaje de la escritura a la vez que acrecienta la autorregulación.

A través de su aplicación se pretende generar un cambio profundo en los alumnos, pues pasarán de guiarse del modelo de decir el conocimiento al de transformar el conocimiento. Este último, como se recordará, concibe la escritura como un acto complejo de solución de problemas, de esta forma la composición escrita se volverá para los estudiantes planeada, reflexiva y autorregulada.

Ahora bien, respecto a la parte argumentativa de la propuesta, se entiende por composición de textos argumentativos lo siguiente: saber defender por escrito una opinión –sobre la que de antemano se tiene un buen dominio de conocimiento– de forma coherente y cohesionada, considerando la situación comunicativa (propósito y destinatario), respetando las convenciones del género textual (estructura y organización retórica), empleando estrategias retóricas eficaces (argumentos, contraargumentos, recursos persuasivos). Así pues, otro de los objetivos que persigue esta propuesta es que el alumno pueda redactar un texto argumentativo eficaz, es decir, un texto coherente, cohesionado y adecuado.

En cuanto a la enseñanza de la argumentación en sí, se parte en primera instancia de la explicación del esquema de Toulmin y el modelado de la aplicación del mismo por

parte del profesor, seguido de ejemplificación y varios análisis de tipos de argumentos y recursos persuasivos; en segundo lugar, se defienden y confrontan ideas de forma oral acerca de un tema, con la realización de un debate. Todo esto con la intención de incrementar la capacidad reflexiva, crítica y argumentativa en el alumno.

La propuesta está dividida en diez sesiones de 50 minutos (conforme el tiempo estimado por hora de clase en la ENP) y se anexa el material didáctico utilizado. Cada sesión se compone de tres tipos de actividades: apertura (símbolo empleado ☀), desarrollo (símbolo empleado 📖) y cierre (símbolo empleado 🌙). Cabe aclarar respecto al tiempo, que no debe entenderse como algo absoluto, pues en la práctica puede fácilmente alargarse el número de sesiones invertidas, tanto como el profesor juzgue conveniente.

Para una aplicación exitosa de esta propuesta, como en todas, se debe modificar y adaptar según sea necesario, dependiendo siempre del grupo de estudiantes, de sus necesidades, peculiaridades y demás circunstancias y características. Por ello, aunque esta secuencia didáctica se planeó a partir de los resultados de un examen diagnóstico a alumnos de preparatoria y está dirigida a los lineamientos que el plan de estudio de la ENP señala para su primer año, es factible de ser aplicada a otro grado de preparatoria, e incluso en otro sistema de nivel medio superior. Sin embargo, puntualizo que llevar al aula esta propuesta es muy demandante tanto para los alumnos, como para el docente, pues de los primeros supone un esfuerzo cognitivo y dedicación, y del segundo un trabajo constante antes y durante la secuencia, además implica un buen dominio de conocimiento sobre el tema de la argumentación, tanto de la teoría como de la práctica, así como de la estrategia de modelado.

Finalmente, como apuntaba al inicio de este capítulo, en el último subapartado incluyo los instrumentos de evaluación que pueden ser utilizados dentro de la propuesta, a saber: lista de verificación, rúbrica y portafolios. Cada uno de estos aparecen en distintos momentos dentro de la propuesta (símbolo empleado 📁).

En seguida la propuesta didáctica para la composición de textos argumentativos.

**COMPOSICIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS.
PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA
ESCRITURA EN ALUMNOS DE BACHILLERATO**

Ubicación del programa dentro del curso general: cuarto año de la ENP

Asignatura: Lengua española

Unidad: Quinta

Tema general: Redacción de textos argumentativos

Contenidos: Redacción de textos argumentativos

Duración de la secuencia y número de sesiones previstas: Diez sesiones de 50 minutos

Nombre del profesor que elaboró la secuencia: Claudia Ivette Rodríguez Hernández

Objetivo general de la propuesta: Que el alumno adquiera estrategias de escritura, que haga consciente el proceso y que componga un texto argumentativo estructurado, comprensible y eficaz sobre un determinado tema.

Objetivos particulares de la propuesta:

- Que el alumno se apropie de los subprocesos de la producción escrita: planificación, textualización, revisión y corrección,
- Que el alumno identifique los elementos de la argumentación de un texto,
- Que el alumno concientice y establezca la situación comunicativa de su composición,
- Que el alumno utilice distintos tipos de argumentos y recursos persuasivos en sus escritos,
- Que el alumno adopte una postura propia respecto a algún tema social, a partir de la investigación y el debate.

Orientaciones generales para la evaluación: Uso de portafolios para toda la secuencia didáctica, listas de verificación para el debate y rúbrica de escritura.

Secuencia didáctica

6.1.1. Primera sesión

Contenidos de enseñanza:

- La argumentación desde una perspectiva teórica: definición, propósito, utilidad, elementos que la conforman y tipos de argumentos

Objetivos de aprendizaje:

- Que el alumno tome consciencia de la importancia y la utilidad que tiene en su vida cotidiana la argumentación y saber argumentar
- Que el alumno conozca e identifique los elementos y los diferentes tipos de argumentos

📁 Antes de iniciar la secuencia didáctica el profesor deberá aclarar cuál es el objetivo de esta secuencia y la forma de evaluación, en este caso: el portafolios. Desde el inicio se les deberá entregar a cada alumno la hoja de evaluación de dicho portafolios y se les deberá explicar el contenido del mismo. Ver Portafolios, en el subapartado §6.2.3. Instrumentos de evaluación.

He optado por el uso del portafolios como instrumento de evaluación de esta propuesta didáctica, ya que permite agrupar todos los trabajos y productos de aprendizaje realizados por los alumnos a lo largo de toda la secuencia, además permite al profesor regular el proceso de enseñanza, pero también a los estudiantes concientizar el proceso de escritura y con ello favorecer su traspaso de la heterorregulación a la autorregulación.

☀ **Actividades de apertura:** Activación de conocimientos previos a través de preguntas guía y lluvia de ideas.

1. El profesor comenzará explicando el propósito de la clase y repartiendo el material didáctico a cada alumno (Anexos 1, 2 y 3, equivalente a texto de apoyo y ejercicios 1 y 2).

2. El profesor activará los conocimientos previos de los alumnos acerca del tema: “la argumentación”, a través de las siguientes preguntas guía:

- ✓ ¿Alguna vez han convencido a sus papás de algo que ellos no querían darles o dejarles que hicieran?
- ✓ ¿De qué?
- ✓ ¿Cómo lo lograron?, o en su caso ¿por qué no lo lograron?
- ✓ ¿Cómo convencerían a la niña(a) que les gusta de que sea su novio(a)?
- ✓ ¿Por qué consideran que son un buen candidato(a)?
- ✓ ¿Por qué razones sus padres deberían regalarles algún objeto costoso que ustedes deseen, como por ejemplo un Xbox, una Tablet, un iPhone?

A partir de las respuestas que se empiecen a dar, las preguntas se irán modelando para alcanzar el siguiente objetivo: que el alumno entienda la importancia y la utilidad que tiene en su propia vida cotidiana aprender a argumentar. Después de indagar en los conocimientos empíricos de los alumnos, comenzaré con cuestionamientos más teóricos y menos personales, pero necesarios de abordar:


- ✓ Entonces a partir de su propia experiencia ¿qué es argumentar?
- ✓ ¿Cuál es (o son) el objetivo de argumentar?
- ✓ ¿Para qué se hace esto? ¿De qué sirve?
- ✓ ¿Qué elementos debe tener una argumentación?

3. Las respuestas que los alumnos vayan dando a estas últimas preguntas serán escritas en el pizarrón para posteriormente poder enlazar con la actividad de desarrollo.

4. El profesor entregará a los alumnos un texto de apoyo con la siguiente información (Ver Anexo 1):

- Definición de argumentación
- Propósito de la argumentación
- Utilidad de la argumentación
- Elementos de la argumentación
- Tipos de argumentos
- Esquema de argumentación de Toulmin
- Recursos de persuasión

NOTA: Los tres últimos temas de la lista, por ser de mayor relevancia para el aprendizaje de la argumentación, serán estudiados uno por sesión, como se muestra enseguida.


 **Actividades de desarrollo:** Lectura del texto y resolución del ejercicio para el análisis de tipos de argumentos.

5. El texto de apoyo (que aparece en el Anexo 1) será leído en clase en voz alta por los alumnos, pero el profesor deberá ir haciendo pausas para explicar con más detenimiento el contenido del mismo y para ir resolviendo las dudas que vayan surgiendo.

Como dije antes, los tres últimos temas serán vistos con mayor profundidad y detenimiento en sesiones independientes cada uno; de esta manera, el tema “Tipos de argumentos” será visto en la primer sesión, “Esquema de Toulmin” en la segunda y “recursos de persuasión” en la tercera.

6. Como actividad de reforzamiento y de ejemplificación para el tema tipos de argumentos, se realizará en plenaria el Ejercicio 1 (Anexo 2), el cual consta de una tabla que incluye seis fragmentos que ejemplifican los diferentes tipos, mismos que los alumnos con la ayuda del profesor deberán analizar para: identificar premisas y conclusión, tipo de argumento del que se trata e inferir la probable tesis que defiende.

NOTA: En esta actividad el profesor deberá prestar principal atención al análisis de los argumentos, para que el alumno entienda qué es un argumento y le queden claros los elementos que lo constituyen, es decir, las premisas y la conclusión, pues uno de los principales problemas de los alumnos es el desarrollo de argumentos.

 **Actividades de cierre:** Redacción de un argumento a favor o en contra

7. El profesor solicitará a los alumnos formar equipos y redactar en una hoja un argumento en el que defiendan una de las siguientes posturas: “Esta clase (o sesión) fue útil para que aprenda a redactar textos argumentativos” o “Esta clase (o sesión) no fue útil para que aprenda a redactar textos argumentativos”.

8. Al final de esta sesión el profesor interrogará a los alumnos sobre lo visto en clase, es decir, les preguntará qué es argumentar, cuáles son los propósitos que puede tener la argumentación, para qué sirve, cuáles son los elementos que la conforman, cuáles son los tipos de argumentos, qué es el esquema de Toulmin.

NOTA: La formación de equipos deberá realizarse conforme la postura de los alumnos, es decir, la postura debe ser coincidente en los integrantes de un mismo equipo.

Esta actividad de cierre puede iniciarse y terminarse en clase, pero lo más probable es que sólo se inicie, por lo cual es posible que quede como una actividad extra-clase.

6.1.2. Segunda sesión

Contenidos de enseñanza:

- La aplicación del esquema de Toulmin
- Redacción de un argumento

Objetivos de aprendizaje:

- Que el alumno aplique el esquema de Toulmin
- Que el alumno redacte un argumento

☀ **Actividades de apertura:** Revisión de la actividad de cierre de la sesión anterior:

1. El profesor abrirá la clase retomando los conceptos vistos en la sesión anterior, para ello pedirá a los alumnos que resuman lo visto en ella.
2. El profesor solicitará a cada equipo la lectura en voz alta del argumento que redactaron en la sesión anterior.
3. Después les pedirá el análisis del mismo, es decir, que identifiquen o separen la tesis, las premisas y la conclusión que conforman el argumento y especifiquen de qué tipo se trata.

NOTA: En esta actividad de apertura el profesor se limita a escuchar la lectura de la redacción del argumento y el análisis del mismo por parte de los alumnos. En este momento puedo predecir (a partir de los resultados del examen diagnóstico expuestos en el segundo capítulo de esta tesis) que los alumnos se toparán con grandes dificultades al momento de analizar su propio “argumento”, pues también puedo asegurar que la gran mayoría de los equipos redactarán una afirmación, pero no un argumento, es decir, no incluirán premisas, ni conclusión. Es aquí cuando debe intervenir el docente, para lo cual sugiero la siguiente actividad de desarrollo.

📖 **Actividades de desarrollo:** Explicación y aplicación del esquema de Toulmin y modelado de redacción de un argumento.

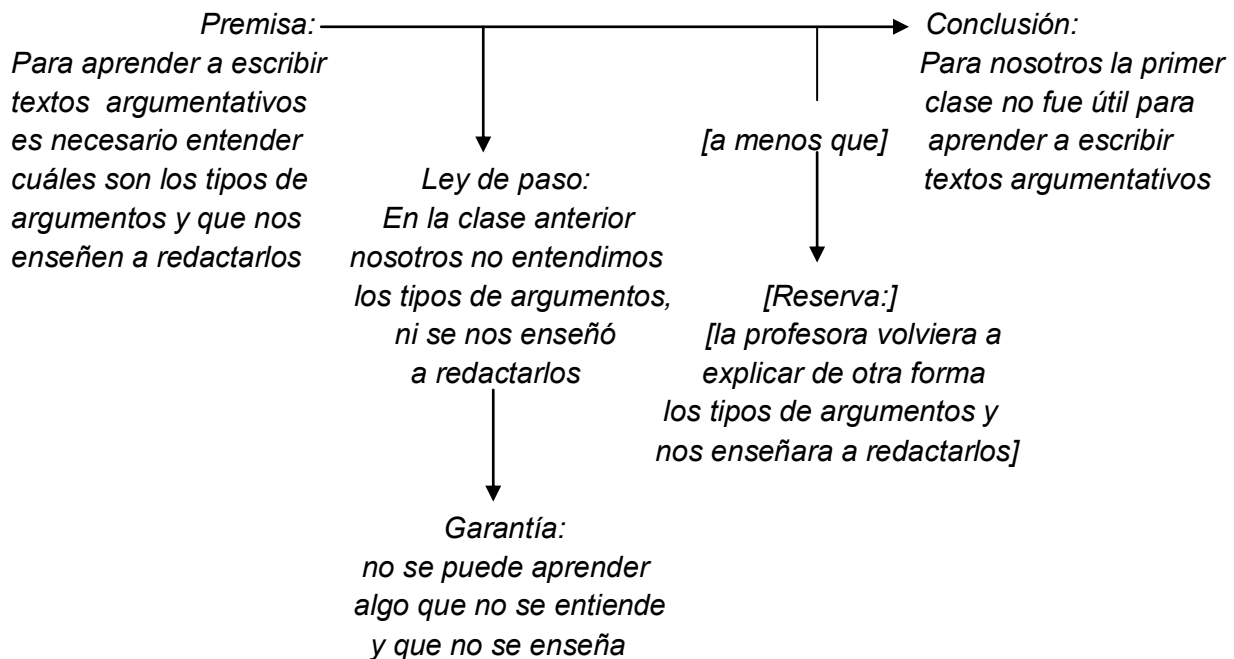
4. El profesor expondrá, explicará y ejemplificará el esquema para la argumentación de Toulmin. (Ver subapartado §5.2. Partes de la argumentación)

5. El profesor elegirá uno de los “argumentos” redactados por algún equipo. Supongamos que dicho equipo escribió lo siguiente:

“Para nosotros la primera clase no fue útil para aprender a escribir textos argumentativos, puesto que no entendimos los tipos de argumentos y no se nos enseñó a escribirlos”

A partir de este caso el docente emprenderá el modelado de redacción de un argumento apoyándose en el esquema de Toulmin.

De esto último se espera algo parecido a lo siguiente en el pizarrón:



Reescritura del argumento: “Para aprender a redactar textos argumentativos es condición necesaria entender cuáles son los tipos de argumentos que existen y que se enseñe a redactarlos, pues no se puede aprender algo, si antes no fue comprendido y enseñado. En la última clase de Lengua española varios compañeros no entendimos los tipos de argumentos que la maestra ejemplificó, ni tampoco nos enseñó a redactarlos, por ello para nosotros dicha clase no fue útil para aprender a redactar textos argumentativos.”

🔗 **Actividades de cierre:** Reescritura y aplicación del esquema de Toulmin

6. El profesor pedirá a cada equipo la reescritura de su argumento con la aplicación del esquema de Toulmin. Tarea que deberá ser entregada al profesor en la siguiente sesión en caso de que se agote el tiempo de clase.
7. Al término de la sesión el profesor preguntará a los alumnos sobre lo aprendido en clase: qué nuevo saben ahora que antes desconocían, qué es y para qué sirve el esquema de Toulmin.

NOTA: El profesor revisará esta última tarea y hará las correcciones pertinentes por escrito, pero en los casos en los que los trabajos presenten muchos errores o los alumnos no hayan podido realizar la actividad por ellos mismos, será necesaria la intervención del maestro para hacer un modelado más, lo cual podría incluso requerir de una sesión extra.

6.1.3. Tercera sesión

Contenidos de enseñanza:

- Recursos persuasivos empleados en la argumentación
- Utilización de un organizador gráfico

Objetivos de aprendizaje:


- Que el alumno conozca, identifique y emplee los recursos persuasivos de los que se vale la argumentación
- Que el alumno a través de una representación visual estructure la información nueva que le fue proporcionada a lo largo de las tres primeras sesiones

☀ **Actividades de apertura:** Relectura del texto de apoyo

8. Al inicio de esta sesión el profesor cuestionará a los alumnos acerca del esquema de Toulmin: qué es, qué elementos lo forman, para qué sirve. Sin embargo, en este punto lo que más importa es resaltar la importancia que éste tiene dentro de la formulación de un argumento y que los alumnos puedan apreciarlo.
9. Posteriormente el profesor pedirá a los alumnos releer del texto de apoyo –el anexo 1– sólo el punto de recursos persuasivos. El profesor explicará cada uno de ellos y concluirá mostrando cómo es posible y conveniente incluir recursos persuasivos en los argumentos, ya que éstos dan más solidez y logran causar un mayor impacto en el interlocutor.
10. El profesor, a partir del argumento que redactó frente a grupo en la sesión anterior, mostrará a los alumnos cómo emplear un recurso persuasivo y les hará notar cómo es que el argumento adquiere más impacto en el oyente. Por ejemplo:

"Para aprender a redactar textos argumentativos es condición necesaria entender cuáles son los tipos de argumentos que existen y que se enseñe a redactarlos, pues no se puede aprender algo, si antes no fue comprendido y enseñado. En la última clase de Lengua española varios compañeros no entendimos los tipos de argumentos que la maestra ejemplificó, ni tampoco nos enseñó a redactarlos, por ello para nosotros dicha clase no fue útil para aprender a redactar textos argumentativos. ¿O acaso usted puede aprender algo sin entenderlo?"

Explicación del profesor: Noten cómo esta pregunta involucra directamente al receptor, quien al sentirse interrogado no tiene más alternativa que tomar una posición a favor de nosotros, es decir, acepta la postura que estamos defendiendo. Una pregunta bien formulada y pertinente puede ayudarnos a persuadir. Sin embargo, no todas las preguntas son iguales, ni todos los casos son tan claros y absolutos como este ejemplo, pues habrá muchas ocasiones en las que, principalmente en las preguntas indirectas, la interrogante no obligue al receptor a aceptar nuestra tesis, sino que su principal objetivo sea promover la reflexión, como lo veremos en algunos fragmentos del siguiente ejercicio.


 **Actividades de desarrollo:** Resolución del ejercicio para la identificación de diferentes recursos persuasivos.

11. Para ejemplificar el tema recursos persuasivos, se realizará en plenaria el Ejercicio 2 (Anexo 3), el cual consta de una tabla de seis recuadros con fragmentos que incluyen algún recurso persuasivo. Cada uno de los recuadros será leído en voz alta por un alumno para que con la ayuda del profesor se pueda inferir en grupo el tipo de recurso empleado.

NOTA: La resolución de este ejercicio también aparece en el Anexo 3

12. El profesor pedirá a los alumnos incluir algún recurso persuasivo en el argumento que redactaron por equipos en la sesión anterior. Para esto deberán volver a reunirse en equipos (igual que en la sesión anterior) y en una tarjeta de trabajo entregar por escrito la actividad solicitada.

Es probable que los alumnos tengan dificultades para la realización de esta actividad, por ello el profesor deberá estar supervisando y asesorando a cada equipo. El docente realizará las correcciones pertinentes por escrito sobre la misma tarjeta y la devolverá a los alumnos.

 **Actividades de cierre:** Elaboración por parte de los alumnos de un organizador gráfico (mapa cognitivo o mapa conceptual) sobre la argumentación.

Con el objetivo de que el alumno pueda estructurar u organizar con una representación diferente y de manera visual la información nueva que le fue proporcionada en las tres primeras sesiones de esta secuencia didáctica, el profesor solicitará la elaboración de un organizador gráfico. La descripción de esta actividad es la siguiente:

- El profesor pedirá se formen equipos y a cada uno le entregará el siguiente material de trabajo: papel bond blanco | plumones | una tarjeta de instrucciones. (Ver Anexo 4)

En la tarjeta de instrucciones se solicita a los equipos la elaboración de un mapa conceptual o un mapa cognitivo del tema “argumentación”. En esta misma se muestra el formato de ambos, pues serán los mismos alumnos quienes elijan cuál organizador realizar. Ver Anexo 4.

13. El profesor explicará a los alumnos que el propósito de esta actividad es que reorganicen de manera visual el contenido de las sesiones anteriores, es decir, que elaboren un organizador gráfico con el tema de argumentación, en el cual tendrán que conjuntar lo teórico con lo práctico, para lo que se pueden apoyar en sus notas, en el material entregado, en los ejercicios y en las tareas.

NOTA: Dependiendo del tiempo que reste de clase esta actividad podrá terminarse dentro o fuera del aula y los alumnos tendrán que exponer sus trabajos en la siguiente sesión.

14. Antes de concluir esta sesión, el profesor pedirá a los alumnos que sintetizen lo estudiado en la misma, es decir, que a grandes rasgos mencionen cuáles son los diferentes tipos de recursos argumentativos y también para qué sirven.

6.1.4. Cuarta sesión

Contenidos de enseñanza:

- La situación comunicativa del texto
- Los tipos de texto argumentativos


Objetivos de aprendizaje:

- Que el alumno identifique la situación comunicativa de diferentes tipos de textos
- Que el alumno conozca cuáles son los diferentes tipos de texto que pueden emplear la argumentación
- Que el alumno entienda la correlación que existe entre situación comunicativa y argumentación.

☀ **Actividades de apertura:** Revisión del organizador gráfico

1. El profesor solicitará a los alumnos peguen en la pared el mapa conceptual o cognitivo que realizaron en la sesión anterior.

2. Cada equipo deberá explicar al profesor su mapa.
3. En los casos en los que exista algún error en la organización de la información, el profesor hará las correcciones pertinentes.
4. Se les pedirá a los alumnos que tomen una foto a este trabajo, ya que se tendrá que incluir como evidencia en el portafolios de evaluación.

 **Actividades de desarrollo:** Exposición de los diferentes géneros textuales argumentativos y explicación de la situación comunicativa del discurso.

5. El profesor enlazará la actividad de apertura con la de desarrollo añadiendo en alguno de los mapas expuestos una conexión más, la cual unirá el tema central “argumentación” con el tema secundario “textos argumentativos” y los enlizará:
 - Ensayo
 - Texto filosófico
 - Texto político
 - Anuncios publicitarios
 - Caricatura periodística
 - Carta
 - Texto periodístico:
 - Editorial
 - Artículo de opinión

El profesor continuará explicando que todos estos tipos de texto pueden emplear la argumentación, aunque de diferente manera según sean las exigencias discursivas.

6. Una vez insertado en el mapa la información anterior, el profesor procederá a explicar que todos esos tipos de texto poseen una situación comunicativa, la cual es indispensable conocer sobre todo cuando se pretende redactar un texto argumentativo.
7. El profesor expondrá los elementos que conforman la situación comunicativa:
 - Enunciador (emisor, autor)
 - Enunciatario (receptor, auditorio, destinatario)
 - Propósito
8. Para ejemplificar la situación comunicativa el profesor utilizará dos anuncios publicitarios y hará notar principalmente que incluso en un mismo tipo de texto la situación comunicativa puede cambiar, pues la creación de un texto está condicionada por ésta, es decir, por la intención del emisor y su destinatario. Explicación del profesor:



¿Cuál es la situación comunicativa de este anuncio?

Enunciador: Publicistas de la empresa Huggies

Enunciario: Madres de bebés

Propósito: Vender su producto



¿Cuál es la situación comunicativa de este anuncio?

Enunciador: Publicistas de la empresa Clinique

Enunciario: Mujeres

Propósito: Vender su producto


El profesor puede seguir explicando lo siguiente:

Para lograr un buen anuncio publicitario, al igual que sucede con los demás textos argumentativos, la situación comunicativa es determinante en su elaboración, pues por ejemplo, no se puede argumentar de la misma manera frente a un público adolescente, como ustedes mismos, que frente a sus padres. En este sentido, para argumentar con éxito es indispensable conocer al destinatario, saber cuáles son sus valores, usos, costumbres, deseos, miedos, etcétera, pues en función de este conocimiento es que podremos argumentar eficazmente y en consecuencia: persuadir.

C* Actividades de cierre: Elaboración de ejercicios para identificar de la situación comunicativa de diferentes tipos de texto

9. El profesor solicitará la formación de equipos y repartirá a cada uno el ejercicio 4 (Anexo5) y dos textos, de los cuales los alumnos tendrán que identificar su situación comunicativa. La simulación de esta actividad aparece en el Anexo 6.
10. Finalmente, el profesor pedirá a los alumnos que recapitulen lo estudiado en esta sesión: en qué consiste la situación comunicativa del texto y para qué sirve dentro de la argumentación.

✂ Actividad extra-clase:

Investigar la definición en algún manual de periodismo (Sugerencia:  *Manual de periodismo* de Carlos Marín), diccionario, enciclopedia, u otra fuente, de los siguientes conceptos: “Editorial” y “Artículo de opinión”. Dichas definiciones deberán escribirse en una tarjeta de trabajo, pues su extensión no debe ser mayor a ésta. Esta actividad tiene como objetivo que los alumnos adquieran las nociones básicas acerca de estos dos géneros periodísticos, ya que los alumnos los desconocen casi por completo, y por otro lado, el artículo de opinión será el género solicitado para sus redacciones.

6.1.5. Quinta sesión

Contenidos de enseñanza:

- Conocer los géneros periodísticos: Editorial y Artículo de opinión
- Establecer diferencias entre ambos géneros
- Lectura analítica y comprensiva de una Editorial

Objetivos de aprendizaje:

- Que el alumno conozca y distinga los géneros editorial y artículo de opinión
- Que el alumno realice una lectura comprensiva de una editorial

☀ Actividades de apertura: Revisión de la actividad extra clase y ejemplos de editorial y artículo de opinión.

1. El profesor realizará preguntas guía con base en la actividad extra-clase anterior, éstas son:

- ¿Qué es una Editorial de periódico?
- ¿Cuáles son sus características?

- ¿Qué es un Artículo de opinión?
- ¿Cuáles son sus características?
- ¿Cuáles son las diferencias entre estos?

2. Para ejemplificar las respuestas dadas por los alumnos, el profesor mostrará directamente de un periódico una editorial y un artículo, los cuales serán leídos de manera grupal para posteriormente hacer notar sus características y diferencias:

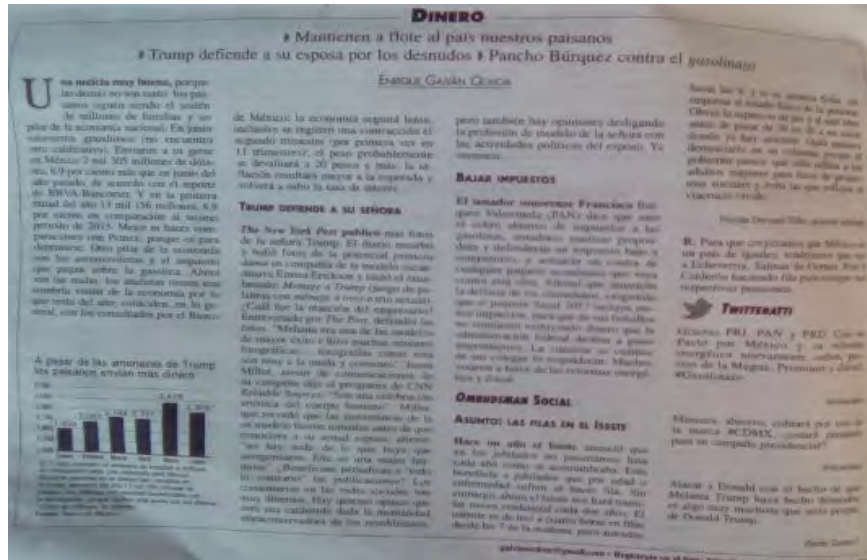


DEFINICIÓN:

La **Editorial** es un género periodístico que da a conocer el punto de vista o la posición de la institución o empresa respecto a un acontecimiento de interés actual.

CARACTERÍSTICAS:

- Analiza y enjuicia los acontecimientos nacionales más importantes del momento
- Sirve para que el periódico desarrolle su labor ideológica
- Representa el pensamiento del editorialista (persona quien la escribe), pero también del periódico que la publica
- No aparece firmada



DEFINICIÓN:

El **Artículo de opinión** es otro tipo de género periodístico en el que un periodista expresa sus ideas, opiniones, juicios o puntos de vista sobre noticias de interés público.

CARACTERÍSTICAS:

- Puede referirse a las noticias más importantes del momento, pero también a temas no necesariamente de actualidad.
- El lenguaje utilizado puede ser más personal, menos institucional, por ello puede adoptar un estilo irónico incluso
- Aparece el nombre del autor

DIFERENCIAS ENTRE EDITORIAL Y ARTÍCULO:

La diferencia básica entre estos dos géneros es que la opinión que reproduce la editorial representa el punto de vista de la institución periodística, en tanto que la del artículo es responsabilidad del periodista.

NOTA: A primera vista la actividad de apertura podría parecer simple e infructuosa; sin embargo, es importante su presencia, ya que el aprendizaje de la composición escrita no es único y aplicable a cualquier tipo de texto, sino múltiple y específico a cada tipo de género discursivo, con sus funciones propias y con sus características lingüísticas específicas. Por ello, es importante conocer el género textual que se pretende aprender.

Actividades de desarrollo: Lectura dirigida de una Editorial periodística

3. El profesor entregará a cada uno de los alumnos el texto a leer (Anexo 7), que se trata de una Editorial del periódico La Jornada.

4. El profesor solicitará previo a la lectura que encierren entre corchetes cada párrafo y los enumere.
5. Se leerá en voz alta de manera grupal, para que con la guía del profesor sea comprendido el texto. En este punto se le prestará especial atención al uso de los conectores discursivos, ya que es a partir del uso correcto de estos que un texto adquiere cohesión y coherencia. Ver guía de lectura en el Anexo 8.
6. Posteriormente el profesor, con la participación de los alumnos, irá anotando en el pizarrón el análisis del texto. Ver simulación de análisis textual en el Anexo 9.

G* Actividades de cierre: Resumen de la lectura en esquema de apoyo

7. El profesor solicitará a cada alumno el resumen** del texto leído. Para esta actividad, el profesor les entregará un ejercicio que consta de un esquema en el que se deben escribir las ideas principales de cada párrafo. Ver Ejercicio 5, Anexo 10.
8. Antes de concluir la sesión, el profesor solicitará a los alumnos recuperar lo aprendido en clase: qué nuevo aprendieron, lo consideran importante, sí o no, por qué.

**No se trata de un resumen en sentido estricto, ya que en esta actividad no se van hilando las ideas una con otra en un texto, sin embargo es una forma de simplificar el resumen a los alumnos y le permite al profesor corroborar o evaluar la comprensión lectora. He querido simplificar la tarea para no abrumar al alumno, pues al sentirse rebasado en sus tareas pueden fácilmente desmotivarse.

6.1.6. Sexta sesión

Contenidos de enseñanza:

- La organización textual o retórica del texto argumentativo leído en la sesión anterior
- Identificación de sus elementos: tesis, cuerpo argumentativo, conclusión
- Análisis de los argumentos
- La situación comunicativa del texto leído

Objetivos de aprendizaje:

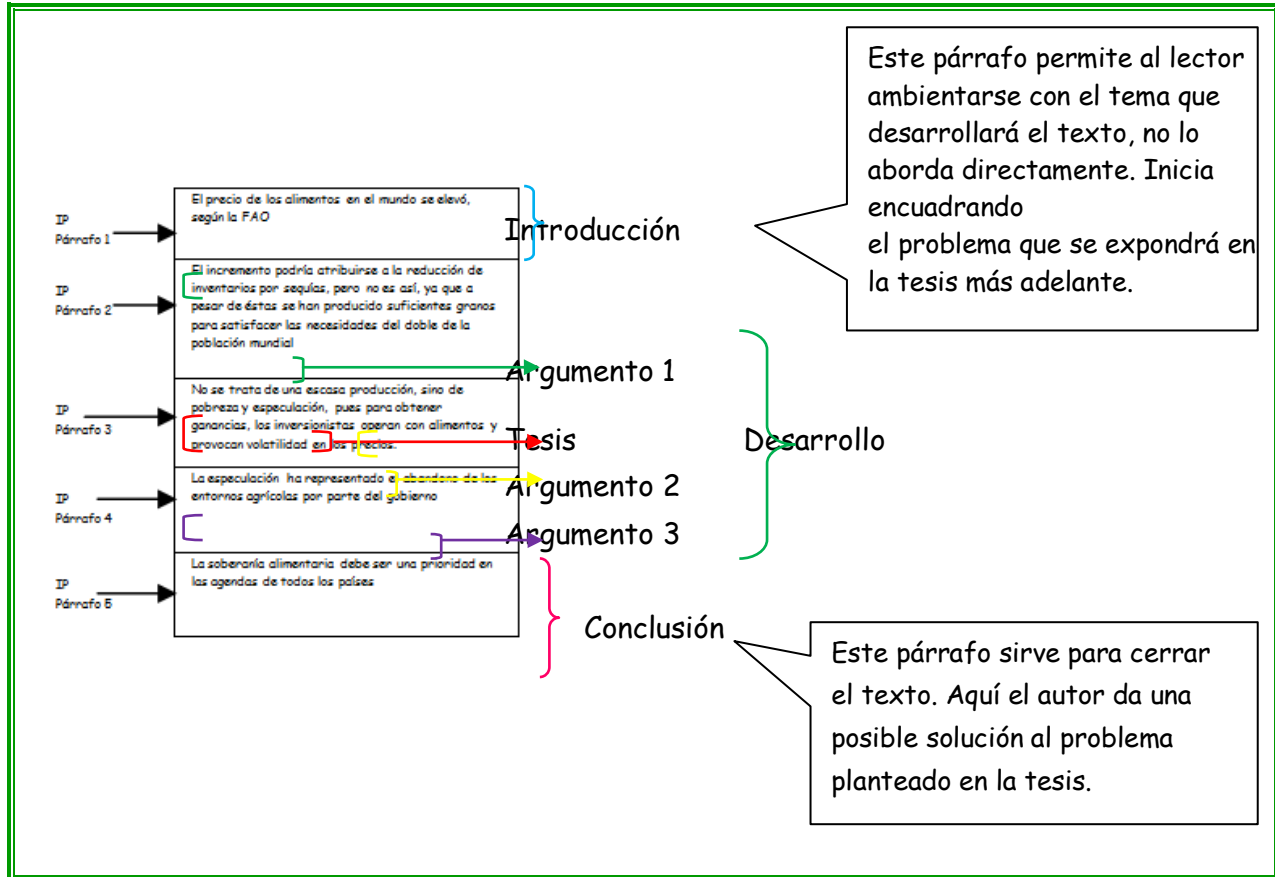
- Que el alumno identifique la estructura interna del texto leído: introducción, tesis, argumentos y conclusión
- Que el alumno analice los argumentos que aparecen en el texto leído
- Que el alumno comprenda e identifique la situación comunicativa del texto leído

☀ **Actividades de apertura:** Revisión del esquema-resumen de la actividad de cierre anterior e identificación de la organización retórica del texto

1. Antes de entrar en materia, el profesor retomará algunos elementos vistos en la sesión anterior, tales como: qué es una editorial periodística y un artículo de opinión, cuál es su principal diferencia.
2. Para la revisión de la actividad de cierre anterior, el profesor con la participación de los alumnos irá escribiendo en el pizarrón el esquema-resumen.

IP Párrafo 1	→	El precio de los alimentos en el mundo se elevó, según la FAO
IP Párrafo 2	→	El incremento podría atribuirse a la reducción de inventarios por sequías, pero no es así, ya que a pesar de éstas se han producido suficientes granos para satisfacer las necesidades del doble de la población mundial
IP Párrafo 3	→	No se trata de una escasa producción, sino de pobreza y especulación, pues para obtener ganancias, los inversionistas operan con alimentos y provocan volatilidad en los precios.
IP Párrafo 4	→	La especulación ha representado el abandono de los entornos agrícolas por parte del gobierno
IP Párrafo 5	→	La soberanía alimentaria debe ser una prioridad en las agendas de todos los países

3. Una vez terminado, a partir de éste, el profesor preguntará a los alumnos cuál es la tesis que defiende el texto y en qué párrafo se encuentra. De ser necesario, el profesor deberá orientar a los alumnos para que la puedan inferir.
4. Una vez identificada la tesis, el profesor procederá a explicar la organización retórica del texto leído, así como la función que cumplen en ese texto específico el primer párrafo y el último.



NOTA: Esta actividad tiene por objeto hacer conscientes a los alumnos de que los textos argumentativos deben introducirse y concluirse, más no entrar de lleno al problema o tesis, ni tampoco simplemente dejar de escribir cuando las ideas se han agotado, pues eso le da inconsistencia al texto o en términos discursivos: hace que el texto carezca de coherencia, lo cual da como resultado un texto mal logrado o mal redactado.

La presencia de esta actividad se justifica puesto que según los resultados arrojados por mi examen diagnóstico, uno de los problemas más comunes en la categoría de “Estrategias de lenguaje textual” es la ausencia de párrafo introductorio y conclusivo.

Actividades de desarrollo: Análisis de argumentos

- 5. Una vez identificados los argumentos y apoyándose en las actividades realizadas en la sesión anterior sobre la comprensión lectora, el profesor con la participación de los alumnos analizarán cada uno de los argumentos, separando sus premisas y conclusión, para posteriormente determinar el tipo.
Para esta actividad es recomendable que la tesis esté siempre visible, ya que facilita a los alumnos la identificación de los argumentos y ver la conexión lógica-semántica entre ésta y aquéllos.

☞ Tesis del texto: EL ENCARECIMIENTO DE LOS ALIMENTOS NO ES UN PROBLEMA DE ESCASA PRODUCCIÓN DE COMIDA, SINO DE VORACIDAD ESPECULATIVA Y DE POBREZA

✓ Argumento 1 → Párrafo 2

Premisas: Aunque ha habido una reducción en los inventarios de productos básicos y de volúmenes de los países exportadores.

Cada año se producen en la orbe suficientes granos para satisfacer las necesidades de casi el doble de la población mundial

Conclusión: El encarecimientos de los alimentos no se debe a dicha reducción

Tipo de argumento: deductivo

✓ Argumento 2 → Párrafo 3

Premisas: Los alimentos son mercancías susceptibles de negociación

En años recientes han venido proliferando las operaciones con productos básicos (o alimentos) en los mercados de futuro (o de inversiones)

Esto permite a los inversionistas apostar sobre los aumentos y descensos en los precios de las cosechas, lo cual genera volatilidad en los precios de los alimentos

El 98 por ciento de los contratos de futuros con alimentos se mantiene en un espiral especulativo, cuyo único fin en la obtención de ganancias

Conclusión: El encarecimientos de los alimentos se debe a la voracidad especulativa

Tipo de argumento: deductivo

✓ Argumento 3 → Párrafo 4

Premisas: El apoyo estatal a la pequeña agricultura y los incentivos a la producción y al consumo internos podrían contribuir a reducir los precios y garantizar el abasto de alimentos a los sectores más desprotegidos

Pero en naciones dependientes como la nuestra el modelo alimentario referido ha representado el abandono de los entornos agrícolas por parte del Estado

Conclusión: El actual modelo alimentario (el que especula y encarece los alimentos) es un modelo fallido para naciones dependientes como México

Tipo de argumento: deductivo

☛ Actividades de cierre:

6. Por tratarse de un elemento de suma importancia dentro de la argumentación, se le solicitará a los alumnos que entreguen por escrito lo analizado en el punto anterior, es decir, que escriban en una hoja el análisis hecho sobre los argumentos. Dicha hoja será considerada como evidencia en el portafolio de evaluación.
7. Por último, el profesor interrogará a los alumnos a fin de remarcar lo aprendido en esta sesión con las siguientes preguntas: qué es y cuál es la función de la introducción, de la tesis, de los argumentos y de la conclusión en un texto.

6.1.7. Séptima sesión

Contenidos de enseñanza:


- [En esta sesión no hay contenido de enseñanza puesto que está dedicada especialmente a la participación oral del alumno]

Objetivos de aprendizaje:


- Que el alumno reflexione sus propia postura frente al tema expuesto en el texto leído
- Que el alumno exprese su punto de vista acerca del tema: la pobreza en México

☀ Actividades de apertura: Elaboración de cuestionario


1. Hasta el momento, sólo se ha escuchado la postura respecto a un tema social de parte de un tercero, que en este caso ha sido la Editorial del periódico La Jornada; sin embargo aún no se le ha cedido la palabra a los estudiantes para que expresen su propio punto de vista. Por ello, en esta sesión se empieza a dar paso a la participación de los alumnos con la elaboración de un cuestionario, en el que podrán expresar su postura. Ver Ejercicio 6, Anexo 11. Asimismo, se incluyen dentro de las preguntas del cuestionario aspectos referentes a la situación comunicativa del texto leído, lo cual servirá para que el profesor corrobore si los alumnos han comprendido que ésta condiciona la redacción de un texto.
 - Para la elaboración de dicho cuestionario se deberá ceder tiempo para que los alumnos lo puedan contestar de manera individual.
 - Una vez resuelto por todos, el profesor realizará las preguntas para que sean respondidas voluntariamente en plenaria.

 **Actividades de desarrollo:** Presentación de fotos referentes a un problema social

2. El profesor presentará a los alumnos algunas láminas con fotos o imágenes referentes al tema que se debatirá en la siguiente sesión. En este caso será: “La pobreza urbana en México”. Esta actividad tiene como objetivo despertar el interés en los alumnos por dicho tema, motivarlos a participar en el debate y detonar el cuestionamiento. Ver láminas en Anexo 12.
 - Antes de exponer las láminas el profesor formulará la pregunta con la que se abrirá el debate en la siguiente sesión: ¿En México el pobre es pobre porque quiere? Aquí no debe intervenir el maestro, es simplemente la participación de los alumnos exponiendo su punto de vista personal.
 - Después de las respuestas dadas por los alumnos, se empiezan a exponer las imágenes. Cada una de éstas deberá ser descrita entre todos, a la par de los comentarios que cada una de ellas vaya generando en el grupo.

 **Actividades de cierre:**

3. El profesor solicitará a los alumnos pasar por escrito los comentarios y reflexiones que hayan surgido de la actividad anterior, pues estos le pueden ser útiles en el debate a realizar en la siguiente sesión.

 **Actividad extra-clase:**

- Investigar en periódicos, revistas, páginas de internet, videos, documentales, etcétera sobre el tema “La pobreza urbana en México”. Algunas fuentes serán sugeridas por el profesor, pero otras deberán ser fruto de la búsqueda de los alumnos.
- Llevar anotaciones en limpio y en hojas sueltas.
- Fuentes sugeridas:
 “La mitad de la población en México es pobre”:
<http://www.telesurtv.net/news/Mas-de-la-mitad-de-la-poblacion-en-Mexico-es-pobre-20160725-0008.html>

“Aunque trabajen de más, los mexicanos no alcanzan niveles mínimos de bienestar”:

<http://www.sinembargo.mx/29-06-2016/3059706>

Documental “¿Por qué México es un país pobre?”:

<https://www.youtube.com/watch?v=XCcz5hFUoLU>

“Pobreza rural y urbana”:

<http://www.jornada.unam.mx/2015/10/09/opinion/026o1eco>

Documental “Millonarios que fueron pobres antes de ser ricos”:

<https://www.youtube.com/watch?v=UpRzbBT1XiM>

“Cómo hizo su fortuna el dueño de Zara”:

<http://www.las2orillas.co/el-dueno-de-zara-el-hombre-mas-rico-del-mundo-asi-hizo-su-fortuna/>

6.1.8. Octava sesión

Contenidos de enseñanza:

- Análisis de un problema social
- Elaboración de argumentos y contrargumentos
- Dar una opinión y defenderla
- Formular objeciones y poner en duda opiniones

Objetivos de aprendizaje:

- Que el alumno analice una problemática social
- Que el alumno reconozca y clasifique argumentos a favor y en contra
- Que el alumno formule objeciones a su oponente
- Que el alumno argumente su postura de forma oral

☀ **Actividades de apertura:** Activación de conocimientos previos acerca del debate y preparación del contenido del mismo

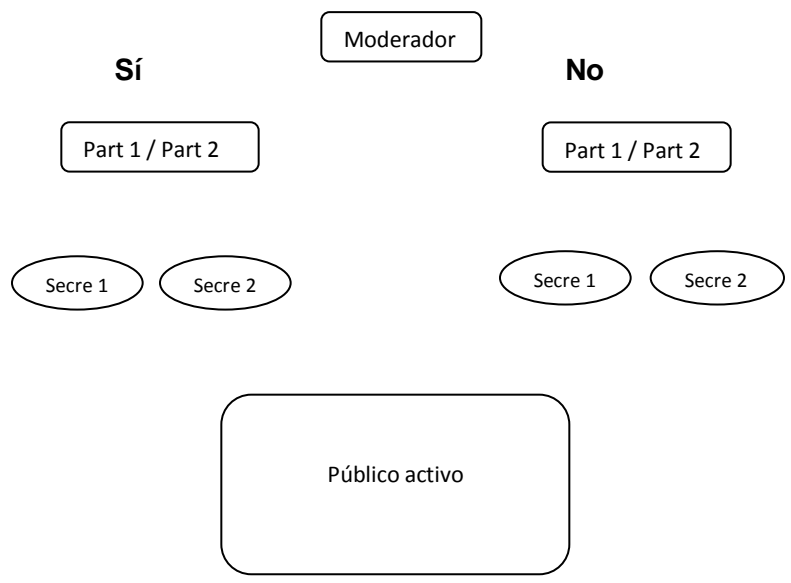
1. El profesor explicará a los alumnos que en esta sesión se realizará un debate del tema que investigaron previamente, es decir, sobre la pobreza urbana en México, la pregunta a debatir será ¿En México, el pobre es pobre porque quiere?
2. Antes de iniciar el mismo, el profesor deberá cerciorarse de que los alumnos sepan de qué se trata, para ello generará el conocimiento previo con las preguntas: qué es un debate, antes han participado o visto alguno, cómo era, qué pasaba en él, para qué sirve, cuáles son sus reglas.
3. Entrando en materia, el docente pedirá a los alumnos que de manera voluntaria participen en el debate. Para la realización de éste se requerirá de la participación de:

- 1 moderador
- 4 participantes (divididos en dos grupos oponentes)
- 4 secretarios (dos por grupo) uno se encargará de
- Resto del grupo como público activo

Y sus funciones serán las siguientes:

- Moderador: Abre el debate y formula las preguntas
- Participantes: Responden a las preguntas del moderador
- Secretario 1: Toma nota de las ideas principales que expongan los participantes
- Secretario 2: Toma el tiempo de la intervención de cada participante que será de tres minutos máximo.

4. El profesor pedirá a los alumnos que se distribuyan en el salón de clase según su función como sigue:



5. Antes de comenzar el debate, el profesor explicará las reglas, el procedimiento y la forma de evaluación.

➤ **REGLAS:**

- Ser tolerante frente a las diferencias
- Respetar el tiempo asignado
- No burlarse de la intervención de nadie
- Centrarse en el tema
- Explicarse con claridad
- Escuchar atentamente

➤ **PROCEDIMIENTO:**

- ❖ El moderador abrirá el debate con una introducción sobre el tema a debatir y una pregunta
- ❖ Los participantes podrán responder ésta al igual que el resto de las interrogantes en un lapso máximo de 3 minutos por equipo o individualmente. El equipo contrario también tendrá 3 minutos para responder la misma pregunta y/o refutar la intervención del equipo contrario.
- ❖ El público podrá intervenir en el debate activamente pidiendo la palabra al moderador con el brazo. El moderador se reserva el derecho a denegar la palabra por cuestiones de límite de tiempo.
- ❖ Terminadas las preguntas, el moderador dará sus conclusiones.

 **EVALUACIÓN**

- ✓ Se utilizarán dos listas de verificación para evaluar el debate; una para los equipos confrontantes y otra para el público. Con éstas se pretende evaluar tanto la calidad de la exposición (contenidos, argumentación, claridad y precisión conceptual), pero principalmente la actitud que tuvieron los alumnos durante el debate (respeto, tolerancia, capacidad para esperar su turno, cooperación, etc.).
- ✓ El docente será quien utilice estas listas de verificación, sin embargo las dará a conocer a los alumnos, pues al conocer los puntos que serán evaluados ponen mayor empeño.
- ✓ La evaluación será grupal, no individual, así pues lo que haga uno le afectará o beneficiará a todos.

- ✓ Ver listas de verificación en el subapartado §6.2. Instrumentos de evaluación

 **Actividades de desarrollo:** Realización de un debate

- La realización de un debate dentro de esta propuesta didáctica se justifica ya que uno de los principales problemas detectados en la prueba diagnóstica que apliqué se refiere a un desarrollo pobre de los argumentos, lo cual se deriva de una falta de reflexión sobre el tema del que se escribe. Luego, un debate además de demandar de una investigación previa, propicia el análisis, la crítica y el autocuestionamiento.
 - Por otro lado, lo ideal es que sean los propios alumnos quienes elijan el tema de debate, pues involucrarlos en la elección los motiva a realizarlo, de esta forma será más fácil que se interesen y participen con mayor entusiasmo.
6. El moderador da inicio al debate dando una introducción referente a la problemática planteada y haciendo la primera pregunta. Las preguntas que realizará el moderador y guiarán el debate aparecen en el ANEXO 13.
7. El cierre del debate la hace el mismo moderador, sintetizando la opinión de ambos grupos y mencionando el argumento más convincente en cada caso. En este punto quizá sea necesaria la intervención del profesor.

☪ Actividades de cierre:

8. Los secretarios leerán en voz alta los argumentos a favor y los argumentos en contra del grupo que representen, o si el profesor considera más conveniente y en la sesión aún da tiempo podrían en lugar de leerlos: escribirlo. Formato sugerido:

Tesis: En México la pobreza es voluntaria		Tesis: En México la pobreza es contextual	
Argumentos a favor	Argumentos en contra	Argumentos a favor	Argumentos en contra
1...	1...	1...	1...
2...	2...	2...	2...
3...	3...	3...	3...

NOTA: Esta tabla tendrá que ser escrita en limpio y en hojas sueltas, pues también formará parte de la documentación del portafolios.

6.1.9. Novena sesión

Contenidos de enseñanza:

- Aspectos funcionales de la composición escrita: qué decir, cómo decirlo, para quién decirlo, para qué y por qué decirlo
- Aspectos estructurales (o proceso) de la composición escrita: planificación, textualización, revisión y corrección
- Modelado del subproceso de planificación

Objetivos de aprendizaje:


- Que el alumno conozca el proceso de escritura en sus aspectos funcionales y estructurales de manera declarativa
- Que el alumno desarrolle su conocimiento metacognitivo
- Que el alumno entienda las estrategias que ocurren de forma implícita e interna en el escritor experto
- Que el alumno entienda cómo planifica un escritor experto su redacción

☀ Actividades de apertura: Activación de conocimientos previos a través de preguntas guía

1. El profesor hará algunas preguntas referentes a las acciones que emprenden los alumnos cuando redactan, como por ejemplo:
 - ¿Sus profesores alguna vez les han pedido trabajos escritos?

- ¿Qué tipo de textos son los que les han solicitado?
- Cuando ustedes tienen la tarea de redactar, ¿qué pasos siguen?
- ¿Siguen algunos pasos específicos para escribirlos?, ¿cuáles?, ¿o simplemente empiezan a escribir?
- ¿Hacen algo antes de empezar a escribir y/o después? ¿qué?
- ¿Ustedes consideran que sus trabajos escritos están bien redactados?, ¿sí o no?, ¿por qué (sí / no)?

2. El profesor irá escribiendo en el pizarrón aquellas respuestas dadas por los alumnos que coincidan con las acciones emprendidas por los escritores expertos (o buenos escritores que se expuso en el §subapartado 4.3).

 **Actividades de desarrollo:** Discurso expositivo-explicativo por parte del profesor

3. El docente dará una clase magisterial sobre los aspectos funcionales y estructurales de la composición escrita.

Esta sesión tiene como principal objetivo desarrollar en el alumno su conocimiento metacognitivo, pues el aprendizaje de la escritura se basa esencialmente en el conocimiento que el escritor (que en este caso equivale al alumno) tiene sobre su propio proceso cuando compone. La mayoría de los alumnos escribe de manera empírica, sin tener pautas sobre el proceso de escritura, las consecuencias de estas carencias son textos mal logrados, por ello en esta sesión se pretende explicitar los aspectos relacionados con dicho proceso. Enseguida el contenido de la clase magisterial:

PROCESO DE PRODUCCIÓN DE UN TEXTO.

La producción escrita se constituye de tres subprocesos centrales: planificación, textualización y revisión.

➤ PLANIFICACIÓN

Esta etapa, que es de pensamiento y reflexión, tiene lugar **antes de escribir**, lo cual implica tomar una decisión acerca de lo que se va a decir y cómo se va a decir conforme al propósito comunicativo o situación comunicativa que se tenga. Así pues, esta operación consta de lo siguiente:

- *Conocimiento del auditorio*
- *Establecimiento de metas u objetivos generales.*
- *Generación de ideas del contenido a escribir.*
- *Determinación de la organización estructural del texto.*

Aquí se debe tomar una decisión acerca de la organización que deseamos que tenga el texto por producir, es decir, organizar las ideas tomando en consideración la estructura argumentativa. La pregunta sería ¿cómo se van a ordenar los elementos básicos que compondrán nuestro texto argumentativo?

➤ **TEXTUALIZACIÓN**

Aquí se aplica todo el trabajo anterior. Siempre se debe tener muy presente que la característica más importante del texto argumentativo es la intencionalidad del emisor (escritor = alumno) de persuadir al interlocutor (lector), de incidir en su opinión, de modo que todo el mensaje -el postulado que se quiere probar, las opiniones e ideas, los juicios y críticas- se formula con este propósito.

También es en esta etapa que el escritor se ocupa de la cohesión del texto, para lo cual el profesor entregará a los alumnos una tabla de conectores argumentativos, como material de apoyo. Ver conectores en Anexo 14.

➤ **REVISIÓN**

El propósito en este paso es mejorar el escrito. Esto implica considerar los elementos más importantes del texto, como: la cohesión, la coherencia y valorar si se logró alcanzar el objetivo del texto.

Durante la revisión la atención se centra en la verificación de que las ideas estén expresadas de forma ordenada, clara y coherente. Cada párrafo debe desarrollar una idea con respecto a la tesis del escrito.

En esta etapa se debe hacer ajustes, bien añadir información o bien eliminar los errores encontrados.

☛ **Actividades de cierre:** Modelado del proceso de escritura: planificación

4. El profesor fungirá como escritor experto (o buen escritor) en voz alta, es decir, verbalizará sus pensamientos y estrategias mientras escribe a través de continuas explicaciones.
 - En esta y la siguiente sesión, el docente realizará los tres subprocesos centrales de la escritura: planificación, textualización y revisión de un texto argumentativo, que en este caso será un artículo de opinión que versará sobre el tema investigado y debatido en las sesiones anteriores y cuyos lectores serán los alumnos.
 - Para la realización de esta actividad el profesor puede ayudarse del pizarrón o preferentemente de un rotafolio previamente elaborado, esto para ahorrar tiempo en pensar y escribir y poner más énfasis en las explicaciones, pues de hacerlo todo frente a grupo puede resultar abrumador tanto para el mismo profesor, como para los alumnos, además de que se requeriría de más tiempo.
 - El modelado evidentemente estará basado en una planificación hecha por el profesor a partir de los argumentos y las conclusiones dadas en el debate, pero sólo textualizará la introducción y un primer párrafo con un argumento. Esto para facilitar el procedimiento a los alumnos y encaminarlos a terminar el escrito por ellos mismos, lo cual sólo servirá para los alumnos que comulguen con la tesis propuesta por el profesor; sin embargo, para aquellos que no estén de acuerdo con dicha tesis el docente tendrá que hacer un

modelado más, pero en esta ocasión con la tesis y las ideas de los alumnos que disintieron.

- La simulación del modelado para el subproceso de planificación se muestra enseguida:

1º Planificación

- Situación comunicativa del escrito:

¿Qué tipo de texto voy a escribir? Un artículo de opinión

¿A quién está dirigido? A los alumnos (o compañeros) de "x" grupo de Prepa

¿Cuál es mi propósito comunicativo? Convencer sobre la autenticidad de mi tesis

Quando tenemos muy claro el tema sobre el que escribiremos la tesis se puede determinar desde un inicio, es decir, antes de producir las ideas. Sin embargo, se puede delimitar después de la fase de generación de ideas.

¿Cuál es la tesis a defender? En México, la pobreza es consecuencia de la desigualdad económica y en este sentido es contextual; sin embargo, es aceptada resignadamente por quienes la padecen, entonces desde este punto de vista la pobreza es voluntaria.

Aquí no es necesario poner en orden las ideas, ni tampoco redactarlas bien. Se trata sólo de recoger material, ideas, hechos, anécdotas, ejemplos, observaciones, información extraída de fuentes hemerográficas o bibliográficas.

- Generación de ideas:

[Aquí se utilizan las notas que los secretarios tomaron en el debate y los comentarios que surgieron de la exposición de láminas]

- La pobreza media es la pobreza de las mayorías
- Existen en provincia muchas personas que en meses e incluso años no han probado ningún tipo de carne por falta de dinero
- La pobreza extrema es indudablemente consecuencia del sistema económico llamado neoliberalismo
- La oligarquía es un grupo de personas que contribuye a la desigualdad económica
- La pobreza intermedia tiene las mismas causas que la extrema, sólo que como es más

sutil suele confundirse con clase media y en ésta existen más posibilidades de salir de ella

- Para crear confusión y aceptación de la propia pobreza los medios de comunicación y el cine hacen su propia labor ideologizando y esculpiendo la forma de pensar de las masas
- Con la desigualdad económica pasa que pocos tienen mucho y muchos tienen poco
- El PIB en México está repartido de manera injusta y desigual
- La pobreza se acentúa cuando el gobierno es corrupto y servil a intereses extranjeros
- El Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la OCDE condicionan sus préstamos al gasto público de los gobiernos
- Nuestros gobernantes aceptan esto por corrupción e impunidad
- La pobreza media es una cuestión no sólo de ingresos, sino también de mentalidad
- El mexicano, como el resto de Latinoamérica, tiene una herencia histórica de sumisión y pobreza
- Enrique Dussel con su filosofía de la liberación y su obra Historia de la iglesia en América Latina
- "Pensar la cotidianidad es filosofar", "Pensar entonces es esclarecer lo cotidiano" por Bertrand Russel
- ¿Será que los mexicanos no aceptan su pobreza porque no quieren pensar y ver su realidad?
- Los mexicanos aceptan resignadamente todas las injusticias que se les hacen y toleran la corrupción
- Son altamente sumisos y obedientes
- La sociedad o el pueblo está completamente dividido, de ello se encargan sectas, partidos políticos, medios de comunicación
- Falta de cohesión social, pobres contra pobres, policías y soldados contra el pueblo
- Hace falta una educación liberadora
- Carga histórica de despojo, actualmente es aceptada culturalmente

- Organización textual

Primer párrafo – Introducción

- Porcentajes de la ENIGH sobre pobreza rural y urbana
- Total de pobres en México
- ¿Por qué existen estos porcentajes tan elevados de pobres en el país?

Segundo párrafo – Primer argumento

- La pobreza en México es consecuencia del capitalismo neoliberal
- Éste genera desigualdad económica entre ricos y pobres
- Los ricos se quedan con parte de la riqueza que le correspondería a los pobres
- El informe de Oxfam ejemplifica esto último

Tercer párrafo – Segundo argumento

- A pesar de los agravios y carencias que se padecen en la pobreza
- Que impiden tener una vida digna
- Existe una gran aceptación de esta condición por parte de quienes la padecen
- ¿Los pobres quieren ser pobres?, ¿les gusta serlo?, ¿los mexicanos están conformes con su condición socioeconómica?
- Según la OCDE, México tiene los peores niveles de calidad de vida, pero están más satisfechos que el promedio de los países.
- Alguien que está conforme con el orden de las cosas no desea, ni hace nada para cambiar dicho orden
- Si los pobres quieren ser pobres, entonces la pobreza también es voluntaria

Cuarto párrafo – Tercer argumento

- La pobreza no es sólo una cuestión económica, sino también de mentalidad
- Un sistema económico que beneficia a unos pocos, en detrimento o perjuicio de las mayorías puede sostenerse gracias a la idiosincrasia inculcada en los mismo pobres por aquellos personas que resultan beneficiadas, es decir, por los ricos.
- El sistema cultural impone la pobreza como forma de pensamiento y es aceptada
- Esto se logra gracias a los medios de comunicación, principalmente las cadenas televisivas
- Rafael Barajas se refiere a los intelectuales contratados por los dueños de los consorcios masivos de comunicación
- El cine cumple una función importante para ideologizar a las masas

Quinto párrafo – Cuarto argumento

- Servir a los grandes capitales es la máxima aspiración de los pobres. SE LES HA INCULCADO LA IDEA DE QUE SU ROL EN LA SOCIEDAD ES SERVIR A UN TERCERO QUE ES MÁS RICO

- La pobreza está arraigada históricamente en el pueblo mexicano
- En la historia vemos que México y en general Latinoamérica nace oprimida y despojada, ingleses, españoles, portugueses saquearon las riquezas e impusieron su cultura, crearon una serie de estructuras injustas para legitimar esta injusticia
- Nuestra cultura actual nos lleva a aceptar la sumisión y la pobreza.
- El mexicano tiene una gran capacidad de sumisión y obediencia
- Acepta el engaño, la corrupción, la injusticia

Sexto párrafo – Conclusión

- Para superar la pobreza hace falta primordialmente y en primera instancia romper ideas culturales e ideológicas
- Hace falta una educación liberadora de mentes de las estructuras socioeconómicas impuestas una educación que abra los ojos a la realidad, una educación liberadora de la opresión

6.1.10. Décima sesión

- Contenidos de enseñanza:**
- Modelado del subproceso de textualización
 - Redacción de un artículo de opinión

- Objetivos de aprendizaje:**
- Que el alumno entienda cómo textualiza un escritor experto su redacción
 - Que el alumno a partir de la planificación anterior propuesta por el profesor textualice el resto del escrito
 - Que el alumno asimile el quehacer de la escritura como un proceso recursivo de textualización, revisión y corrección

📁 Debido a que esta sesión es la más importante dentro de esta propuesta didáctica y demanda de una mayor inversión de tiempo que las anteriores, las actividades planeadas para ésta se extenderán 50 minutos más, es decir, la décima sesión tendrá una duración equivalente a dos sesiones o 100 minutos, pero dependiendo de cada grupo podría incluso extenderse una más. Esto lo determinan las circunstancias específicas de cada grupo.

- ☀ **Actividades de apertura:** Modelado del proceso de escritura: textualización y revisión
1. El profesor a partir de la planificación realizada en la sesión anterior, procederá a la

textualización en voz alta de los dos primeros párrafos, correspondientes a la introducción y el primer argumento. La simulación del modelado para los subprocesos de textualización y revisión se muestra enseguida:

2° Textualización

Según la ENIGH ([Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares](#)) realizada por el INEGI en 2015, el 76.8% de la población que vive en localidades urbanas se encuentra en situación de pobreza, igual que el 95.6% de la población que habita en zonas rurales. Aunque existe una diferencia porcentual entre un medio y otro, en términos generales el 86.2% de los mexicanos, equivalente a más de 104 millones, son pobres. Ante este panorama uno se pregunta ¿Tal cantidad de personas son responsables de su situación de pobreza o son otros factores los que la generan?


Párrafo 1 – Introducción

- En este párrafo doy un panorama general para introducir el tema sobre el que hablaremos en el texto.
- Aquí se incluyen porcentajes de pobreza para dimensionar el problema y ambientar al lector en el tema a tratar
- Al final incluyo una pregunta para despertar la atención del lector


La primer respuesta que se puede dar a esta interrogante, y quizá la más evidente, es que la pobreza en México es consecuencia de un sistema político-económico injusto que genera una gran desigualdad entre ricos y pobres, dicho sistema llamado Capitalismo neoliberal hace una repartición inicua de la riqueza que se produce anualmente en el país, es decir, del PIB (Producto Interno Bruto), pues mientras una minoría se apodera de un porcentaje mayor de éste, a las mayorías les queda el menor, esto último en pocas y llanas palabras es: mucho para pocos y poco para muchos. Al respecto, la organización humanitaria Oxfam explica en su informe *Desigualdad extrema en México, concentración del poder económico y político*, que entre 2002 y 2015 las cuatro principales fortunas del país han pasado a multiplicarse por cinco, lo cual significa más de 50 millones de habitantes viviendo en la pobreza. Se trata pues de una simple operación aritmética en la que la merma de los ingresos de los pobres pasa a manos de los ricos.

Párrafo 2 - Argumento #1

- En este párrafo doy la primer respuesta de varias a la pregunta formulada en la introducción
- Inicio explicando el sistema político-económico que genera pobreza
- Para dar mayor veracidad a mi afirmación anterior empleo un recurso persuasivo respaldo de autoridad

 **Actividades de desarrollo:** Redacción de un artículo de opinión y modelado de aplicación de rúbrica

2. El profesor dará a conocer a los alumnos la rúbrica para la redacción de textos argumentativos con la que serán evaluados, misma que ellos también utilizarán para evaluar a sus compañeros, pues más adelante se realizará una coevaluación.

 Dicha rúbrica puede entregarse en fotocopia o ser enviada vía correo electrónico (Ver subapartado §6.2. Instrumentos de evaluación: Rúbrica de escritura).

3. A partir del proceso de escritura modelado por el profesor anteriormente, pasará el trabajo de redacción a manos de los alumnos. Ellos tendrán que continuar y terminar dicho proceso. Esto corresponde a la primera redacción.

- La redacción solicitada (el artículo de opinión) será de manera individual o por parejas, según decidan los mismos alumnos
- La textualización deberá preferentemente realizarse durante la hora de clase, pero de no ser terminada dentro del aula, podrá quedar como una tarea.
- Aunque es esta sesión los alumnos están redactando, el profesor deberá permanecer atento para proporcionar ayuda a los alumnos que la soliciten.

4. El profesor deberá recibir las composiciones de los alumnos para hacer la revisión de los mismos por escrito y aplicar la rúbrica. Y una vez revisados y evaluados les serán devueltos a los alumnos para ser corregidos.

- Para este punto el profesor deberá apoyarse de una lista en la que asiente el puntaje obtenido por los alumnos tanto en su primer escrito (texto original), como en el segundo (texto corregido), lo cual le permitirá corroborar el progreso en el aprendizaje de escritura que tuvieron los alumnos, pues se espera que el puntaje obtenido en el segundo sea mayor que en el primero.

- Formato de lista para evaluar:

Alumno	Puntaje 1er redacción (Txt original)	Puntaje 2da redacción (Txt corregido)

5. El profesor hará un modelado de revisión y de empleo de rúbrica sobre la redacción de algún alumno. Se hará una revisión grupal, con el propósito de identificar los errores y resaltar los aciertos en el escrito, además de que se aplicará la rúbrica.

6. El profesor solicitará a los alumnos la corrección (o segunda redacción) de sus composiciones a partir de la revisión hecha por él. Esta actividad tendrá que realizarse preferentemente durante la clase, pues el profesor fungirá como asesor.

C* Actividades de cierre: Coevaluación y evaluación final

7. La segunda redacción (o el texto corregido) será evaluada por los propios compañeros de clase, quienes tendrán que aplicar la rúbrica y asentar el puntaje obtenido. Ningún alumno podrá evaluar su propio texto, forzosamente debe tener el de otra persona.
 - La coevaluación pretende ser un ejercicio de retroalimentación y reforzamiento, y el objetivo es que los estudiantes pongan en práctica sus conocimientos adquiridos, ya que, por otro lado, muchas veces es más fácil ver los errores propios en lo ajeno.
 - Instrucciones de evaluación para los alumnos:
 - a) Lee con detenimiento el texto de tu compañero
 - b) Marca con rojo los errores que detectaste en el escrito, si lo consideras necesario puedes poner anotaciones más extensas al margen
 - c) Aplica la rúbrica de escritura y anota el puntaje obtenido
8. El profesor solicitará a los alumnos que devuelvan el texto que evaluaron a su autor.
9. El docente tendrá que completar la lista comparativa expuesta en el punto 4 de esta sesión. Como se mencionó antes, se espera que los alumnos obtengan un puntaje que supere el anterior.
10. Por último, el profesor recapitulará lo visto en esta sesión con el fin de recalcar los subprocesos de escritura, y así promover en el alumno el conocimiento metacognitivo (o metaescritura). Algunas de las preguntas que se les podrían formular para dicho fin son: qué debemos hacer antes de producir o redactar un escrito, en qué consiste el subproceso de planificación, esto último para qué sirve, durante de la textualización qué elementos se involucran y debemos tomar en cuenta, qué se debe hacer una vez que terminamos de escribir, para qué sirve esto, qué se debe revisar, etcétera.

📁 Finalmente el profesor solicitará a los alumnos la elaboración del portafolios de evaluación (Ver subapartado §6.2.3. Portafolios), en el que se agrupan todos los trabajos y productos de aprendizaje realizados a lo largo de toda la práctica, lo cual permite al profesor regular el proceso de enseñanza y favorece el traspaso de la heterorregulación a la autorregulación por parte del alumno, además promueve el desarrollo del conocimiento metacognitivo.

6.1.11. Material didáctico: anexos

ANEXO 1

Texto de apoyo para el alumno sobre el tema de argumentación

La argumentación

- **Definición:** Argumentar es “...defender una idea o una opinión aportando un conjunto de razones que justifiquen nuestra postura” (Carreter) / “...convencer al oyente de la corrección o la verdad de una aseveración, aduciendo suposiciones que la confirmen o la hagan plausible” (Van Dijk) / “...intentar, mediante el discurso, que el receptor tenga una conducta determinada” (Grize).
- **Propósitos** que persigue: el principal es persuadir. Influir en un público determinado para que éste tenga una conducta determinada o cambie sus convicciones u opiniones. Otros propósitos que persigue también son: convencer de la conveniencia o justeza de una tesis con el fin de ganar adeptos; evaluar o indagar distintas alternativas con el fin de elegir entre varias, la mejor; sustentar una idea, encontrar causas, pruebas y razones que avalen nuestras propias ideas sobre la realidad para poder tomar decisiones acertadas en el transcurso de la vida. También se argumenta para: justificar, explicar, demostrar, probar, fundamentar, predecir, defender, demostrar, ofrecer garantías y respaldos.
- **Utilidad:** La argumentación se encuentra presente en todos los ámbitos de nuestra vida, con frecuencia tenemos que enfrentar la necesidad de argumentar, no sólo en la escuela, sino también en el trabajo, en la calle, en nuestro propio hogar, La argumentación se hace necesaria cuando alguien no está de acuerdo con nosotros con una opinión, una prueba, una situación, una interpretación, una decisión.
- **Elementos** que la componen: En toda argumentación podemos distinguir dos elementos imprescindibles:
 - **TESIS:** postura que el argumentador adopta. Es aquello que defiende.
 - **ARGUMENTOS:** razones en las que el argumentador basa su postura o defiende una idea. Éstos a su vez constan de:
 - Premisas: relato de los hechos y/o la presentación de los datos
 - Conclusión: lo derivado de las premisas
- **Tipos de argumentos:**
 - 1) **mediante ejemplos:** ofrece varios ejemplos representativos que apoyan una afirmación.
 - 2) **por analogía:** discurre de un ejemplo a otro parecido, y debido a que los dos son semejantes en muchos aspectos, se da por hecho que también son semejantes en otros aspectos más específicos.
 - 3) **de autoridad:** es una confirmación que utiliza palabras o juicios basados en

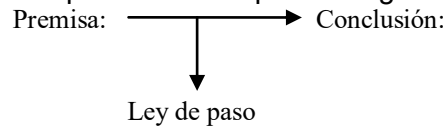
personas o instituciones de prestigio reconocido.

4) *basado en las causas*: relaciona un hecho con su causa.

5) *deductivos*: de las premisas se deduce una conclusión.

➤ *Esquema de Toulmin*:

El esquema explícito mínimo para la argumentación monológica es el siguiente:

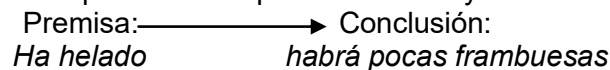


La estructura que se deriva de este esquema está en la base de cualquier discurso argumentativo. Dicho esquema se ilustra con el siguiente ejemplo:

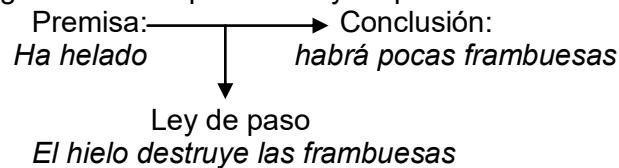
Discurso global monológico:

Habrá pocas frambuesas este año. Ha habido fuertes heladas

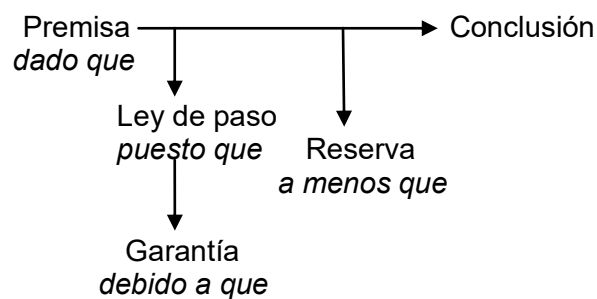
Podemos esquematizar la premisa factual y la conclusión a la que se llega:



Al integrar a este esquema la ley de paso se obtiene:



Al esquema anterior se le puede añadir lo que Toulmin denomina garantía y reserva, la propuesta de este autor permite tratar globalmente un cierto número de elementos discursivos cuya articulación caracteriza lo que podríamos denominar célula argumentativa.



➤ Recursos de persuasión:

- Uso de vocativos y verbos en modo imperativo
- Preguntas retóricas, juicios de valor e ironía
- Respaldo de autoridad
- División de la realidad en dos campos: la del enunciador y la del enunciatario

ANEXO 2

EJERCICIO 1

Instrucciones: Analiza los siguientes argumentos, identifica sus elementos (premisas y conclusión), determina de qué tipo se trata, e infiere (o en su caso extrae) cuál tesis podría defender dicho argumento:

FRAGMENTO	ANÁLISIS DEL ARGUMENTO	TESIS PROBABLE
[1] Los doctores N. B. Belloc y L. Breslow, del Departamento de Medicina Preventiva de la UCLA, hicieron un seguimiento de 7.000 adultos durante cinco años y medio, relacionando sus expectativas de vida y de salud a ciertos hábitos básicos de alimentación. Encontraron que tomar un desayuno completo está correlacionado con una mayor expectativa de vida. Parece probable que las personas que toman un desayuno completo consiguen más sustancias nutritivas de las necesarias que las personas que omiten desayunar o pasan la mañana con un tentempié y un café.	Premisas: Conclusión: Tipo de texto:	
[2] Un perro estaba encerrado en los establos, y, sin embargo, aunque alguien había estado allí y había sacado un caballo, no había ladrado [...] Es obvio que el visitante era alguien a quien el perro conocía bien...	Premisas: Conclusión: Tipo de texto:	
[3] El mejor ejemplo de gobierno no se saca de un libro, se saca de la madre. Ella siempre va a cuidar al más debilitado, si tiene que dar un pedacito de carne más, ella se lo dará al más debilitado. [...] Aquel debilitado no es el más bonito, no es el más inteligente, es el más necesitado, y ese es el espíritu de madre. Yo te confieso que gobierno al país con espíritu de madre, o sea, nosotros debemos cuidar a las personas más pobres, el rico no necesita del Estado.	Premisas: Conclusión: Tipo de texto:	
[4] El informe de Amnistía Internacional titulado "Sobrevivir a la muerte: Tortura de mujeres por policías y fuerzas armadas en México" revela alarmantes niveles de tortura contra mujeres, mediante violencia sexual, por parte de policías y fuerzas armadas en México. Al hacer un estudio sobre las circunstancias de 100 mujeres detenidas en México, el organismo encontró que "éstas sufren abusos sexuales habituales a manos de las fuerzas de seguridad, que buscan obtener confesiones y elevar las cifras para hacer ver que están combatiendo una delincuencia organizada desenfrenada".	Premisas: Conclusión: Tipo de texto:	
[5] En épocas pasadas, las mujeres se casaban muy jóvenes. Julieta, en Romeo y Julieta de Shakespeare, aún no tenía catorce años. En la Edad Media, la edad normal del matrimonio para las jóvenes judías era de trece años. Y durante el Imperio romano muchas mujeres romanas contraían matrimonio a los trece años, o incluso más jóvenes.	Premisas: Conclusión: Tipo de texto:	
[6] Hasta el día de hoy, 18 de enero de 1994, sólo hemos tenido conocimiento de la formalización del "perdón" que ofrece el gobierno federal a nuestras fuerzas. ¿De qué tenemos que pedir perdón? ¿De qué nos van a perdonar? ¿De no morirnos de hambre? ¿De no callarnos en nuestra miseria? ¿De no haber aceptado humildemente la gigantesca carga histórica de desprecio y abandono? [...]¿De ser mexicanos todos? ¿De ser mayoritariamente indígenas? ¿De luchar por libertad, democracia y justicia? ¿De no vendernos? [...]	Premisas: Conclusión: Tipo de texto:	

ANEXO 3

EJERCICIO 2

Instrucciones: Identifica el recurso de persuasión empleado en los siguientes fragmentos y escríbelo en las líneas de debajo de cada recuadro.

<p>Con la mal llamada “reforma laboral” se cierra el círculo con el hecho de que los pocos trabajadores que logren mantener contratos de largo plazo y antigüedad continuarán bajo el más férreo control de los líderes sindicales <i>charros</i>, quienes solamente defienden su bolsillo y los intereses de los dueños. Bajo el argumento ruin e hipócrita de defender la autonomía de los sindicatos, el PRI ha dejado intactas todas las protecciones para figuras como Elba Esther Gordillo y Carlos Romero Deschamps.</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Si la justicia internacional de veras existe, ¿por qué nunca juzga a los poderosos? No van presos los autores de las más feroces carnicerías. ¿Será porque son ellos quienes tienen las llaves de las cárceles?</p> <p>¿Por qué son intocables las cinco potencias que tienen derecho de veto en las Naciones Unidas? ¿Ese derecho tiene origen divino? ¿Velan por la paz los que hacen el negocio de la guerra? ¿Es justo que la paz mundial esté a cargo de las cinco potencias que son las principales productoras de armas?</p> <p>_____</p>	 <p>_____</p>
<p>Los más de 40 mil seres humanos que han muerto en los últimos cuatro años nos colocan frente a una crisis humanitaria sin paragón. Ni la guerra de Estados Unidos contra Afganistán, ni la emprendida en contra de Pakistán han generado tal cantidad de muertos (Barómetro de Conflictos, Universidad de Heidelberg, Alemania).</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Hija mía, esfuérate por ser siempre buena: porque si no lo eres, ¿quién te querrá por mujer? Todos te despreciarán. [...] Sé aseada y ten tu casa en buen orden. Da agua a tu marido para que se lave las manos y haz el pan para tu familia. [...]</p> <p>Sigue, hija mía, los consejos que te doy. Tengo muchos años y bastante práctica en el mundo. Soy tu madre y quiero que vivas bien.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Pero no hay de qué preocuparse, [a propósito del vertiginoso aumento en el precio del huevo] porque el secretario de Economía y la Profeco encontraron la solución: decidieron cambiar de giro, y en lugar de dedicarse a garantizar el abasto y defender al consumidor, ahora dedican su tiempo y esfuerzo a elaborar sabrosas recetas de la variada cuan rica cocina nacional para evitar la ingesta de blanquillo.</p> <p>_____</p>

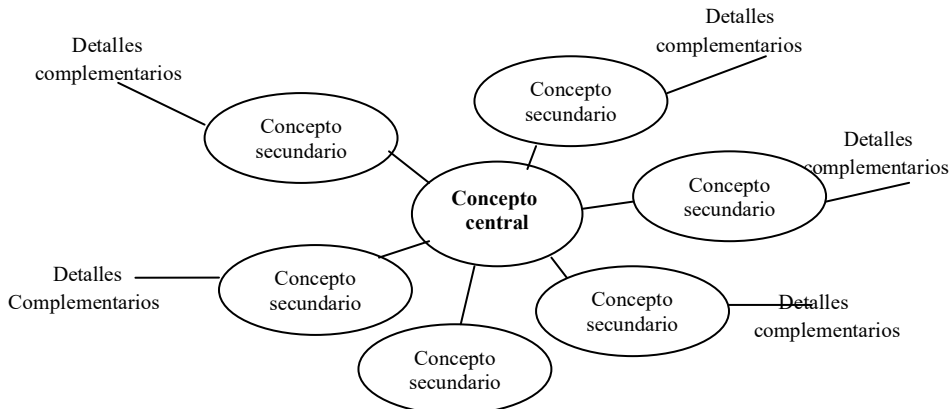
ANEXO 4

EJERCICIO 3

Tarjetas de instrucciones para la elaboración en equipos de un organizador gráfico.

Instrucciones:

1. Elaboren un MAPA COGNITIVO o MAPA CONCEPTUAL sobre el tema "La argumentación"
 2. En él incluyan lo visto en clase, tanto lo teórico como lo práctico.
- ✂ Un *mapa cognitivo* tiene el siguiente formato:

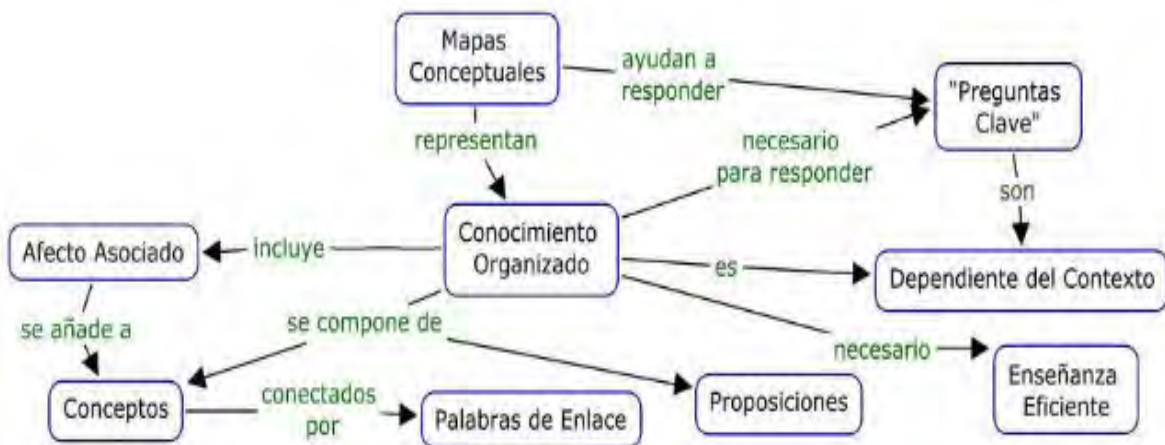


NOTA: La jerarquización de los elementos no corresponden necesariamente a este orden

3. Al finalizar peguen su trabajo en la pared.
4. Cada integrante del equipo tome una foto al trabajo

[ANVERSO]

✂ Un *mapa conceptual* tiene el siguiente formato:



[REVERSO]

ANEXO 5

EJERCICIO 4

Instrucciones: Enumeren los dos textos que el profesor les proporcionó, a cada uno le corresponde uno de los recuadros de esta hoja. Identifica su situación comunicativa.

1	2
¿Quién es el enunciador? _____	¿Quién es el enunciador? _____
¿Quién es su enunciatario? _____	¿Quién es su enunciatario? _____
¿Cuál es su propósito? _____	¿Cuál es su propósito? _____

ANEXO 6

Simulación

Del ejercicio 4 se espera algo parecido a esto:

- Textos entregados por el profesor

Texto 1

L'ORÉAL

Reparación total de los 5 signos del cabello dañado, incluso en verano.

5 problemas, 1 solución.

1 anti quiebre
2 anti ressecamiento
3 anti opacidad
4 anti rigidez
5 anti puntas abiertas

ELVIVE REPARACIÓN TOTAL 5

Texto 2



aquíestamos

No. 130 Y sin embargo... se fuma

Si eres de los que fuman, esto te interesa. Ya sabes que fumar puede causar cáncer, pero tiene otros efectos inmediatos que también son dañinos para el organismo. Los menos graves son: arrugas prematuras, cabello reseco y quebradizo, disfunciones sexuales y problemas de fertilidad, pues en las mujeres fumadoras las probabilidades de embarazo se reducen.

Un cigarro contiene 4 000 sustancias químicas, de las cuales 40 pueden ser cancerígenas. Algunas de las más dañinas son: la nicotina, que es el principio activo del tabaco, y una sustancia cinco veces más adictiva que la cocaína y ocho veces más que la heroína; el arsénico, utilizado en veneno para ratas; el metanol, un componente de la gasolina de los cohetes; el amoníaco, que se usa en productos de limpieza, y el monóxido de carbono, parte de los desechos tóxicos de los automóviles. Esto inhalas al fumar un cigarro.

Entre los padecimientos relacionados con el tabaquismo están varias enfermedades del corazón, entre las que se encuentra el infarto agudo de miocardio. También enfermedades cerebrovasculares, que pueden provocar desde parálisis hasta la muerte, y enfermedades pulmonares como la bronquitis crónica y el enfisema pulmonar.

Si después de saber esto sigues fumando, te invito a que investigues un poco más sobre el tabaquismo y sus efectos en tu salud y en la de quienes te rodean, pues ellos también resultan afectados.

Liliana Sarai Chávez Mejía
CCH Plantel Sur México. D. F.

- Ejercicio resuelto por los equipos

1	2
<p>¿Quién es el enunciador? <u>Publicistas de L'oreal</u></p> <p>¿Quién es su enunciatario? <u>Mujeres</u></p> <p>¿Cuál es su propósito? <u>Vender</u></p>	<p>¿Quién es el enunciador? <u>Estudiante del CCH Sur</u></p> <p>¿Quién es su enunciatario? <u>Lectores fumadores de la revista ¿Cómo ves?</u></p> <p>¿Cuál es su propósito? <u>Exhortar a dejar de fumar</u></p>

ANEXO 7

“Alimentos: modelo fallido y especulación”

Por la Editorial de La Jornada / 6 de octubre de 2012

Según el más reciente reporte de la Organización de Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), el precio de los alimentos en el mundo experimentó una alza de 1.4 por ciento en septiembre. Aunque el indicador se encuentra aún por debajo de la cifra histórica que se alcanzó a mediados de 2011, el incremento referido ubica los precios de la comida en niveles similares a los observados en 2008, año en que la carestía, en conjunto con la crisis económica mundial, se saldó con un incremento sin precedentes de las personas en situación de hambre en el planeta.

A primera vista dicho encarecimiento podría ser atribuido a una combinación de factores coyunturales, como las sequías que afectaron a Estados Unidos, Rusia y otros países exportadores, y a la consecuente reducción de los inventarios de productos básicos y de los volúmenes de exportación de esas naciones. Sin embargo, un dato duro, reconocido por la propia FAO, es que cada año se producen en el orbe suficientes granos para satisfacer las necesidades de 12 mil millones de personas, es decir, casi el doble de la población mundial.

No se trata, pues, de un problema de escasa producción de comida, sino de pobreza y, principalmente, de voracidad especulativa. En consonancia con una lógica según la cual las materias primas en general, y los alimentos en particular, son mercancías susceptibles de negociación, no bienes necesarios para la supervivencia humana, en años recientes han venido proliferando las operaciones con productos básicos en los llamados mercados de futuros, que permiten a los inversionistas apostar sobre los aumentos y descensos en los precios de las cosechas y generan, en consecuencia, una gran volatilidad en los mismos. Significativamente, según datos de la propia FAO, sólo 2 por ciento de los contratos de futuros con alimentos concluyen con la compra física de las mercancías; el 98 por ciento restante se mantiene en una espiral especulativa cuyo único fin es la obtención de ganancias económicas a costa del hambre de las personas.

La circunstancia descrita apuntala el carácter fallido del modelo alimentario impuesto desde los años 80 del siglo pasado por los centros de poder mundial. En naciones pobres y dependientes como la nuestra, dicho modelo ha representado el abandono de los entornos agrícolas; el desmantelamiento del apoyo estatal a la pequeña agricultura y la eliminación de los incentivos a la producción y el consumo internos y de las reservas estratégicas, elementos que, en situaciones de encarecimiento como la actual, podrían contribuir a reducir los precios y a garantizar el abasto de alimento a los sectores más desprotegidos.

En tal circunstancia, y más allá de las medidas cortoplacistas que se puedan adoptar para paliar los encarecimientos, la recuperación de las soberanías alimentarias debe ubicarse como una prioridad en las agendas de los distintos gobiernos y, en países como México, ello debe ir acompañado de medidas que impulsen el desarrollo rural y apoyen a los pequeños productores. Por lo demás, es de obvia necesidad que las autoridades del planeta adopten las regulaciones necesarias para evitar la especulación, pues de lo contrario seguirán presentándose cíclicamente escenarios de desabasto, encarecimiento y hambruna, con sus consecuentes afectaciones sociales, políticas y económicas.

ANEXO 8

Guía para la lectura dirigida:

§ Primer párrafo:

- Cuál es la idea principal del primer párrafo / Qué dice el más reciente reporte de la FAO
- Qué se dice acerca del incremento referido / Vean que aparece un *aunque*, a qué se contrapone esa conjunción
- Qué más se dice acerca de dicho incremento / Fíjense que hay una comparación, qué pasó en el 2008.

§ Segundo párrafo:

- Cómo inicia el segundo párrafo / Ese *A primera vista* que sugiere en el texto, qué podemos inferir que dirá más adelante / *A primera vista* qué / cuál es la combinación de factores coyunturales, qué sigue a ese *como*
- Encontramos otro nexos adversativo: *sin embargo*, *sin embargo* qué / esta última idea a cuál se contrapone / qué representan los 12 millones de personas, observa la presencia del nexos *es decir*.

§ Tercer párrafo:

- Cómo inicia el tercer párrafo / Fíjate que esa negación del principio explica la presencia de otro nexos adversativo: *sino* / Qué significa voracidad especulativa / De qué *No se trata* / De qué sí se trata / A qué se refiere ese *No se trata*, cuál es el referente de ese *se* /
- Qué es lo que ha venido proliferando en años recientes / esto en consonancia con qué lógica
- Qué se dice acerca de los mercados de futuros, observa ese *que* / qué generan los inversionistas con esto último / qué quiere decir volatilidad / *volatilidad en los mismos*, en los mismos qué
- Cuál es el otro dato que da la FAO / qué pasa con el 2 por ciento de los contratos de futuros con alimentos / qué pasa con 98 por ciento restante / Aparece el nexos *cuyo*, a quién se refiera, qué dice sobre éste.

§ Cuarto párrafo:

- Qué apuntala la circunstancia descrita / a qué circunstancia se refiere
- Qué dice acerca del modelo alimentario / Qué ha representado dicho modelo / Todos estos elementos a qué podrían contribuir, en qué situaciones

§ Quinto párrafo:

- Cómo inicia el quinto párrafo, a qué circunstancia se refiere, cuál es el referente de ese *tal* / *Más allá* de qué / Qué dice acerca de las medida cortoplacista /
- Qué debe ubicarse como una prioridad en la agendas de los gobiernos / A qué se refiere ese *ello* / Ello de qué debe ir acompañado
- Qué es de obvia necesidad / para qué
- En las última líneas encontramos *pues de lo contrario*, qué es lo contrario / qué sucederá de lo contrario

ANEXO 9

Simulación de análisis textual en el pizarrón:

[PÁRRAFO 1]

Según el reporte de la FAO, el precio de los alimentos en el mundo experimentó un alza de 1.4 por ciento. Aunque el indicador se encuentra aún por debajo de la cifra histórica, / el incremento referido ubica a los precios de la comida en niveles similares en 2008, / año en que la carestía se saldó con un incremento de personas en situación de hambre.

INTRODUCCIÓN

[PÁRRAFO 2]

A primera vista dicho encarecimiento podría ser atribuido a sequías que afectaron a países exportadores, y a la consecuente reducción de los inventarios de productos básicos de esas naciones / Sin embargo, cada años se producen en la orbe suficientes granos para satisfacer necesidades de 12 mil millones de personas, / es decir, casi el doble de la población mundial

[PÁRRAFO 3]

No se trata de un problema de escasa producción de comida, sino de pobreza y de voracidad especulativa. / En consonancia con una lógica según la cual los alimentos son mercancías susceptibles de negociación / han venido proliferando las operaciones con productos básicos en los mercados de futuros / que permiten a los inversionistas apostar sobre los aumentos y descensos en los precios y generan en consecuencia gran volatilidad / [el 98 por ciento de los contratos de futuro con alimentos se mantiene en un espiral especulativo cuyo único fin es la obtención de ganancias]

DESARROLLO

[PÁRRAFO 4]

La circunstancia descrita apunala el carácter fallido del modelo alimentario / En naciones pobres y dependiente como la nuestra, dicho modelo ha representado el abandono de los entornos agrícolas / El desmantelamiento del apoyo estatal a la agricultura y la eliminación de incentivos a la producción y el consumo internos, elementos que podrían contribuir a reducir los precios y garantizar el abasto de alimento a los sectores más desprotegidos.

[PÁRRAFO 5] ↑

En tal circunstancia [la recuperación de las soberanías alimentarias] debe ubicarse como una prioridad de los gobiernos y en países como México, ello debe ir acompañado de medidas que impulsen el desarrollo rural y apoyen a los pequeños productores. / Por lo demás, es necesidad que las autoridades del planeta adopten regulaciones necesarias para evitar la especulación, / pues de lo contrario, seguirán presentándose escenario de desabasto, encarecimiento y hambruna

CONCLUSIÓN

ANEXO 10

EJERCICIO 5:

Instrucciones: Escribe en cada uno de los recuadros del siguiente esquema la idea principal de cada párrafo de la lectura anterior.

Idea principal del párrafo 1 →	
Idea principal del párrafo 2 →	
Idea principal del párrafo 3 →	
Idea principal del párrafo 4 →	
Idea principal del párrafo 5 →	

ANEXO 11

EJERCICIO 6

Instrucciones: Contesta las siguientes preguntas referentes al texto leído y analizado en clase.

1. ¿Cuál es la tesis del texto?

2. ¿Estás de acuerdo con ella?, ¿Por qué sí o por qué no?

3. ¿Cuál es la conclusión a la que llega el autor?

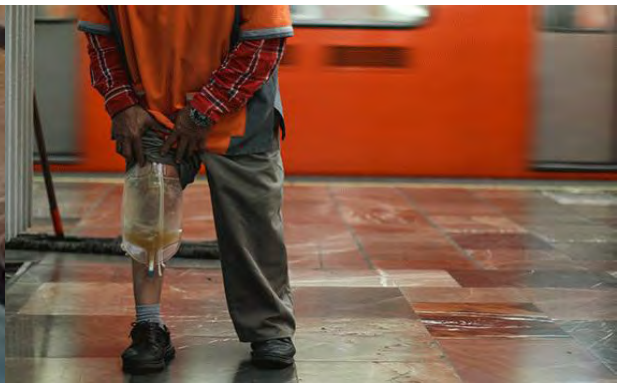
4. ¿La compartes?, ¿Por qué sí o por qué no?

5. ¿Cuál es la situación comunicativa (autor, receptor, propósito) del texto?

6. ¿Qué características o peculiaridades tienen los lectores del periódico La Jornada?

7. ¿Qué diferencias crees que habrían entre un texto como el leído en clase y uno cuyo destinatario fuera una persona con un bajo nivel cultural?

ANEXO 12
Láminas sobre pobreza en México





ANEXO 13

INTRODUCCIÓN AL DEBATE:

Es indiscutible que en México existe mucha pobreza, es un hecho que nadie podría negar. Sin embargo, esta situación económica precaria en la que se encuentran millones de mexicanos ha sido interpretada por sus mismos paisanos o compatriotas como una circunstancia voluntaria o como una consecuencia del sistema político-económico, es decir, mientras para algunos la gente pobre es pobre por floja y sin iniciativa, para otros los pobres lo son debido a un sistema económico excluyente que no reparte la riqueza de manera equitativa. Entonces, ante esta opinión pública dividida, la pregunta con la que iniciamos el debate es: En México, ¿el pobre es pobre porque quiere?

PREGUNTAS:

1. Actualmente podemos ver en las calles, ya como algo cotidiano e incluso normal, que personas adultas, jóvenes, niños trabajen en los cruceros o pidan limosna. ¿Por qué sucede esto?, ¿serán las circunstancias las que los han orillado a hacerlo o es un camino fácil por el que han optado, como una forma de vivir a expensas del dinero que les da la gente?
2. ¿Por qué en México vemos a personas de la tercera edad trabajando como cerrillos en los centros comerciales o limpiando el Metro?, ¿hacen esto porque quieren mantenerse activos y no aburrirse o porque necesitan el dinero para subsistir?
3. ¿Por qué existe en México el trabajo infantil?, ¿se puede justificar el trabajo infantil alegando que de esta manera los niños se enseñan desde pequeños a ser responsables además de que ayudan a sus familias?, ¿no se puede ver este mismo planteamiento como una violación a los derechos humanos?
4. ¿Los jóvenes mexicanos que migran a los Estados Unidos de América lo hacen por vivir la aventura de residir en un país del primer mundo o porque en el nuestro no encontraron ninguna posibilidad de construirse un futuro?
5. ¿Cuál es la diferencia entre la pobreza urbana y la pobreza rural?
6. ¿El modelo económico llamado Neoliberalismo se podría considerar como una de las causas de estos dos tipos de pobreza?, ¿cómo?, ¿en qué sentido?
7. En los libros de superación personal, se menciona que para dejar de ser pobre, primero se debe empezar a pensar positivamente y como lo hacen los ricos, así pues mientras la gente rica se centra en las oportunidades, la gente pobre se centra en los obstáculos. Esta afirmación supone que a ambos se les presentan oportunidades, ¿cuáles serían entonces las oportunidades de los pobres que ellos no han podido o no han querido ver?

8. Entonces, ¿pasar de una clase social a otra depende de la actitud personal, de un cambio de mentalidad? ¿no se requeriría de más que esto para poder salir de la pobreza?, ¿o es este cambio de paradigma la base primordial y necesaria para una superación económica?
9. En la opinión pública se escucha frecuentemente que el éxito económico se alcanza con trabajo arduo y esfuerzo, bajo esta lógica en México la clase trabajadora y pobre, que es el sector más numeroso del país (56%), debería entonces no serlo, pues en un reciente informe de la OCDE, entre los habitantes de los 35 países que integran el organismo, los mexicanos son los que más trabajan y ganan menos. ¿cómo se puede explicar esta situación?, ¿es una mentira social que el trabajo arduo brinda riqueza?, o es que ¿los mexicanos no saben administrar su dinero y son conformistas?
10. En el sexenio de Felipe Calderón, entre el 2008 y el 2010, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) dio a conocer que el número de personas en situación de pobreza aumentó de 48.8 millones a 52 millones, además México se encuentra entre las trece peores economías del mundo. Mientras, en Brasil, con el gobierno de Lula Da Silva, pasó lo contrario, pues sacó a 28 millones de personas de la pobreza y su economía se posicionó como una de las más fuertes e importantes del mundo. Dentro de esta perspectiva, ¿creen ustedes que el Estado tiene alguna responsabilidad dentro de este escenario de pobreza?, es decir, ¿el gobierno puede producir más pobres o en su caso tiene la capacidad de sacar de la pobreza a sectores marginados?, ¿Si sí puede reducir la pobreza por qué no lo hace?, ¿o es a causa de la crisis mundial y de la rendición de cuentas a organismos internacionales, como el FMI, el BM, que no se haga?

ANEXO 14

CONECTORES O NEXOS ARGUMENTATIVOS DE USO FRECUENTE*

<p>Para empezar un escrito</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ante todo... ▪ La finalidad de este escrito es... ▪ Para empezar... ▪ En primer lugar... ▪ El tema que voy a tratar... 	<p>Para añadir ideas y ordenarlas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Por lo que respecta a... ▪ Asimismo... ▪ Después de... ▪ Por añadidura... ▪ Del mismo modo... ▪ En efecto... ▪ Desde que... ▪ A partir de... ▪ A continuación... ▪ Inmediatamente... ▪ En lo que se refiere a... ▪ Por otra parte... ▪ En otras palabras... ▪ Por esa razón... 	<p>Para introducir ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Por ejemplo... ▪ En concreto... ▪ Para ilustrar esto... ▪ Así como... ▪ O sea... ▪ Particularmente... ▪ Esto es... ▪ De hecho... 	<p>Para indicar conclusiones</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ En otros términos... ▪ En otras palabras... ▪ Dicho de otro modo... ▪ En suma... ▪ En resumen... ▪ En síntesis... ▪ En efecto... ▪ Finalmente... ▪ En pocas palabras... ▪ En conclusión... ▪ Por todo lo anterior... ▪ En definitiva...
<p>Para indicar causalidad</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque... ▪ Pues... ▪ Pues bien... ▪ Puesto que... ▪ Dado que... ▪ En virtud de... ▪ Por el hecho de... 	<p>Para resaltar una certeza</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Es evidente... ▪ Es indudable que... ▪ De hecho... ▪ En realidad... ▪ Está claro que... ▪ Nadie ignora que... ▪ Es seguro que... 	<p>Para indicar una condición</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Si... ▪ Con tal de que... ▪ Cuando... ▪ Según... ▪ A menos que... ▪ En el caso que... ▪ Siempre que... ▪ Mientras que... ▪ A no ser que... 	<p>Para señalar una consecuencia</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Luego... ▪ Entonces... ▪ Por eso... ▪ De manera que... ▪ De donde sigue... ▪ Así pues... ▪ Por lo tanto... ▪ Por suerte que... ▪ Por consiguiente... ▪ En efecto... ▪ De ello resulta que...
<p>Para destacar una oposición</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pero... ▪ Aunque... ▪ Contrariamente... ▪ En cambio... ▪ No obstante... ▪ Ahora bien... ▪ Por el contrario... ▪ Sin embargo... ▪ Sino... 	<p>Para comparar</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Del mismo modo... ▪ Mejor dicho... ▪ Desde otra perspectiva... ▪ Como... ▪ Asimismo... ▪ De igual forma... ▪ Así como... ▪ De modo similar... ▪ De forma semejante... 	<p>Para terminar un escrito</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para concluir... ▪ Finalmente... ▪ En conclusión... ▪ En resumen... ▪ Por último... ▪ Como conclusión... 	<p>* Tomado de <i>La argumentación: acto de persuasión, convencimiento o demostración</i>, Ysabel Gracida (coord.), México: Édere, pp. 113-114.</p>

6.2. Instrumentos de evaluación

Desde la perspectiva constructivista la evaluación es entendida como parte integral de una buena enseñanza, y es tan importante que puede llegar a condicionar el aprendizaje mismo. Por ello, evaluar implica reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y su finalidad debe ser principalmente mejorar la práctica educativa, lo cual demanda del docente una reflexión de carácter pedagógico para lograr ajustes y mejoras necesarias de la situación de aprendizaje y/o de enseñanza.

En este subapartado expongo los instrumentos que pueden ser empleados para evaluar la aplicación de la propuesta didáctica antes expuesta. Los instrumentos seleccionados evalúan los aspectos centrales que conforman dicha propuesta, a saber: el debate, la eficacia del texto escrito, el proceso de escritura y la participación activa del alumno en su propio aprendizaje.

Para el debate utilizo una *lista de verificación*, que como su nombre lo indica permite verificar la actuación de los alumnos en la realización del debate, principalmente desde el ámbito actitudinal. Para evaluar la calidad del texto escrito empleo una *rúbrica*³⁴, pues permite describir el grado en el cual el alumno está ejecutando el escrito. Finalmente, hago uso del *portafolios*, pues considero que este instrumento es el más idóneo para evaluar esta propuesta didáctica por las razones que a continuación expongo; en primer lugar, no se centra sólo el producto final, sino que acentúa el interés conjunto del producto y proceso de aprendizaje realizados por el alumno; y en segundo lugar, permite a los mismos estudiantes poner más atención a los aspectos metacognitivos.

A continuación se muestran los tres instrumentos de evaluación mencionados.

6.2.1. Lista de verificación para el debate

✚ LISTA DE VERIFICACIÓN PARA LOS EQUIPOS CONFRONTANTES:

Durante el debate los alumnos...	SÍ	NO	REGULAR
Defendieron en todo momento su postura o tesis			
Respondieron de forma clara y concisa las preguntas del moderador, sin desviarse del tema			
Desarrollaron sus ideas de forma clara			
Demostraron un dominio o un buen conocimiento del tema			

³⁴ Esta rúbrica es la misma que apliqué en la prueba diagnóstica expuesta en el segundo capítulo de esta tesis, la cual está dividida en las categorías propuestas por el INEE para los EXCALE, sin embargo, el contenido fue elaborado por mí.

Dieron argumentos sólidos, que sustentaban su opinión personal			
Los argumentos que dieron fueron aceptables, fiables, o por lo menos posibles			
Presentaron evidencias, como hechos relevantes, estadísticas y/o ejemplos			
Formularon preguntas u objeciones a una tesis, es decir, contraargumentos			
Respetaron los tiempos de intervención			
Respetaron el punto de vista de los demás			
Se abstuvieron de hacer burlas de todo tipo, gestuales, verbales o corporales en relación a la opinión de otro compañero			
Utilizaron un lenguaje apropiado y respetuoso			
Utilizaron un tono y volumen de voz adecuado, es decir, sin gritos, ni exaltaciones violentas o groseras			
<i>TOTAL</i>			

 LISTA DE VERIFICACIÓN PARA EL PÚBLICO:

<i>Durante el debate los alumnos...</i>	SÍ	NO	REGULAR
Prestaron atención a la discusión que se suscitaba entre los participantes			
Mostraron interés por la discusión			
Participaron activamente, aportando buenas ideas o preguntas pertinentes			
Demuestran un conocimiento suficiente sobre el tema a debatir en sus participaciones			
Utilizaron un lenguaje apropiado y respetuoso			
Se abstuvieron de hacer burlas de todo tipo, gestuales, verbales o corporales en relación a la opinión de otro compañero			
Utilizaron un tono y volumen de voz adecuado, es decir, sin gritos, ni exaltaciones violentas o groseras			
<i>TOTAL</i>			

6.2.2. Rúbrica de escritura para textos argumentativos

CATEGORÍA		PUNTUACIÓN				
		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

	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.
INTRODUCCIÓN (Coherencia)	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.
TESIS (Coherencia)	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.
ARGUMENTOS (Coherencia)	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.

6.2.3. Portafolios

En este portafolios se recopilarán las evidencias de actividades realizadas durante la secuencia didáctica, las cuales mostrarán el esfuerzo, el progreso y los logros que tuvieron los alumnos durante esta práctica.

✚ El portafolios deberá incluir la siguiente documentación, a la cual se le asignó una puntuación dependiendo de la dimensión más relevante en la competencia escrita y el procesos de escritura:

1. Ejercicio de tipos de argumentos _____ 4 puntos
2. Ejercicio de recursos persuasivos _____ 4 puntos
3. Fotografía del organizador gráfico elaborado _____ 4 puntos
4. Redacción del primer argumento en equipos _____ 8 puntos
5. Reescritura del argumento con esquema de Toulmin _____ 8 puntos
6. Redacción de argumento reescrito con recurso persuasivo _____ 4 puntos
7. Ejercicio de situación comunicativa _____ 4 puntos
8. Análisis de los argumentos del texto leído en clase _____ 4 puntos
9. Cuestionario de lectura _____ 4 puntos
10. Documentos de investigación y notas personales previo al debate ___ 10 puntos
11. Lista de argumentos a favor y en contra _____ 8 puntos
12. Planificación de escritura (generación de ideas y esquema de organización textual) _____ 8 puntos
13. Texto sin correcciones (primer redacción) _____ 10 puntos
14. Texto argumentativo final (segunda redacción) _____ 10 puntos
15. Hoja de evaluación para el portafolios

✚ Material para su elaboración:

- Un folder de costilla
- Trabajos realizados a lo largo de la secuencia didáctica (o documentación)

✚ Elementos para organizar el portafolios:

- Carátula o datos de identificación (nombre de la escuela, de la asignatura, del alumno, grado escolar, etcétera)
- Índice del contenido del portafolios

✚ Hoja de evaluación para el portafolios:

<i>Evaluación del portafolios</i>	
1. Entregó todos los trabajos. Faltan _____	Máximo 90 puntos
2. Muestra dominio de las características de la buena comunicación escrita (claridad, coherencia, cohesión, precisión)	(Ver rúbrica de escritura) Asentar el puntaje obtenido en la versión final del texto. Máximo 50 puntos

3. Demuestra dominio de la estructura de los escritos	(Ver rúbrica de escritura) Asentar el puntaje obtenido en las categorías: Introducción, tesis, argumentos y conclusión. Máximo 20 puntos
4. Demuestra que conoce el proceso de la redacción	Siguió el proceso de escritura en el texto argumentativo y en la carta: 20 puntos. Sólo en uno: 10 puntos. En ninguno: 0 puntos.
5. Hay evidencia de su progreso como escritor	(Ver rúbrica de escritura) Comparar el puntaje obtenido en el primer texto con el puntaje de la versión final. 100 puntos si hubo un incremento mayor a 30 puntos, 80 si el incremento está entre 29 y 25, 60 entre 24 y 20, 40 entre 19 y 15, 20 entre 14 y 10, 10 entre 9 y 5, 0 menos de 4.**
Total	
Comentarios _____ _____ _____ _____ _____	
Firma del profesor: _____ Firma del alumno: _____	

CONCLUSIONES

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura supone una de las tareas educativas más complejas. Desde la escuela tradicional hasta nuestros días, dicho proceso ha implicado un problema para las instituciones educativas y para los profesores, pues se trata de una actividad cognitiva compleja por sí misma, cuya evaluación representa incluso más dificultades. Todo esto se debe precisamente a la naturaleza *práctica* de la escritura, y al binomio indisoluble entre ésta y la lectura, rasgos que obstaculizan su escolarización. Quizá esto último, aunado a que los profesores tienen una concepción errónea sobre la enseñanza de la escritura ha ocasionado los bajos niveles en la habilidad escritora de los alumnos en bachillerato. Por ello, antes de emprender cualquier tipo de solución que pretenda revertir estos bajos niveles en los estudiantes es necesario primeramente, especificar y analizar las dificultades que representa la enseñanza de la escritura en la escuela y posteriormente actualizar a los profesores en lo que respecta a la didáctica de la escritura, pues sólo de esta forma se podrán proponer soluciones reales y diseñar propuestas eficaces y pertinentes.

Como mencionaba en el cuarto capítulo de esta tesis, algunos de los problemas que plantea la escolarización de la escritura son los siguientes: dificultad para determinar con exactitud qué, cómo y cuándo aprenden los sujetos a escribir; tensiones entre los propósitos escolares y extraescolares de la escritura, pues los que se persiguen en la escuela difieren de los que orientan la escritura fuera de ella; la distribución de los contenidos en el tiempo puede conducir a parcelar el objeto de enseñanza, tal organización entra en contradicción con el tiempo de aprendizaje, ya que si se intenta parcelar la práctica de la escritura, resultará imposible preservar su naturaleza y su sentido para el aprendiz; tensión que surge entre la necesidad de controlar el aprendizaje y las consecuencias de dicho control sobre el mismo aprendizaje, esto se traduce en poner en primer plano sólo los aspectos más accesibles a la evaluación, en detrimento de otros que serían prioritarios para formar a los alumnos como escritores, pero que son menos controlables. No obstante, si dentro de la planeación didáctica, los docentes toman en cuenta todas estas dificultades y se cae en cuenta de los errores que los profesores han cometido repetidamente en la enseñanza de la escritura es posible que los alumnos aprendan a escribir en la escuela. No es tarea fácil, pero es factible y necesario.

Por otro lado, a pesar de que la composición de textos es una de las actividades más importantes en los ámbitos académico, personal y social de los alumnos, y pese a que éstos demuestran una habilidad escritora bastante deficiente, autoridades educativas y

profesores no le han otorgado la atención necesaria al problema. Aún hoy en día sigue predominando en la práctica escolar la enseñanza tradicional de la escritura, es decir, aquella en la que sólo importa el texto final logrado por el alumno, sobre el cual el profesor corrige aspectos de bajo nivel, como ortografía, puntuación, morfosintaxis y demás aspectos marginales, y cuyo objetivo es evaluar únicamente el contenido. Esta práctica es uno de los factores principales que ha causado la deficiencia en la capacidad escritora de los estudiantes, pues los docentes todavía tienen una concepción errónea de la escritura y por ende de su enseñanza. Ante este contexto es necesario modificar dicha concepción, pues de no ser así los alumnos seguirán produciendo escritos vaciados de información sin una organización textual coherente, cohesionada y adecuados, además de otros pormenores consecuentes en sus capacidades cognitivas como falta de reflexión, análisis y crítica.

La nueva concepción a la que aludo y que deberán asimilar los profesores interesados en enseñar a redactar considera a la escritura como: una actividad epistémica y comunicativa que persigue un propósito y que posee una organización textual determinada según las exigencias discursivas del género en turno, y que consta de los siguientes subprocesos centrales: planificación, textualización, revisión y corrección.

El cambio conceptual referido está sustentado en las investigaciones actuales realizadas en el campo de la composición escrita, cuyas aportaciones provienen de las perspectivas cognitiva, sociocultural y constructivista, y aunque tales estudios son exiguos y de aparición tardía –comparando con las investigaciones realizadas en torno a la comprensión lectora–, no cabe duda en que los marcos teórico-conceptuales y metodológicos son novedosos, apropiados y actualmente gozan de una gran aceptación dentro de la didáctica de la escritura.

Del desarrollo de estas líneas de investigación se desprenden ciertas ideas que reorientan la enseñanza de la escritura, como: hacer énfasis en las dimensiones procesual, sociocomunicativa y contextual de la escritura; y considerar la redacción como una actividad esencialmente estratégica, autorregulada y epistémica. Sólo a partir de la apropiación y la asimilación de estas nociones es que el profesor podrá aplicar, adecuar o elaborar sugerencias didácticas eficaces.

Dentro de esta concepción renovadora de la escritura, uno de los autores que considero absolutamente imprescindible para enseñar a redactar cualquier tipo de género es Fayol, quien como se recordará menciona los dos aspectos esenciales que las producciones escritas poseen: los funcionales y los estructurales; a los primeros

corresponden cuestiones relacionadas con la organización textual, audiencia, propósito; a los segundos, los procesos centrales que constituyen la composición escrita: planificación, textualización y revisión. Resalto la importancia de Fayol dentro de la didáctica de la escritura, puesto que sintetiza y engloba todos aquellos elementos que intervienen en el acto de escribir, que si bien son mencionados por otros tantos autores (como Gagner, Serafini, Cassany, Björk), él da la clasificación más completa, esquematizada y pragmática. Para todos aquellos profesores interesados en la didáctica de la escritura este análisis resulta bastante claro, acertado, completo y útil.

Por otra parte, aún cuando los aspectos mencionados líneas arriba están completamente identificados dentro del contexto de la producción escrita y hayan sido asimilados y entendidos por los docentes, la transmisión de los mismos, es decir, su enseñanza y posterior aprendizaje son bastante complejos, pues se trata de un proceso cognitivo superior, que demanda trabajo, esfuerzo, constancia e inversión de tiempo por parte de maestros y alumnos. Este último, el tiempo invertido, es uno de los factores primordiales dentro de la enseñanza de la escritura, y el profesor que pretenda embarcarse en la tarea de enseñar a escribir debe ser consciente de ello, pues no se puede enseñar a escribir dando la misma importancia a todos los contenidos curriculares, es decir, debe forzosamente dar prioridad a la escritura, ya que el desarrollo de la habilidad escritora es complejo, lento y repetitivo.

La propuesta didáctica diseñada en este trabajo otorga principal importancia a la concientización de los aspectos de la escritura, de tal manera que en un primer momento son abordados como conocimientos declarativos, con la intención de que posteriormente sean transformados en conocimientos procedimentales. En otras palabras, promueve el conocimiento metacognitivo de la escritura, o lo que Burón denominó metaescritura. La efectividad y pertinencia del uso de dicha estrategia de aprendizaje puede ser refutado con el siguiente argumento: el hecho de conocer de forma declarativa el proceso de composición escrita no significa que el alumno sepa llevarlo a cabo, es decir, el conocimiento declarativo no conduce necesariamente al dominio del saber procedimental; sin embargo, como dije antes, es un primer paso importante y necesario que debe dar el alumno al inicio de su aprendizaje, ya que además le permitirá percatarse de sus errores, debilidades y dificultades como escritor, lo cual ya es un avance en el desarrollo de su habilidad escritora.

Asimismo, dentro de la propuesta se emplea en varias ocasiones el modelamiento metacognitivo. Con esta estrategia de enseñanza el docente modela ante los alumnos

cómo se redacta un argumento y cómo se realizan los subprocesos de escritura: planificación y textualización, con la intención de que los estudiantes reciban una ayuda declarativa y ejemplificada. Esta técnica de enseñanza es muy innovadora y prometedora, pero ha sido muy poco empleada, quizá debido a su poca difusión en las escuelas y a la falta de capacitación docente, y aunque lo ideal sería llevarla a las aulas de manera masiva, mientras esto no suceda toca a los profesores hacer lo propio de manera individual.

Como mencioné líneas arriba, al ser la escritura un tema presente en todos los programas y planes de estudio de los tres niveles educativos básicos en México, su evaluación resulta absolutamente imprescindible, aún cuando el hecho de aplicar un método basado en el proceso de escritura y la dificultad de los profesores, inherente al mismo método, para percatarse de lo que cada uno de los alumnos ha logrado hacer de manera individual y autónoma, es innegable la necesidad académica y administrativa de evaluar y calificar. Para poder realizar ambas acciones sin que éstas pierdan legitimidad y pertinencia es recomendable que el profesor incluya ideas pedagógicas y pautas claras que le permitan al alumno entender su situación de aprendizaje, además de contemplar tanto el proceso como el producto final. Atendiendo esto último y por ser una cuestión importante, incluí al final de la propuesta didáctica una sugerencia de instrumentos de evaluación, los cuales evalúan la eficacia del texto escrito, el proceso de escritura y la participación activa del alumno en su propio aprendizaje, ya que evaluar el aprendizaje de la escritura sin contemplar todas sus variantes resulta un sinsentido.

En medio de toda esta maraña de dificultades inherentes a la enseñanza de la escritura, en México los profesores nos enfrentamos además a otros problemas, como la extensión de los programas de estudio. Sólo por mencionar un ejemplo, el caso del programa de cuarto año de la Escuela Nacional Preparatoria incluye temas de literatura desde el siglo XVI hasta segunda mitad del XX, temas de gramática, de ortografía, de sintaxis, y además de redacción de diferentes tipos de textos (tales como síntesis, resúmenes, narraciones, descripciones, diálogos y textos argumentativos). Tal extensión dificulta al estudiante adquirir un desarrollo considerable de sus habilidades de escritura. Los contenidos muy densos en los programas implican obstáculos para un desarrollo más significativo en las habilidades del alumno, por ello lo más conveniente es flexibilizar el manejo de los programas y disminuir la cantidad de contenidos para que los alumnos cuenten con más tiempo y trabajen con mayor profundidad los temas estudiados. Así pues, para una enseñanza más eficaz de la escritura el profesor debe priorizar en dicho tema.

Los programas curriculares inadecuados y extensos aunado a grupos muy numerosos, carga extra de trabajo a los profesores por cuestiones administrativas –a cuenta de la reciente Reforma educativa impuesta por el gobierno federal– y las propias deficiencias en la formación de los docentes agudiza el problema de la enseñanza de la escritura, las consecuencias son evidentes, los estudiantes tienen niveles bajos en cuanto a su habilidad escritora. Por ello es apremiante tomar medidas y acciones que permitan revertir el daño, es una necesidad imperiosa otorgar prioridad en cuanto a tiempo invertido a la enseñanza de la escritura, lo cual es posible incluso en dichas circunstancias con la creación de estrategias didácticas pertinentes que no pierdan de vista esta problemática, como lo pretende hacer la propuesta de esta tesis.

Toda esta serie de obstáculos que dificultan nuestra labor docente pueden llegar a hacernos sentir solos en nuestro esfuerzo por formar escritores competentes. Ante esta realidad no nos queda más que esforzarnos y comprometernos verdaderamente con nuestra profesión, preparándonos en el campo de la didáctica de la escritura; realizando una planeación didáctica más eficaz; trabajando colaborativamente con colegas, directivos y padres de familia, cuando sea posible; compartiendo experiencias exitosas; priorizando contenidos; etcétera.

Uno de los temas de escritura más importantes dentro de los planes de estudio es el de redacción de textos argumentativos, ya que la argumentación en sí es una habilidad discursiva que también trasciende el ámbito escolar, pues es indispensable para actuar con solvencia en la vida social. No obstante, los estudiantes del nivel medio superior demuestran desconocimiento de este orden discursivo. Por esta razón, en esta tesis se ofrece una propuesta didáctica cuyo objetivo es contribuir al desarrollo de la competencia escrita argumentativa, que más allá de intentar elevar el nivel de competencia en el alumno, también se promueve el desarrollo de la conciencia crítica.

El discurso de tipo argumentativo tiene características específicas que los estudiantes deben comprender y aprender tanto para su desempeño académico como para su desenvolvimiento en la sociedad, por ello dentro de la propuesta se utiliza como texto modelo el género periodístico con tema de corte social, pues considero es un recurso más que potencializa la formación de valores en la escuela.

Para la enseñanza de la composición de textos argumentativos es fundamental entender que la elaboración de argumentos adecuados, coherentes y claros que cumplan con eficacia su objetivo no surgen por generación espontánea, ni de la inspiración, sino

que son el producto de la reflexión, el análisis, la lectura, la investigación en torno a la tesis que se intenta defender.

Así como es primordial conocer las dificultades que implica la enseñanza de la escritura en las escuelas, también lo es identificar y entender las que conlleva la enseñanza de la argumentación. En el caso de los jóvenes preparatorianos las deficiencias más notorias respecto a su habilidad argumentativa son: falta de desarrollo en los argumentos –son afirmaciones sin más en las que no existen premisas ni tesis–; desconocimiento absoluto de los tipos de argumentos, del esquema lógico argumentativo, de los elementos que constituyen la argumentación; y principalmente falta de reflexión personal. El hecho de conocer estas carencias de los alumnos permite al profesor tomar decisiones más acertadas y direccionadas para enseñar a argumentar.

Espero que este trabajo de investigación sea un apoyo teórico y didáctico para el profesor de español en su quehacer de enseñar a escribir, y más concreto aún en su labor de enseñar a redactar textos argumentativos de una manera más eficaz; ya que, como es bien sabido, el proceso enseñanza-aprendizaje de la escritura es hartamente complejo, y quizá por eso el desarrollo de la habilidad escritora del alumno ha sido poco y mal atendida desde el nivel primario. También espero que con la lectura de esta tesis el profesor caiga en cuenta de sus errores e intente corregirlos –de ser el caso–, quizá no exactamente con mi propuesta tal cual la propongo, sino con la adaptación de la misma o con ideas que vayan surgiendo de ésta.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. (2001). *Textos expositivos-explicativos y argumentativos*, Barcelona: Octaedro.

ÁLVAREZ, Miriam. (1999). *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*, 4ª ed., Madrid: Arco libros.

AUSTIN, John L. (1955). *Cómo hacer cosas con palabras*. Recuperado de: http://revistaliterariakatharsis.org/Como_hacer_cosas_con_palabras.pdf

AUSUBEL, David. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, [Trad. Mario Sadoval], México: Trillas.

[BASSOLS PUIG, Margarida](#), TORRENT, Anna. (1996). *Modelos textuales: teoría y práctica*, Barcelona: Eumo.

BERISTÁIN, Helena. (1985). *Diccionario de retórica y poética*, México: Porrúa.

BEUCHOT, Mauricio. (2004). *Ética*, México: Torres Asociados.

_____, PRIMERO RIVAS, Luis. *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*. Recuperado de: <http://www.publidisa.com/PREVIEX-LIBRO-9685554048.pdf>

BJÖRK, Lennart. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria: los procesos del pensar y del escribir*, Barcelona: Graó.

BURÓN OREJAS, Javier. (2001). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*, México: FCE.

CAMPS, Anna. (Compilador). (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Barcelona: Graó.

_____, MILIAN, Maria. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Argentina: Homo sapiens.

CALSAMIGLIA Helena, y TUSÓN, Amparo. (2007). *Las cosas del decir: Manual del análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.

CASADO VELARDE, Manuel. (2000). *Introducción a la gramática del texto del español*, 4ª ed., Madrid: Arco Libros.

CASSANY, Daniel. (1989). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*, Barcelona: Paidós.

_____. (1999). *Construir la escritura*, Barcelona: Paidós.

_____. (2002). *La cocina de la escritura*, Barcelona: Anagrama.

COOPER, David. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid: Visor.

CORTINA, Adela. (1996). *El quehacer ético: guía para la educación moral*, Madrid: Santillana.

DÍAZ BARRIGA, Frida, HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, México: McGrawHill.

[DIJK, Teun Adrianus Van](#). (1983). *La ciencia del texto: Un enfoque interdisciplinario*. [Trad. Sibila Hunzinger], Barcelona: Paidós.

ENP, "Plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria 1996". Recuperado de: <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/index.html>

GAGNÉ, Ellen D. (1985). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. [Trad. Paloma Linares], Madrid: Visor.

GELDER, Tim Van. (2010), "Enseñar a pensar críticamente: algunas lecciones de la ciencia cognitiva" en *Introducción a la teoría de la argumentación*, [Trad. Fernando Leal]. Guadalajara: Universidad de Guadalajara-Editorial Universitaria.

GRACIDA JUÁREZ, Ysabel, GALINDO, Austra, MARTÍNEZ, Guadalupe (coords.). (1999). *La argumentación: acto de persuasión, convencimiento o demostración*, 3ª ed., México: Édere.

HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*, México: Paidós.

HERRERA AGUILAR, José Ma. (2008). *Persona, educación y valores: crítica, principios y conceptos desde la hermenéutica analógica*, México: Torres Asociados.

KÜNG, Hans. (2008). *Ética mundial en América Latina*, Madrid: Trotta.

LATAPÍ, Pablo. (2009). *Una buena educación: reflexiones sobre la calidad*, México: Universidad de Colima.

LÁZARO CARRETER, Fernando. (1974). *Diccionario de términos filológicos*, Madrid: Gredos.

LERNER, Delia. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México: FCE.

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

MAQUEO, Ana María. (2009). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*, México: Limusa-UNAM.

OVEJERO, Anastacio. (1988). *Psicología social de la educación*, Barcelona: Herder.

PEREDA, Carlos. (1986), "¿Qué es una falacia?" en *Argumentación y filosofía*, México: UAM-I.

PIAGET, Jean. (1998). *De la pedagogía*, México: Paidós.

PLANTIN, Chirstian. (1998). *La argumentación*. [Trad. Amparo Tusón], Barcelona: Ariel practicum.

REYES CORIA, Bulmaro. (2009). *Arte de convencer: lecciones ciceronianas de oratoria*, México: UNAM-IIFL

REYES, Graciela. (1998). *Cómo escribir bien en español: manual de redacción*, Madrid: Arco Libros.

SERAFINI, Ma. Teresa. (1991). *Como redactar un tema: didáctica de la escritura*, Barcelona: Paidós.

SMITH, Frank. (1994). *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*, Buenos Aires: Aique.

_____. (2001). *Para darle sentido a la lectura*, 3ª ed., Madrid: A. Machado Libros.

VYGOTSKI, Levv. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. [Trad. Silvia Furio], Barcelona: Crítica.

WESTON, Anthony. (2003). *Las claves de la argumentación*. [Trad. Jorge Malem], 8ª ed., Barcelona: Ariel.

ZORRILLA ALCALA, Fidel. (2010). *El futuro del bachillerato en México y el trabajo colegiado: lecciones de una intervención exitosa*, México: ANUIES.

HEMEROGRAFÍA

ALCALÁ, Elizabeth, y GÓNGORA, Santiago. (enero-diciembre 1998). La argumentación en las aulas mexicanas: ¿obligación o necesidad?. *Escritos*, Núm 17-18, pp. 169-217.

PÉREZ, Nélica. (Diciembre, 2008). Actividad metalingüística y uso de la lengua escrita: El proceso de planificación de un texto argumentativo. *Letras*, V. 50, N. 77, pp. 1-25.

Páginas de internet:

Misión de la ENP. Recuperado de:

<http://www.dgenp.unam.mx/acercaenp/mision.html>

Niveles de desempeño en la escala global de lectura según PISA:

http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11149/1/images/Mexico_PISA_2012_Informe.pdf.

Resultados Informe PISA 2012:

http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11149/1/images/Mexico_PISA_2012_Informe.pdf.

Parámetros de ENLACE para medir comprensión lectora:

http://www.enlace.sep.gob.mx/content/ms/docs/Manual_Tecnico_ENLACE_MS_2013_2014.pdf

Resultados 2014 de ENLACE en Educación Media Superior:

http://www.enlace.sep.gob.mx/ms/estadisticas_de_resultados/

Niveles de logro y resultados en EXCALE 12 en expresión escrita:

<http://www.inee.edu.mx/archivosbuscador/2010/01/INEE-20100162-excale-12.pdf>

Protocolo de calificación para los reactivos de respuesta construida de expresión escrita:

http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Documentos_tecnicos/De_pruebas_y_medicion/pro_calificacion_expresion_excale09/Partes/protocoloescrita09_02.pdf