



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

ESPAÑOL

Escribir para trascender.

Una invitación a la escritura en el aula del bachillerato.

T E S I S

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

PRESENTA:

CONCEPCIÓN MEJÍA RODRÍGUEZ

TUTORA PRINCIPAL:

DRA. LILIAN ÁLVAREZ ARELLANO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., ENERO DE 2020



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

¡Tixa'vi!

En español, gracias es una palabra difícil de decir y parece señalar que somos conscientes de lo recibido. En la tradición de mi familia, al recibir un bien era necesario dar algo también, para corresponder, tal como en nuestro origen prehispánico se hacía con rituales u ofrendas. Así, al haber concluido este trabajo, intento ser consciente de lo que he recibido y al ser cosas inestimables, intentaré corresponder con las siguientes palabras:

Primeramente, agradezco la oportunidad que tuve de estudiar en la **UNAM** y de haber cursado la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (**MADEMS**), porque me permitió redescubrir mi pasión por la Educación. Ahí tuve la fortuna de conocer a la **Doctora Lilian Álvarez Arellano** y a la **Doctora María Guadalupe García Casanova**, ejemplos de sabiduría y sencillez. ¡Gracias a ambas por ampararme con paciencia y erudición! En ese trayecto también conocí a la **Doctora María del Carmen Alejandra Vigueras Ávila**, a la **Doctora María Leonor Orozco Vaca** y al **Maestro René Federico Cuellar Serrano**, a quienes agradezco por aceptar ser parte del Comité Tutor para este trabajo, brindándome su tiempo y sapiencia.

Por otro lado, mi gratitud es eterna a **mis padres** porque, aunque ya no están, sus lecciones de vida han sido tan grandes que siguen presentes cada día. Agradezco a **todos y cada uno de mis hermanos** porque de ellos recibí amor y compromiso y un ejemplo que dice que la educación es un bien único, personal y perpetuo.

Gracias, también, a mi segunda familia por acogerme y respetarme ¡Gracias **familia Fuentes!** Agradezco a mis **colegas y amigos** por su apoyo y paciencia, y porque han entendido mis ausencias. Gracias a **todos** lo que de distintas maneras han sido parte de la construcción y conclusión de este trabajo, especialmente a mis **alumnos** de sexto semestre de la generación 2016-2019 del Colegio de Bachilleres, Plantel 3.

Pensando en que el orden no determine la importancia, agradezco, finalmente, a quien me mostró la belleza de la tenacidad, quien ha sostenido mis sueños con su tiempo, quien ha multiplicado su paciencia para proveerme de la que requiero y que, de la mano, ha recorrido conmigo cada día de este sinuoso camino.

¡Gracias, **Isaac**; infinitas gracias, mi amor!

*A mis alumnos, siempre,
por ser ellos mis gentiles maestros.*

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	V
I. LA EXPRESIÓN ESCRITA EN EL BACHILLERATO	1
1.1. ¿QUÉ ES LA ESCRITURA?.....	2
1.1.1. <i>Importancia de la producción escrita en el bachillerato</i>	5
1.2. EL CONTEXTO ESCOLAR DE LOS ADOLESCENTES: EL BACHILLERATO.....	13
1.2.1. <i>El ámbito de la comunicación</i>	18
1.3. ESCRIBIR EN EL COLEGIO DE BACHILLERES	38
II. FUNDAMENTOS PARA RECUPERAR EL PROCESO DE LA ESCRITURA	45
2.1. EL PROCESO DE LA ESCRITURA	47
2.1.1. <i>Planificación</i>	52
2.1.2. <i>Redacción</i>	53
2.1.3. <i>Revisión y corrección</i>	55
2.1.4. <i>Escritura y lectura</i>	57
2.2. EL ALUMNO DE BACHILLERATO.....	58
2.2.1. <i>Entornos virtuales de escritura</i>	64
2.3. APRENDIZAJE POR PROYECTOS	69
2.3.1. <i>Evaluación, metacognición y autorregulación</i>	73
III. ESCRIBIR PARA TRASCENDER. UNA INVITACIÓN A LA ESCRITURA EN EL AULA DEL BACHILLERATO	80
3.1. PRESENTACIÓN	80
3.2. JUSTIFICACIÓN.....	86
3.3. OBJETIVOS	86
3.4. SECUENCIA DIDÁCTICA: “ESCRIBIR PARA TRASCENDER”	87
<i>ENCUADRE DE LA SECUENCIA</i>	89
3.4.1. <i>Fase 1. Establecimiento del propósito</i>	93
3.4.2. <i>Fase 2. Planificación</i>	99
3.4.3. <i>Fase 3. Ejecución</i>	124
3.4.4. <i>Fase 4. Valoración</i>	156
3.5. REFLEXIONES FINALES.....	164
3.6. REFERENCIAS PARA LA SECUENCIA.....	166
3.7. ALGUNAS EVIDENCIAS	168
CONCLUSIONES	175
REFERENCIAS	178

INTRODUCCIÓN

La escritura está presente en todas las áreas del desarrollo del ser humano y, aunque no siempre somos conscientes de los alcances que tiene ésta, cumple varios propósitos en distintos entornos tanto cotidianos como especializados. Dada la importancia de la expresión escrita, esta competencia es desarrollada a lo largo de toda la escena educativa y domina el panorama escolar y académico. En la escuela, los alumnos son productores de todo tipo de textos y en ellos concentran sus conocimientos y habilidades.

Por lo que respecta a la Educación Media Superior, los Planes y Programas de estudio enfatizan la importancia de que los alumnos se ocupen de la escritura hasta alcanzar la claridad en la expresión. Al ser un eje en la formación de los alumnos, se espera que los docentes de todas las asignaturas contribuyan a lograrlo y se ocupen de orientar los productos escritos de sus alumnos a fin de que los estudiantes se mantengan perfeccionando esta habilidad. Sin embargo, dada la compleja naturaleza de la escritura, ésta no es atendida de manera constante ni continuada.

Los resultados de evaluaciones nacionales señalan el bajo desempeño de los alumnos de bachillerato en el ámbito de la expresión escrita y como docentes podemos constatar, en el aula, la recurrencia de fallas al escribir, lo que no se esperaría de un alumno preuniversitario como es el alumno de bachillerato. Para subsanar esta problemática, se han realizado ajustes al currículo de la EMS, que evidencia la necesidad de encontrar un camino que enmiende las lagunas subsistentes de la educación básica y que, al mismo tiempo, forme a un alumno que está pronto a ingresar a la educación Superior. Esta aspiración también es compartida por los alumnos aunque, en realidad, esto es mucho más complejo que la modificación del currículo.

Dado que, a pesar de la implementación de las reformas, no se han verificado avances en este tema, es necesario insistir en que se debe mantener la atención sobre la escritura en el ámbito escolar pues es una de las tareas que se desarrollarán permanentemente en todo el trayecto escolar de los alumnos; además, porque escribir fortalece las habilidades de los alumnos en todos los campos de conocimiento y, sin duda, provee al estudiante de herramientas para avanzar en otras áreas de estudio.

En otro aspecto, la didáctica de la Lengua y la Comunicación, en el bachillerato mexicano se ha adherido al Enfoque Comunicativo Funcional, teoría que prioriza los contenidos de la Comunicación frente a los temas de Lengua por lo que el currículo se enfoca en que los alumnos dominen la práctica pero deja un vacío para atender temas de Gramática y de reflexión sobre la Lengua.

Con estas directrices, en el presente trabajo nos proponemos, como Objetivo General, orientar la producción de textos escritos en el bachillerato a través de una secuencia didáctica en la que los alumnos generen textos escolares y se asuman como escritores activos; al mismo tiempo, se pugna por trabajar con los procesos de planificación, redacción, revisión y corrección, propios del proceso de la escritura. De igual manera, se intenta incorporar los intereses de los alumnos, la motivación y el trabajo colaborativo para crear una ruta hacia la corrección escrita.

Para perfilar nuestra propuesta nos apegamos a los Planes y Programas de estudio del Colegio de Bachilleres, concretamente, nos ceñimos a los contenidos de la asignatura Taller de Análisis y Producción de Textos II que se imparte en el último semestre de este bachillerato. Es importante señalar que el diseño de esta secuencia correspondió a una unidad completa de evaluación parcial (o Corte), cuyo eje es “Leer y escribir, hablar y escuchar” y los materiales fueron diseñados exclusivamente para la aplicación en esta secuencia, adecuando los objetivos de la propuesta a los contenidos programáticos y condiciones de la Institución, quedando de la siguiente manera:

En el primer capítulo se revisa la importancia de la escritura para el desarrollo de todo individuo y, en especial, como una tarea recurrente en el ámbito escolar; así mismo, se exponen algunas características del Bachillerato General de la Secretaría de Educación Pública (SEP) por ser el subsistema al que pertenece el Colegio de Bachilleres y se describen los contenidos que esta Institución establece para el estudio del Lenguaje y la Comunicación.

En el capítulo dos se presentan fundamentos desde los que el proceso de la escritura quedará caracterizado como un continuo de pasos en el que ninguno puede ignorarse o alterarse y en el que todos necesitan ser abordados íntegramente; de igual manera, se advierten las variables que intervinieron en la implementación de la propuesta y se presentan como factores decisivos de la práctica docente; entre éstos podemos contar,

por ejemplo, la naturaleza del alumno adolescente y la influencia de la tecnología en sus hábitos escolares; así también se presentan las bases del Aprendizaje por Proyectos (ApP), por ser la metodología utilizada en el diseño de la propuesta didáctica.

En un tercer capítulo se describen las 16 sesiones de la secuencia. En cada sesión se incluyen los materiales requeridos para cada una de estas, así como algunas consideraciones que deben tenerse en cuenta al momento de su implementación. El proceso de escribir se realizó en el aula con la finalidad de que pudiera ser observado y acompañado por el docente y el producto final fue una revista digital de la que se imprimió un ejemplar para presentarlo ante una audiencia.

Finalmente, se incluyen algunas evidencias del trabajo realizado y las referencias con que se apuntaló la propuesta, así como los enlaces para acceder a los materiales de tipo virtual y digital que fueron empleados en esta secuencia didáctica.

Concepción Mejía Rodríguez
Ciudad Universitaria, 2020

I. LA EXPRESIÓN ESCRITA EN EL BACHILLERATO

Las palabras se arraigan en la inteligencia y crecen con ella, pero traen antes la semilla de una herencia cultural que trasciende al individuo. Viven, pues, también en los sentimientos, forman parte del alma y duermen en la memoria.

Alex Grijelmo

La escritura, la lectura, la oralidad y la escucha activa son las habilidades del campo de la comunicación que se busca que desarrollen los alumnos en la Educación Media Superior (en adelante EMS). Este nivel educativo funciona como antesala de la Educación Superior por lo que tiene altas exigencias de cobertura y de calidad; sin embargo, y sin recurrir a las cifras, en las aulas podemos verificar que es necesario trabajar intensivamente en la escritura de los alumnos de bachillerato ya que los productos escritos que elaboran presentan carencias de distinta naturaleza.

Jorba, Gómez y Prat consideran que escribir es difícil “hasta para los escritores profesionales”,¹ y Paula Carlino asegura que “la escritura no es un lenguaje espontáneo sino anticipado y reconsiderado”,² pero ¿a qué nos referimos con esto?

¹ Jaume Jorba, Isabel Gómez y Àngels Prat. *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Barcelona: Editorial Síntesis. Universidad Autónoma de Barcelona, [1998]. Pág. 100.

² Paula Carlino. *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005. Pág. 26.

³ Paula Carlino. *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005. Pág. 26.

1.1. ¿Qué es la escritura?

Según el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) escribir es: “Representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie”,³ en esta definición pueden subrayarse dos ideas; primeramente, la concepción de la escritura como “representar palabras en una superficie”, en donde “representar” equivaldría a “asentar” y que parecería relativamente sencillo; sin embargo, como sabemos, escribir es una actividad abstracta que al individuo le toma años aprender y perfeccionar y cuya complejidad no se refleja en la descripción de la RAE. La segunda observación es que la escritura también se define como la “representación de ideas”, afirmación que se aleja claramente de ser la reunión de grafías para transformarse en una actividad que involucra varios tipos de conocimientos y el desarrollo de diferentes habilidades.

A la luz de la complejidad que representa la lengua escrita, varios teóricos se han enfocado en analizar y explicar sus distintas particularidades. Una de las características que sobresale es que la naturaleza de la escritura se diferencia diametralmente de la que corresponde a la expresión oral; por lo tanto, cuando se piensa que escribir es asentar un pensamiento o idea, se están ignorando los procesos por los que el individuo llega a generar y seleccionar sus palabras para poder traducirlas en ideas que posean ciertas características para poder, finalmente, organizarlas en palabras escritas.

A continuación, citamos algunas conclusiones que nos parecen significativas para expresar la complejidad de la escritura así como la riqueza de sus mecanismos. En consideración de Lev Vigotsky:

[En el habla escrita], en mayor medida que en la oral, el pensamiento enunciado se expresa en los significados formales de las palabras que empleamos. El habla escrita es un habla sin interlocutor. Por eso está desplegada al máximo; en ella la diferenciación sintáctica alcanza el máximo. Debido al distanciamiento entre los interlocutores, en ella rara vez resulta posible la comprensión con medias palabras y juicios predicativos. Por esta razón, el habla escrita, en comparación con la oral, es en este sentido una forma de habla desarrollada al máximo y sintácticamente más compleja, en la que debemos emplear muchas más palabras que en la oral para expresar cada pensamiento.⁴

La conformación de la lengua escrita se distancia de cómo se organiza la lengua hablada pues implica una serie de procesos de tipo cognitivo y funcional que, además, están

³ *Diccionario de la Lengua Española*. Edición del Tricentenario. Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=GKCiBz2> el 18 de diciembre de 2018.

⁴ Lev Vigotsky. *Pensamiento y habla*. Traducción y notas: Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2007. Pág. 480.

sujetos a cambios cuando se modifica el contexto del individuo. La expresión escrita requiere, también, objetivos claros por parte del emisor y que éste conozca el código y la situación de la comunicación, asimismo debe disponer de un amplio repertorio léxico pues, al formular palabras para un interlocutor ausente, requiere precisión y claridad. Vigotsky recalca que en la escritura: “el habla escrita está desplegada al máximo”, por lo que podemos deducir que expresarnos de manera escrita representa un trabajo mucho más exigente que la expresión oral.

En este sentido, Daniel Cassany señala las significativas diferencias entre hablar y escribir y plantea que enseñar a escribir equivale a una nueva alfabetización, el investigador afirma que la enseñanza de la escritura equivale a la enseñanza de una segunda lengua y explica:

Escribir no es una habilidad espontánea como conversar. El escritor no redacta textos a chorro, sino que los construye con trabajo y oficio: reflexiona sobre la situación de comunicación, apunta ideas, hace esquemas, redacta borradores, repasa pruebas. Mientras realiza operaciones, relee, corrige y reformula repetidamente lo que está escribiendo.⁵

Todo esto supone que escribir es un trabajo continuado, contextualizado y sistemático en donde el escritor realiza diversas actividades cognitivas y requiere del desarrollo de varias habilidades por lo que escribir no puede reducirse a la acción de “plasmear el pensamiento en una superficie” como se lee en la definición de la RAE, como es común escuchar y como creen muchos alumnos y docentes.

Por otro lado, Delia Lerner señala que “participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos”,⁶ perspectiva que amplía las exigencias de la expresión escrita y que, además, nos recuerda la perspectiva de Frank Smith cuando apunta que: “aún los tipos más usuales de textos suponen un vasto número de

⁵ Daniel Cassany. *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Grao, 1993. (Biblioteca del aula, 108). Pág. 19. En *Describir el escribir* Daniel Cassany presenta diferencias entre la lengua oral y la escrita lo que supone segmentar lo que siempre hemos percibido como una sólida unidad, tales diferencias van de lo situacional (por ejemplo si el receptor está presente o no, se utiliza de manera distinta la lengua) a la fonología (cuando la lengua oral utiliza sonidos de apoyo), pasando por el léxico y la gramática, etcétera. Ver Daniel Cassany. *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós, 1989. (Comunicación).

⁶ Delia Lerner. *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP. FCE. CONALITEG, 2001. (Biblioteca para la actualización del maestro). Pág. 25.

convenciones que jamás podrían ser sistematizadas”;⁷ afirmación que abunda en el panorama de que la escritura es una actividad altamente compleja.

Ahora bien, a pesar de la complicación referida, el estudiante que ha llegado al nivel bachillerato ya desarrolla diferentes habilidades para escribir y se espera que poco a poco vaya adquiriendo otras que se afiancen en la práctica y la experiencia porque escribir no se agota en las normas o la estructura, como señala Smith: “la lengua escrita sirve a las ideas, a las acciones, a la reflexión y a la experiencia”.⁸

Por todo esto, en el contexto escolar, al docente de lengua se le presenta el desafío de encaminar la escritura de los alumnos y hacerlos transitar por este proceso en el que se necesita poner en juego los conocimientos, el desarrollo de distintas destrezas y el dominio de ciertas habilidades para escribir como aquellas que Ana María Maqueo agrupa en, *simples o mecánicas*, como sería el manejo de los espacios en la página, la segmentación de palabras o la gramática y, por otro lado, *las habilidades complejas* tales como generar ideas, ordenarlas o planificar la escritura;⁹ y es que en el ejercicio de escribir tanto las habilidades simples como las complejas dan cuenta del producto logrado. En ese sentido, Martínez, Montes y Gracida consideran que en la escritura está implícito el desarrollo de otras habilidades, al mismo tiempo que ésta incide en varios procesos de aprendizaje.

La comunicación escrita implica, además de los procesos sociales y cognitivos, procesos afectivos que de ninguna manera deben separarse de los otros [...], enseña a los alumnos a tener claridad en el sentido de que la lengua no se separa del conocimiento, sino que el uso de ésta constituye en sí ya un conocimiento, es decir, es una herramienta que estimula desarrollos cognitivos y lingüísticos.¹⁰

Una dimensión más profunda del ejercicio de escribir es la que presenta Paula Carlino quien destaca la función epistémica de la escritura que acentúa la importancia de que los alumnos escriban y que, al mismo tiempo, complejiza aún más la tarea que se tiene al escribir. Carlino apunta:

⁷ Frank Smith. *De cómo la educación le apostó al caballo equivocado*. Trad. Marta Marín. Argentina: Aique, 1994. Serie de la palabra. Pág. 32.

⁸ *Ibidem*. Pág. 45.

⁹ Ana María Maqueo. *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: Limusa. UNAM. 2009. Pág. 261.

¹⁰ Guadalupe Teodora Martínez Montes, María Antonieta López Villalva e Ysabel Gracida Juárez. “El enfoque comunicativo” en *Del texto y sus contextos. Fundamentos del Enfoque Comunicativo*. México: Edit. Edere, 2002. Pág. 89.

La escritura estimula el análisis crítico sobre el propio saber debido a que permite sostener la concentración en ciertas ideas, lo cual, a su vez, está posibilitado por la naturaleza estable de lo escrito, a diferencia de la volatilidad del pensamiento y del lenguaje hablado.¹¹

Para Carlino escribir es concentrar las ideas y estabilizarlas por medio de la escritura, piénsese entonces en la cantidad de actividades y conocimientos que se requerirán para “concentrar las ideas” y “estabilizarlas” mediante la escritura que es un código lleno de convenciones y de exigencias, tal como se ha bosquejado.

Por todo lo anterior, es necesario que en el contexto escolar, alumnos y docentes comprendan la naturaleza de la Lengua, conozcan la tarea que supone escribir, observen los matices de los textos, experimenten con el ejercicio de la escritura y se arriesguen en la vasta tarea que supone generar textos escritos.

1.1.1. Importancia de la producción escrita en el bachillerato

En la red de relaciones que requiere la formación y el desarrollo del individuo, la lengua, como el sistema de comunicación, constituye un elemento trascendental. El uso de esta herramienta da al ser humano la posibilidad de comunicarse y formular ideas precisas de manera infinita o complementar y corregir las que ya ha formulado.

La lengua tiene, entonces, un lugar preponderante en la construcción social porque se vuelve un instrumento de mediación entre el individuo y su entorno, como lo señala el semiólogo M.A.K. Halliday cuando escribe que “La lengua es el canal principal por el que se transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una sociedad”.¹² Mediante la lengua el hombre asimila elementos culturales y sociales, modelos de vida y pensamientos; expresa, comprende y crea distintas formas de la realidad, es una expresión de la identidad y una forma de reconocerse a sí mismo; la lengua no sólo es la materia prima de los pensamientos sino que, además, da a la especie humana la facultad de “ser en el mundo” y, como ya lo notan algunos estudiantes: “es el arma humana más fuerte y de apariencia más inofensiva”.¹³

¹¹ Paula Carlino. *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005. Pág. 27.

¹² M. A. K. Halliday. *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica, 1979. Pág. 18.

¹³ Laia Pascual, estudiante. Citada por Daniel Cassany en *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama, 2013. (Colección compactos, 614). Pág. 79.

Considerando esto, la lengua se percibe como un metódico constructo cuyo uso no se aprende de una vez y para siempre sino que requiere años de estudio, práctica y experiencia que se va reformulando y adaptando según los contextos y propósitos; por ello, su estudio se organiza en varias áreas de conocimiento en las que no deben perderse de vista los vínculos entre lengua y sociedad; así, siguiendo a Halliday se explica que:

La lengua y el hombre social constituyen un concepto único que necesita comprenderse e investigarse como un todo. Lo uno no existe sin lo otro: no puede haber hombre social sin lenguaje y no puede haber lengua sin hombre social. Reconocerlo no es un mero ejercicio académico, toda la teoría y toda la práctica de la educación dependen de ello, y no es exageración sugerir que gran parte de nuestros fracasos en los últimos años –el fracaso de las escuelas al hacer frente a la contaminación social– pueden tener origen en la falta de un conocimiento profundo de la naturaleza de las relaciones entre la lengua y la sociedad: específicamente, de los procesos, que en grado muy apreciable son procesos lingüísticos, mediante los cuales un organismo humano se transforma en un ser social.¹⁴

Como podemos observar, la importancia del lenguaje trasciende el utilitarismo de la comunicación y se afianza en la posibilidad del conocimiento y del reconocimiento del propio ser humano. Sin embargo, si anteriormente el estudio de la lengua contemplaba la enseñanza de gramática (ejercicios de pronunciación y ortografía) y de retórica (como construcción textual, como práctica oral y proceso de memorización), en la actualidad estos contenidos casi han desaparecido y las asignaturas referentes a la lengua se sustentan en la construcción de mensajes en un acto comunicativo (emisor, receptor, canal, etcétera.) o el análisis de textos a partir de sus generalidades (modo discursivo, intención, uso, etcétera), de estos contenidos actuales se espera, principalmente, que respondan a la necesidad de comunicación efectiva de los educandos.

Si la lengua es fundamental en la vida del individuo, la lengua escrita se vuelve una de las herramientas principales del contexto escolar. Según Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, la composición de textos tiene beneficios al ser “una actividad epistémica, en cuanto que sirve como medio adecuado para el descubrimiento y la creación de formas novedosas de pensamiento y permite la profundización del conocimiento”.¹⁵ Entonces, la escritura debería transformarse en una actividad estratégica y autorregulada, que beneficie otras áreas del individuo y de su formación escolar. Díaz Barriga y Hernández señalan, además, que:

¹⁴ M. A. K. Halliday. *Op.cit.* Pág. 22.

¹⁵ Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* México: Mc Graw Hill, 2010. Pág. 270.

En determinadas circunstancias, especialmente cuando se refiere a la escritura de “transformación del conocimiento”, escribir (como algunos modos de lectura) exige pensar y reflexionar sobre el tópic del que se quiere decir algo porque demanda que se elabore, organice y profundice sobre la información que se posee.¹⁶

Así pues, el contexto escolar exige que la escritura sea un instrumento de interacción, reflexión y de enseñanza-aprendizaje situando al individuo en el plano del hacer y dándole bases para aprender a aprender.

Ya que, a lo largo de los años escolares, la escritura suele usarse con distintos fines, se asume que los alumnos “saben” escribir y podría pensarse que el proceso de alfabetización ha quedado asentado al finalizar la educación primaria (cuando los alumnos son capaces de entender y hablar en su lengua materna y pueden usar el código escrito); por ello, en el nivel medio superior prácticamente desaparece el fortalecimiento de habilidades como la escucha activa, la oralidad y la escritura mediante borradores. Los contenidos se inclinan a la función práctica y efectiva de la lengua priorizando que el alumno de nivel Medio Superior elabore una variedad de productos escritos.

En general, la producción de textos escritos es una de las tareas que predominan en el quehacer escolar y se vuelven evidencias de trabajo por lo que los alumnos se enfocan en cumplir en tiempo y forma. Es importante observar que cada comunidad académica utiliza diferentes tipos de géneros y modos discursivos, por lo que es necesario considerar que los estudiantes de las asignaturas de ciencias como de humanidades pertenecen a comunidades disciplinares distintas en las que el trabajo con los textos y a partir de los textos es distinto.

Al solicitar productos escritos el docente posee una herramienta de evaluación con varios beneficios ya que es factible analizar un escrito de manera meticulosa que luego puede ser mostrado al estudiante para, por ejemplo, señalar correcciones; además, los productos de este tipo resultan aptos para ser presentados como evidencia de aprendizaje. Sin embargo, la realidad es que solicitar productos escritos presenta varios desafíos para el docente como puede ser el establecer el sentido pedagógico y disponer del tiempo necesario para evaluar cada producto, esto, sin contar que el docente debe puntualizar las características del producto requerido tomando en cuenta que “cada área de conocimiento, cada disciplina, posee sus propias maneras de leer y escribir su propio discurso y manifiesta

¹⁶ Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas. *Op. cit.* Pág. 268.

peculiaridades discursivas”,¹⁷ como señalan Gracida y Martínez, lo que, dicho sea de paso, a veces no está claro ni para el propio docente.

Así pues, promover la elaboración de textos propios por parte de los estudiantes, es un desafío para el docente que no se contente sólo con la presentación del producto pues este querrá encauzar la escritura de sus alumnos, alumnos que muchas veces aprovechan las facilidades tecnológicas y se limitan a “copiar y pegar” textos de internet. Debido a esto, consideramos que es importante enfocarse en el proceso de elaboración de los textos pero también buscar métodos para que los alumnos vuelvan al ejercicio de escribir desde sus propias habilidades y conocimientos.

Podemos afirmar que los alumnos de bachillerato están lejos de dominar las habilidades de la escritura. En general, los estudiantes presentan problemas para comprender lo que leen y para expresarse adecuadamente de manera oral y escrita y podrían entrar en la categoría de lo que Daniel Cassany llama “analfabetos funcionales”;¹⁸ es decir, que aún cuando saben reconocer las palabras o leer textos completos, no tienen la habilidad para interactuar o dialogar con ellos ni para cuestionarlos. Se supone que el egresado del bachillerato debería poseer habilidades que, generalmente no se verifican. Arciniegas y López señalan algunas de las actividades que debe cumplir el alumno que ingresa a una universidad (que corresponde al del egresado de bachillerato) y apuntan que:

En la universidad se espera un sujeto que sepa seleccionar la información, procesarla, comprenderla, organizarla, transformarla e integrarla a sus conocimientos. Para que esto suceda, se necesita que en algún momento de su formación este sujeto aprenda a formular hipótesis, a generar soluciones, a comparar, a analizar la información y a asumir posturas críticas ante conocimientos.¹⁹

Es decir, que además de sus habilidades y conocimientos, es deseable que el individuo manifieste una actitud activa ante el conocimiento.

¹⁷ Ysabel Gracida Juárez y Guadalupe Teodora Martínez Montes. Coordinadoras. *El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario*. México: UNAM. CCH., 2007. Págs. 17-18.

¹⁸ Daniel Cassany. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006. (Compactos, 614). Pág. 21.

¹⁹ Esperanza Arciniegas Lagos y Gladys Stella López Jiménez. *La escritura en el aula universitaria. Estrategias para su regulación*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle, 2012. (Colección: Artes y Humanidades). Pág. 7.

Como ya ha venido señalando, el sistema escolar no ha sido proclive a atender las exigencias que tiene la enseñanza-aprendizaje de la escritura y en el contexto escolar no se le da la suficiente relevancia, en palabras de Alonso Ramírez:

No se aprecia [la importancia de escribir] para que los estudiantes adquieran y generen conocimientos y sean autores de textos académicos acerca de las disciplinas que estudian. Como la composición escrita no es objeto de enseñanza ni de aprendizaje, para los estudiantes también pasa a segundo término.²⁰

Es un hecho es que si los planes de estudio no dan prioridad al trabajo de la escritura, no asignarán espacio en los contenidos programáticos para realizarlo; de igual manera, si los docentes no reivindican el poder que tiene el uso de la Lengua (y en este caso, el uso de la escritura), los alumnos seguirán con la idea de que las materias de Lengua son secundarias.

Por otro lado, la escritura de textos escolares en el nivel medio superior no representa, por decirlo así, una novedad, ya que desde que los alumnos fueron alfabetizados, en la educación básica, han escrito todo tipo de textos para su vida escolar y apegándose a distintas prácticas del lenguaje; entonces ¿por qué se les dificulta escribir?

Las respuestas a esta interrogante pueden darse desde distintos ángulos. Algunas observaciones hechas por un grupo de investigadores parten del razonamiento de que, aun cuando el docente se apoye en la naturaleza epistémica de la escritura para acercar el conocimiento a los alumnos, ellos se enfocan sólo en cumplir porque saben que los textos escritos, sin importar su calidad, constituyen evidencias de evaluación; también puede ocurrir que como los alumnos carecen de técnicas de escritura, prefieren reproducir textos que encuentre en la red. Esta aseveración no conduce a formularnos preguntas como: ¿cuáles son las herramientas con la que cuentan para construir un texto? ¿Tienen claro lo que se espera al solicitarles un tipo textual determinado? ¿Cuál es el “propósito” que los alumnos encuentran al escribir?

Justamente estas preguntas sirven para la reflexión porque sabemos que muchas veces los estudiantes escriben únicamente para cumplir con sus tareas escolares, como y desde donde pueden, y por ello recurren a la asesoría de alumnos de grados superiores. ¿Por qué? La respuesta ideal sería porque el aprendizaje entre pares les resulta significativo y sus

²⁰ Alonso Ramírez Silva. *Los estudiantes y la escritura universitaria*. México: UPN, 2012. (Horizontes educativos). Pág. 12.

compañeros, a partir de su experiencia, pueden reconocer las dificultades específicas y proporcionar ideas o soluciones pertinentes para facilitarles la tarea; sin embargo, el escenario frecuente es que recurren a sus compañeros más avanzados porque pueden darles “consejos” para aprobar las materias. Gracida y Martínez observan que:

Nuestros ex alumnos intercambian consejos como los siguientes: “A x profesor le gusta que echés mucho rollo”, “prefiere lo sintético”, “le gusta que cites a los autores que se vieron en clase”, “si contradices los argumentos o la teoría con la cual está casado, fracasará”; “le gusta que ejemplifiques con situaciones de la vida cotidiana”, “le interesa que consultes las últimas novedades hemerográficas”.²¹

En estas palabras se ilustra que los alumnos escriben sin tener claro lo que se les solicitó, sin saber cómo hacerlo y, desgraciadamente, sólo por obtener una nota aprobatoria

El árido panorama se constata en los resultados de las evaluaciones hechas en el campo de la lengua. Una de las evaluaciones que es aplicada a los jóvenes de bachillerato es PISA (por sus siglas en inglés, *Programme for International Student Assessment*) reservada a los estudiantes que se encuentren en el rango de 15 años tres meses a 16 años dos meses, y que se centra en dominios de Lectura, Ciencias y Matemáticas; en esta prueba se mide:

Si los estudiantes tienen la capacidad de reproducir lo que han aprendido, de transferir sus conocimientos y aplicarlos en nuevos contextos académicos y no académicos, identifican si son capaces de analizar, razonar y comunicar sus ideas efectivamente, y si tienen la capacidad de seguir aprendiendo durante toda la vida.²²

Los resultados se interpretan a partir de ocho medidas de desempeño que van del 1 al 6, en donde 1 se divide en 1a y 1b (menor desempeño) e, incluso, se considera el nivel “Por debajo del 1b” para los alumnos que tienen “serias dificultades para utilizar la lectura como herramienta para impulsar y ampliar sus conocimientos y habilidades en otras áreas” hasta el más alto o “6” para los alumnos que son “lectores capaces de realizar múltiples inferencias, comparaciones y contrastes con detalle y precisión. Demuestran una comprensión completa y detallada de uno o más textos”.²³

²¹ Ysabel Gracida y Guadalupe Teodora Martínez. Coordinadoras. *Op. Cit.* Pág. 15.

²² Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. INEE. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/index.php/136-proyectos-y-servicios/pisa>, el 16 de octubre de 2018.

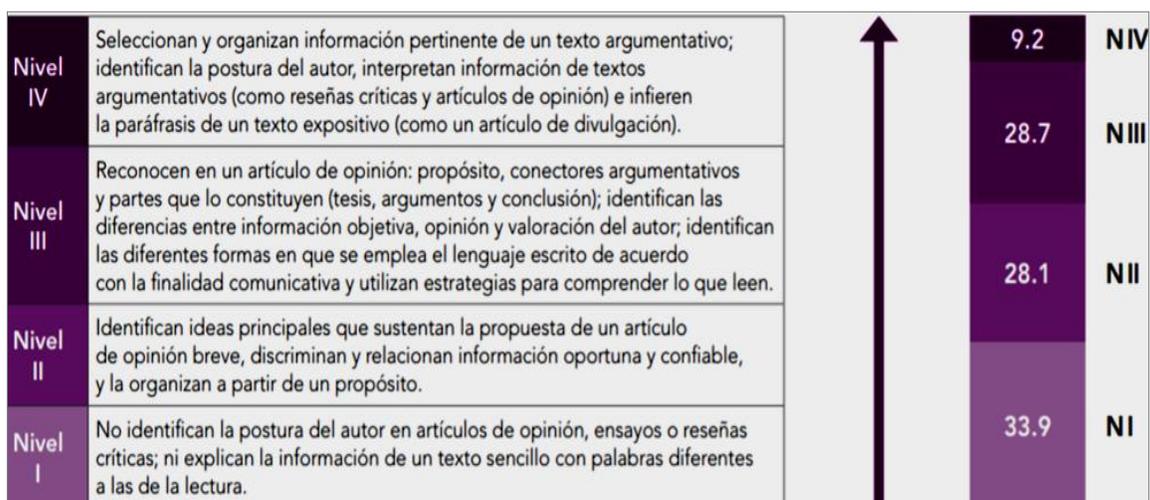
Ya que en los medios masivos de comunicación no se han publicado los resultados correspondientes a la prueba de 2018, como sí se hizo con lo de 2015, se utilizan estos últimos, validándolos con la experiencia que se tiene en el aula y con los objetivos que el propio Sistema Educativo se plantea en donde, por medios de las reformas al currículo se busca subsanar los desastrosos resultados de los estudiantes mexicanos de este nivel.

²³ María Antonieta Díaz Gutiérrez. Coord. *México en PISA 2015*. México: INEE, 2016. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D316.pdf>, el 03 de noviembre de 2018. Pág. 73.

En la prueba PISA, México obtuvo 423 puntos de 550 (considerando que lo mínimo es de 347 puntos), apenas 6 puntos por encima del promedio para América Latina (417 puntos) pero 70 puntos por debajo de la media para el resto de los países miembros de la OCDE.²⁴ En este panorama, los alumnos mexicanos se sitúan entre los niveles 2 y 5, sin que haya alumnos en el nivel más bajo pero tampoco en los dos más altos.

Otra de las pruebas es PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) que se aplica a los alumnos inscritos en el último año de cada nivel educativo de la educación obligatoria y se concentra en dos apartados: Lenguaje y Comunicación y Matemáticas.²⁵ De los resultados de 2017 se desprende que, en lo que corresponde al área de Lenguaje y Comunicación, la mayor parte de los alumnos se ubica en los niveles de logro básicos NI y NII y sólo 9 de cada 100 estudiantes alcanza el nivel más alto, como se muestra en el gráfico siguiente.

Extracto del porcentaje de estudiantes en cada nivel de logro a nivel nacional



Fuente: *Planea. Resultados nacionales 2017. Educación Media Superior. Lenguaje y comunicación. Matemáticas.* Recuperado de <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PDF>. [Pág. 6]

Esta prueba también brinda resultados por estado de la República, escuelas, género o tipo de servicio (bachillerato), por lo que la organización de los resultados permite

²⁴ *Ibidem.* Pág. 76.

²⁵ *Planea. Resultados nacionales 2017. Educación Media Superior. Lenguaje y comunicación. Matemáticas.* PLANEA. INEE, 2017. Recuperado de <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PDF>, el 03 de noviembre de 2018.

realizar varios tipos de análisis, hipótesis y conclusiones que lleven a las autoridades a tomar decisiones en las que se implementen rutas de mejora.

Finalmente, el INEE ofrece resultados obtenidos de la prueba EXCALE (Exámenes Nacionales del Logro Académico en Centros Escolares) en donde, en el campo de la expresión escrita, la mayoría de los estudiantes que ha concluido el bachillerato, se ubica en el nivel más bajo, lo que quiere decir 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. Usan el lenguaje formal para dirigirse a un público lector. Al escribir mantiene la concordancia entre artículos, sustantivos y adjetivos, así como entre sujeto y predicado. Utilizan conectivos variados entre enunciados, pero la puntuación es incipiente.²⁶

Así, a partir de los resultados de las pruebas sabemos que los estudiantes están lejos de alcanzar un desempeño deseable lo que, desafortunadamente, se constata en el aula²⁷ por lo que resulta preocupante que alumnos preuniversitarios no alcancen a cubrir un perfil satisfactorio pues es la finalidad de la EMS y porque, como se ha señalado, el bachillerato representa:

La última oportunidad en el sistema educativo para establecer contacto con los productos de la cultura en su más amplio sentido, dado que los estudios profesionales tenderán siempre a la especialización en ciertas áreas, formas o tipos de conocimiento, en menoscabo del resto del panorama científico y cultural.²⁸

Es decir, que el bachillerato es el último acercamiento de los jóvenes al estudio general de la Lengua, al trabajo con la escritura y en donde podrían explorar sus habilidades lingüísticas, todo lo que indudablemente fortalecería su formación disciplinar y su formación académica.

²⁶ La prueba EXCALE es un proyecto del INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) en el cual se mide el desempeño de los alumnos al concluir la Educación Básica y Media Superior; en este caso se consultó el documento *La educación media superior en México. Informe 2010-2011*. Págs. 124-125. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/la-educacion-media-superior-en-mexico-informe-2010-2011/>, el 14 de noviembre de 2017

²⁷ Desde la experiencia se puede afirmar que en los textos que elaboran los alumnos se identifican dificultades para delimitar un tema, organizar las ideas, empezar a textualizar o emplear distintos modos discursivos, se hace uso inapropiado de las mayúsculas, la división silábica, la concordancia gramatical o los pocos marcadores y conectores del discurso que conocen, el reducido léxico que emplean, los problemas para identificar ideas principales y secundarias de un párrafo y, en general, la dificultad que manifiestan para mantener la atención al leer un texto

²⁸ Dirección General del Bachillerato. Recuperado de <https://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato.php>, el 20 de febrero de 2015.

De lo anterior surgen preguntas relacionadas con el quehacer docente; por ejemplo: ¿Qué tipos de productos escritos se solicitan o se deben solicitar al alumno?, ¿Los alumnos tienen claras las características del texto que el docente solicita?, ¿Qué se está evaluando en ellos?, y, en el caso de los docentes de Lenguaje cabe preguntarse, además: ¿Qué hace el docente para promover la escritura de sus alumnos?, ¿Cómo conduce a los alumnos a través del proceso de la escritura?, ¿Cómo contribuye a formarlos en expresión escrita?, ¿Cómo realimentan los resultados? o ¿Hasta dónde es posible el acompañamiento individual según el nivel de logro de cada uno de los estudiantes? Estas preguntas invitan a la reflexión acerca de la práctica docente y sus posibilidades para diseñar estrategias que contribuyan a mejorar el desempeño de los alumnos en este campo.

1.2. El contexto escolar de los adolescentes: el bachillerato

La EMS se plantea como un nivel educativo de enlace entre la Educación Básica y la Educación Superior y comprende distintos subsistemas y ejes de formación. Bajo la encomienda de recibir a todos los egresados del nivel básico y prepararlos para su ingreso a la educación Superior o para la vida laboral, la EMS ha nutrido su currículo con diversas asignaturas de ciencias y disciplinas que obedecen, principalmente, al subsistema al que pertenecen.²⁹

En México existen varias instituciones que ofrecen estudios de bachillerato, cada una bajo sus propias prerrogativas. La UNAM, por ejemplo, cuenta con dos subsistemas: el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), cada uno bajo una orientación distinta. Por otro lado están los bachilleratos de la Ciudad de México (IEMS), los del Instituto Politécnico Nacional (IPN), el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) y el Centro de Estudios Tecnológicos (CET); los regulados por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) a través de la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios (UEMSTIS, antes

²⁹ Uno de los cambios más profundos que tuvo la EMS fue la división en subsistemas entre los que contamos la educación general preuniversitaria (bachillerato universitario), la educación tecnológica (bivalente), la formación profesional (profesional-técnico) y la de capacitación para el trabajo, todo esto como resultado de la situación histórica y política del país, de las condiciones económicas y el crecimiento poblacional. Para abundar en este tema se sugiere la lectura de *La educación Media Superior en México. Balance y perspectivas* volumen coordinado por Miguel Ángel Martínez Espinoza y cuya referencia completa se consigna en las fuentes de este trabajo.

Dirección General de Educación Tecnológica Industrial –DGETI-) los bachilleratos tecnológicos pertenecientes a la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) y a la Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGE CyTM), a la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT); las Preparatorias Federales "Lázaro Cárdenas" y el Centro de Estudio de Bachillerato (CEB) dependientes de la Dirección General de Bachillerato (DGB); así también, las Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECOP'S) y las Escuelas Preparatorias Particulares Incorporadas y el Telebachillerato Comunitario.

Aunque como órganos desconcentrados, también forman parte de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) los Centros de Enseñanza Técnica Industrial (CETI), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), el Fideicomiso de los Sistemas Normalizados de Competencia Laboral y de Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) y el Colegio de Bachilleres (COLBACH).

Presentar la variedad de bachilleratos expone la naturaleza heterogénea de la EMS, a partir de donde se infiere la multiplicidad de contextos y realidades socioeducativas en que opera en el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Si bien esta diversidad ofrece varias opciones para cursar la EMS, no deja de representar un reto para el Sistema Educativo en cuanto a su organización por lo que en las últimas reformas se propone unificar los currículos a través de un Marco Curricular Común (MCC), sin duda, un objetivo ambicioso.³⁰

Así también, los últimos ajustes a los currículos se realizaron en el 2018, reformando nuevamente los Planes y Programas de estudio a través del Nuevo Modelo Educativo (NME),³¹ que revitaliza el enfoque por competencias, prioriza la transversalidad (horizontal y vertical), y procura ubicar al alumno como agente activo del proceso educativo. Este modelo se aplica a toda la educación que ofrece el Estado y está estructurado a partir de once esferas o ámbitos de conocimiento, cada uno de los cuales se enfoca en desarrollar una competencia para que el individuo pueda conseguir sus metas en

³⁰ El MCC se justifica y describe detenidamente en el “Acuerdo número 442 por el que se establece se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad”. México: Diario Oficial de la Federación. SEP. 2008. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_1_acuerdo_numero_442_establece_snb.pdf, el 10 de junio de 2018.

³¹ Información tomada de la página oficial de la SEP “Educación Media Superior. Perfil de Egreso. Nuevo Modelo Educativo”. Recuperada de <http://sems.gob.mx/curriculoems/conformacion>, el 30 de junio de 2018.

el plano académico y laboral, para que construya su identidad y se favorezca un desarrollo integral.³²

A partir de lo anterior, el Perfil de Egreso del Bachillerato se esboza, a grandes rasgos, como se ve en el cuadro siguiente:

Perfil de egreso de la Educación Media Superior



Fuente: *Perfil de egreso de la Educación Media Superior*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12508/ems_perfil_de_egreso.pdf

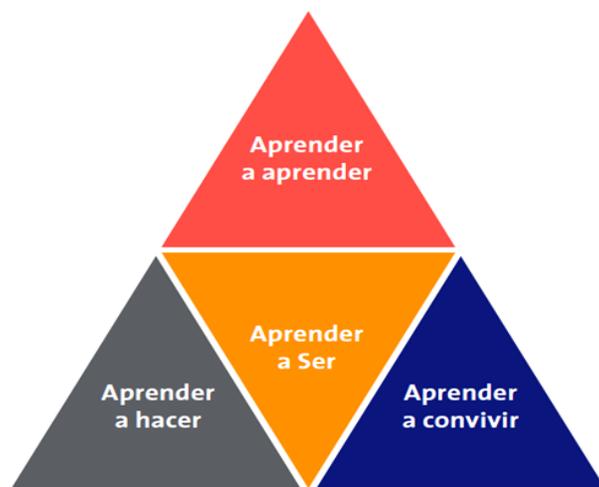
Cada círculo engloba varias habilidades consideradas como deseables para que el alumno desarrolle y eso le permita utilizarlas en su vida futura, tanto si continua estudiando como si se incorpora al mercado laboral.

³² En el NME, la SEP se propone, también, que el alumno reciba educación socioemocional y, en colaboración con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) establecieron el programa *Construye T* que describe actividades para que el docente guíe su desarrollo con los estudiantes acerca de sí mismo (autoconocimiento y autorregulación) para propiciar un ambiente sano para su aprendizaje (conciencia social y colaboración). El objetivo es: “Mejorar los ambientes escolares y promover el aprendizaje de las habilidades socioemocionales de las y los jóvenes de la educación media superior para elevar su bienestar presente y futuro y puedan enfrentar exitosamente sus retos académicos y personales”. Ver la página del programa en <http://www.construye-t.org.mx/>.

La orientación pedagógica que sustenta al Nuevo Modelo Educativo para la Enseñanza Obligatoria (NMEPEO, como también se le conoce) se enfoca en el desarrollo de estos ámbitos de aprendizaje e interpreta la escena educativa retomando los postulados de Jaques Delors *et al.*, vertidos en el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, conocidos como los “cuatro pilares de la educación” con lo que se articulan los propósitos para el nivel Medio Superior: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.³³

Propósitos actuales de la Educación Media Superior

CUATRO PROPÓSITOS DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR



Fuente: *Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>. Pág. 12.

Presentar este esquema es fundamental para apuntalar el trabajo que se espera a partir de las reformas y ajustes a los Planes y Programas educativos ya que, tanto en el *Informe a la UNESCO* como en los *Planes de estudio de referencia*, el verbo “aprender” se identifica como un verbo transitivo que se opone a la adquisición pasiva de conocimiento; es decir, que se aprende desde el hacer lo que, para Delors *et. al.*, es una actividad permanente en las sociedades actuales.

³³ Jaques Delors, *et al.* *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, presidida por Jaques Delors. Madrid: Santillana Ediciones. UNESCO, 1996. Págs. 96-109.

Esta propuesta de enseñanza-aprendizaje ha constituido el eje de las orientaciones educativas actuales para sustentar educación basada en competencias. Para ilustrar cómo se organizan las competencias en el Marco Curricular Común (MCC) del bachillerato, se presenta el siguiente cuadro:

Cuadro basado en la Organización de las competencias según el MCC

Marco Curricular Común	<p>Competencias genéricas entendidas como aquellas que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar, las que les permiten comprender el mundo e influir en él, les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida.</p>	<p>Clave. Aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios, relevantes a lo largo de la vida.</p>
		<p>Transversales. Relevantes a todas las disciplinas académicas, así como actividades extracurriculares y procesos escolares de apoyo a los estudiantes; su desarrollo no se limita a un campo disciplinar, asignatura o módulo de estudios</p>
		<p>Transferibles. Refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias</p>
	<p>Competencias disciplinares: se caracterizan por demandar la integración de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la resolución de un problema teórico o práctico. Las competencias requieren para su realización de los conocimientos, pero no se limitan a ellos. En ese sentido, su formulación es general aunque puedan plantearse en niveles de concreción porque una competencia de complejidad superior puede descomponerse en competencias más sencillas. Se organizan en cinco campos disciplinares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas • Ciencias experimentales • Ciencias sociales • Humanidades • Comunicación 	<p>Básicas. Conocimientos, habilidades y actitudes asociados con las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber y que todo bachiller debe adquirir. Se desarrollan en el contexto de un campo disciplinar específico y permiten un dominio más profundo de éste.</p>
	<p>Las competencias profesionales son aquellas que se refieren a un campo del quehacer laboral. Se trata del uso particular del enfoque de competencias aplicado al campo profesional. Las competencias profesionales se han utilizado para distintos fines en diversos países y contextos.</p>	<p>Extendidas. De mayor amplitud o profundidad que las básicas.</p>
		<p>Básicas. Proporcionan a los jóvenes formación elemental para el trabajo</p>
<p>Extendidas. Preparan a los jóvenes con una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional.</p>		

Fuente: Elaboración propia a partir de *Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf> págs. 47-51.

Como puede verse, los tres años del bachillerato se organizan desde cinco ejes o campos disciplinares: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Humanidades y Comunicación, y éstos se combinan y ajustan según los propósitos y objetivos de cada semestre y de cada subsistema.

Desde la perspectiva de este modelo educativo, a continuación revisamos cómo se interpreta el estudio de la Lengua.

1.2.1. El ámbito de la comunicación.

La importancia del Lenguaje y la Comunicación en la formación de los estudiantes se verifica al ser uno de los indicadores en las evaluaciones masivas de corte nacional e internacional; por ello, en la propuesta educativa actual se considera “habilitante” porque su desarrollo permite adquirir otras competencias y “transversal” porque “mantiene una relación directa con asignaturas específicas”;³⁴ consecuentemente, es extensiva a todas las asignaturas.

El estudio de la Comunicación es considerado como una competencia “disciplinar básica” porque “los estudiantes que [la] hayan desarrollado podrán leer críticamente, comunicar y argumentar ideas de manera efectiva y con claridad oralmente y por escrito” y; en general, porque “las competencias de comunicación están orientadas además a la reflexión sobre la naturaleza del lenguaje y a su uso como herramienta del pensamiento lógico”.³⁵ Así se apuntala la importancia de la Comunicación aunque, como podemos observar, los objetivos que se persiguen, conciernen, en gran medida, al estudio de la Lengua y la Lingüística.

Podemos considerar que el lenguaje y la comunicación se advierten como la base de otras competencias. En el siguiente cuadro se desglosa el propósito de cada uno de los once ámbitos que conforman el Perfil del egresado de bachillerato en donde los planteamientos educativos presentan la Comunicación como el primero de los once *ámbitos* para el desarrollo integral de individuo.

³⁴ *Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. México: SEP, 2017. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>, el 03 de agosto de 2019. Pág. 26.

³⁵ *Ibidem*. Pág. 50.

Perfil de egreso al término de la Educación Media Superior

Ámbitos	Al término de la Educación Media Superior
Lenguaje y comunicación	Se expresa con claridad de forma oral y escrita tanto en español como en su lengua indígena, en caso de hablarla. Identifica las ideas clave en un texto o un discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas. Se comunica en inglés con fluidez y naturalidad.
Pensamiento matemático	Construye e interpreta situaciones reales, hipotéticas o formales que requieren la utilización del pensamiento matemático. Formula y resuelve problemas, aplicando diferentes enfoques. Argumenta la solución obtenida de un problema con métodos numéricos, gráficos o analíticos.
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Obtiene, registra y sistematiza información, consultando fuentes relevantes, y realiza los análisis e investigaciones pertinentes. Comprende la interrelación de la ciencia, la tecnología, la sociedad y el medio ambiente en contextos históricos y sociales específicos. Identifica problemas, formula preguntas de carácter científico y plantea hipótesis necesarias para responderlas.
Pensamiento crítico y solución de problemas	Utiliza el pensamiento lógico y matemático, así como los métodos de las ciencias para analizar y cuestionar críticamente fenómenos diversos. Desarrolla argumentos, evalúa objetivos, resuelve problemas, elabora y justifica conclusiones y desarrolla innovaciones. Asimismo, se adapta a entornos cambiantes.
Habilidades socioemocionales y proyecto de vida	Es autoconsciente y determinado, cultiva relaciones interpersonales sanas, ejerce el autocontrol, tiene capacidad para afrontar la adversidad y actuar con efectividad y reconoce la necesidad de solicitar apoyo. Fija metas y busca aprovechar al máximo, sus recursos. Toma decisiones que le generan bienestar presente, oportunidades y sabe manejar riesgos futuros.
Colaboración y trabajo en equipo	Trabaja en equipo de manera constructiva y ejerce un liderazgo participativo y responsable. Propone alternativas para actuar y solucionar problemas. Asume una actitud constructiva.
Convivencia y ciudadanía	Reconoce la diversidad tiene lugar en un espacio democrático, con inclusiones e igualdad de derechos de todas las personas. Siente amor por México. Entiende las relaciones entre sucesos locales, nacionales e internacionales. Valora y practica la interculturalidad. Reconoce las instituciones y la importancia del Estado de derecho.
Apreciación y expresión artísticas	Valora y experimenta las artes porque le permiten comunicarse y le aportan un sentido a su vida. Comprende la contribución de estas al desarrollo integral de las personas. Aprecia la diversidad de las expresiones culturales.
Atención al cuerpo y la salud	Asume el compromiso de mantener su cuerpo sano, tanto en lo que toca a su salud física como mental. Evita conductas y prácticas de riesgo para favorecer un estilo de vida activo y saludable.
Cuidado del medioambiente	Comprende la importancia de la sustentabilidad y asume una actitud proactiva para encontrar soluciones. Piensa globalmente y actúa localmente. Valora el impacto social y ambiental de las innovaciones y los avances científicos.
Habilidades digitales	Utiliza adecuadamente las tecnologías de la información y la comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y expresar ideas. Aprovecha estas tecnologías para desarrollar ideas e innovaciones.

Fuente: *Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>. Págs. 24-25.

El objetivo de los ajustes realizados en la última reforma para el ámbito de la Comunicación fue: “fortalecer la capacidad lectora, la escritura y la expresión oral como aprendizajes que deben dominar los estudiantes para tener éxito en cualquier asignatura y habilitarla como eje transversal en todas las asignaturas del currículo” con la consigna de que el alumno al concluir el bachillerato “se exprese con claridad en español de forma oral y escrita”.³⁶

La falta de avances en este campo se admite en los nuevos Planes de estudio cuando se alude a que en las reformas hechas al campo de la comunicación:

Se incorporaron a los contenidos temas actuales, relevantes y pertinentes para los jóvenes que los retan a analizar, reflexionar críticamente e interpretar –con pertinencia– su realidad caracterizada por el surgimiento de nuevos problemas (la comunicación de masas, la informatización del mundo, la perspectiva de género, la sociedad global y la desigual distribución de la riqueza, la emergencia ambiental, la pluriculturalidad, la salud, la educación, la migración, entre otros); esto implica, además, el cambio de metodologías que *han demostrado no tener la eficacia esperada* y la superación de las que son obsoletas.³⁷

El perfil pugna por que el estudiante sea participativo al convertirse en escritor y no sólo sea “capaz de procesar y dar sentido a lo que escribe” sino que se asuma como un individuo crítico y activo. Por su parte, el objetivo general de la enseñanza de la comunicación es:

[...]proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para despertar en ellos la curiosidad y convertirlos en lectores y escritores capaces de procesar y dar sentido a lo que leen y escriben, de comprender las relaciones explícitas e implícitas entre diferentes partes de un texto, de llegar a inferencias y deducciones, de identificar suposiciones o implicaciones, así como de relacionar el contenido de los textos con su propia experiencia y sus aprendizajes previos, para establecer juicios sobre su contenido³⁸.

Ya que estas afirmaciones insisten en la importancia de la enseñanza de temas relativos al lenguaje y la comunicación, es interesante conocer cómo se traducen estas aseveraciones en las propuestas de estudio, siguiendo los Aprendizajes esperados del ámbito de la Comunicación, para cada nivel educativo, y cómo se pretende desarrollar estas habilidades en el Egresado del Bachillerato.

³⁶ *Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. México: SEP, 2017. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>, el 03 de agosto de 2019. Pág. 257.

³⁷ *Ibidem*. Pág. 246.

³⁸ *Ibidem*. Págs. 320 y 321.

Perfil de egreso de la educación obligatoria para el ámbito de la Comunicación según el Marco Curricular Común de la EMS

Ámbito	Al término del preescolar:	Al término de la primaria:	Al término de la secundaria:	Al término de la educación media superior:
Lenguaje y comunicación	Expresa emociones, gustos e ideas en su lengua materna, sea ésta el español o una lengua indígena. Usa el lenguaje para relacionarse con otras personas. Comprende algunas palabras y expresiones en inglés.	Comunica sentimientos, sucesos e ideas tanto de forma oral como escrita en su lengua materna, sea ésta el español o una lengua indígena; si es hablante de una lengua indígena también se comunica en español, oralmente y por escrito. Describe en inglés aspectos de su pasado y entorno, así como necesidades inmediatas.	Utiliza el español para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos y con múltiples propósitos. Si también habla una lengua indígena, la emplea de la misma forma. Describe en inglés experiencias, acontecimientos, deseos, aspiraciones, opiniones y planes.	Se expresa con claridad en español de forma oral y escrita. Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas, obtiene e interpreta información y argumenta con eficacia. Se comunica en inglés con fluidez y naturalidad.

Fuente: *Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>. Págs. 24-25.

Como se ve en el cuadro anterior, se propone una ruta gradual que inicia cuando el alumno utilice la lengua para relacionarse y como medio de expresión; luego, que pueda comunicarse de manera oral y escrita; posteriormente, que el alumno tome en cuenta conceptos como contexto y propósito para, finalmente, refinar estas habilidades y llegar a la interpretación y la argumentación.³⁹

Podemos observar que queda sugerido que las habilidades de escritura y lectura quedan sentadas al finalizar la educación primaria cuando el alumno “Comunica sentimientos, sucesos e ideas tanto de forma oral como escrita”, por lo que podría interpretarse que la enseñanza de la Lengua se resume en saber formar palabras. Esta perspectiva coincide con la “concepción simple” de la lengua, que ha señalado Isabel Solé en donde se asume que el conocimiento “se adquiere en un periodo concreto de la vida y que se aplica a diversos textos y situaciones”,⁴⁰ lo que, por supuesto, no es así. De la misma manera se ignora la importancia de la reflexión acerca de la naturaleza del lenguaje, como

³⁹ *Ibidem*. Pág. 25.

⁴⁰ Isabel Solé. “Competencia lectora y aprendizaje” en *Revista Iberoamericana de educación*. No. 59, Mayo-Agosto, 2012. pp. 43-61. Disponible en <http://www.rieoci.org/rie59a02.pdf>, el 25 de agosto de 2015.

se anunció en la teoría que apunta que es necesario “reflexionar en la naturaleza del lenguaje como herramienta del pensamiento lógico”.⁴¹

Si la perspectiva era, apoyados en la reflexión, la lectura y la escritura, formar un individuo con actitud crítica y activa, el Aprendizaje esperado del egresado del bachillerato se reduce a que éste se exprese con claridad y a que el ámbito de la Comunicación lo faculte: “para adquirir y ejercer otras competencias, destacando el desarrollo de la capacidad lectora”.⁴² Entonces, considerar fundamental el estudio del lenguaje y la comunicación porque apuntala el estudio de otras asignaturas no es falso pero tampoco es razonable limitarlo a ello, ya que se confina a ser sólo una herramienta y se reduce a que al finalizar la EMS, el estudiante pueda expresarse con claridad, sin duda una habilidad necesaria pero que no es suficiente en el mundo cambiante y competitivo en el que se desarrollan los jóvenes.

Por ello, es necesario exaltar los contenidos que refuerzan la comprensión lectora y el proceso de la escritura, no sólo porque son indicadores en pruebas nacionales e internacionales sino porque son el vínculo con todas las disciplinas y constituyen la base para el aprovechamiento de varias áreas de formación. Para robustecer esta reflexión resulta conveniente traer a colación la reflexión acerca de la escritura que se hace en la educación Básica:

La adquisición de la escritura requiere procedimientos especiales de enseñanza y resulta necesaria como un área de concentración educativa. Las capacidades de abstracción, memoria, reconocimiento visual y asignación de sentido que están implicadas, son en sí mismas útiles para el desarrollo *infantil*, y permiten la comunicación efectiva necesaria para las interacciones sociales del mundo *contemporáneo*. El currículo de la educación *básica* recurre a la producción contextualizada de lenguaje oral o escrito, la escritura de textos guiados por finalidades o destinatarios, la interpretación de un texto, y el análisis de la producción lingüística.⁴³

Si eliminamos las palabras en cursiva, esta afirmación es válida para toda la educación y nos recuerda que la escritura es *útil* para el desarrollo y requiere de *procedimientos especiales*, independientemente del nivel educativo. Asumir que esto se

⁴¹ *Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. México: SEP, 2017. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>, el 03 de agosto de 2019. Pág. 50.

⁴² *Ibidem*. Pág. 256.

⁴³ *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. DOF. 28/06/2017. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488338&fecha=28/06/2017, el 09 de enero de 2019. Las cursivas son mías.

logró al término de la educación Básica tornaría innecesario volver a “los procedimientos, a la concentración, a la memoria o al reconocimiento visual” en el bachillerato.

En realidad, estos *procedimientos* son parte de todo acto de escritura a lo largo de la vida, por lo que insistimos una vez más en la necesidad de trabajar con la escritura de los alumnos, en todos los niveles además de que, como se señaló anteriormente, escribir es una actividad epistémica que favorece el desarrollo de otras competencias y habilidades en la formación del estudiante.

Aunque la escritura se reconozca como imprescindible no basta con eso, se hace urgente que los programas destinen contenidos que sobrepasen la función comunicativa de la escritura y destinen tiempo para trabajar en el aula con actividades en las que el alumno se reconozca como conocedor del código, participante de una comunidad de habla y generador de sus propios contenidos, los cuales pueden ser sujetos de análisis y corrección.⁴⁴

Ya que el objetivo del estudio de la lengua es: “que el alumno se comunique con claridad” resulta mucho más plausible apoyar la vida escolar en los productos escritos en los que se lleve a cabo un proceso epistémico y en donde, tomando en cuenta los fundamentos de la enseñanza de la lengua. Retomando la propuesta de “convertir a los alumnos en lectores y escritores”, aprovechar en el aula que del ámbito de la Comunicación perfila la escritura en varias direcciones y la entiende en una multiplicidad de competencias: habilitante,⁴⁵ genérica o transversal,⁴⁶ transferible y disciplinar.⁴⁷

⁴⁴ Cuando se terminó de elaborar el presente trabajo, existía ya, en el Programa del segundo semestre de *Lenguaje y Comunicación* del Colegio de bachilleres, un apartado denominado “El Proceso de la escritura”, que no existía antes y que coincide con el objetivo de nuestra propuesta; sin embargo, en dicho programa se trata de manera muy sucinta y no recupera el proceso de escribir abordando, cabalmente, cada una de sus fases. Véase *Lenguaje y Comunicación. Programa de Asignatura. Plan 2018*. SEP. Colbach, 2018. Recuperado de https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/que-hacemos/Programas_de_estudio_vigentes/2do_semestre/Basica/03_Lenguaje_comunicacion_II.pdf, el 23 de junio de 2019. Pág. 38.

⁴⁵ *Taller de Análisis y Producción de Textos II. Programa de Asignatura. Plan 2018*. SEP. Colbach. Recuperado de https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/que-hacemos/Programas_de_estudio_vigentes/6to_semestre/basica/02_Taller_analisis_prod_textos_II.pdf, el 23 de abril de 2019. Pág. 22.

⁴⁶ *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. DOF. 28/06/2017. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488338&fecha=28/06/2017, el 09 de enero de 2019

⁴⁷ “Acuerdo número 442 por el que se establece se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad”. México: Diario Oficial de la Federación. SEP. 2008. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_1_acuerdo_numero_442_establece_snb.pdf, el 10 de junio de 2018. Pág. 44.

La escritura vista como diferentes competencias

Como competencia genérica	Emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados
	Atributo: Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas
Como competencia transferible	Refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias, ya sea genéricas o disciplinares.
Como competencia disciplinar	Orientada además a la reflexión sobre la naturaleza del lenguaje y a su uso como herramienta del pensamiento lógico
	Específicamente en: 4. Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa. 5. Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.
Como aprendizaje esperado	Se expresa con claridad en español de forma oral y escrita.
	Competencia genérica (modificada): [Que el alumno] se expresa y comunique correctamente, de forma oral y escrita, con confianza, eficacia y asertividad.
Como competencia habilitante	Necesarias para desarrollar otras competencias y movilizan e integran los conocimientos, destrezas, habilidades, valores y actitudes que poseen
	Tiene el fin de aplicarla a diversas situaciones de su vida , académicas y cotidianas

Fuente: Elaboración propia a partir de los *Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>.

En el cuadro anterior podemos acentuar ciertas palabras que guían la enseñanza de la escritura: pertinencia, representación lingüística, reflexión, pensamiento, norma, intención y situación, coherencia y creatividad, organización y claridad, corrección y confianza, eficacia y asertividad, todo lo que refuerza el matiz utilitario que se le imprime a la enseñanza de la escritura.

Si por una parte el *ámbito* de Lenguaje y comunicación apuntala la formación académica del individuo y su desarrollo se califica con verbos como “apoyar”, “permitir”, “contribuir” o “potenciar” y; por otra parte, la perspectiva educativa actual se muestra preocupada por lograr un desarrollo integral del individuo (reorganizando el currículo y priorizando el trabajo transversal de tipo horizontal), convendría que en las asignaturas de este campo, verdaderamente se desplegara la necesidad del conocimiento profundo de la

lengua y mediante un trabajo sistemático se exaltarán los alcances de ésta en todos las áreas de desarrollo contemplando aspectos socioculturales y cognitivos. En todo caso, el objetivo principal supedita los temas de Literatura y de Lengua a los de Comunicación.

Vista desde su complejidad, convendría desarrollar la escritura paso a paso, indagar los principales obstáculos de docentes y alumnos en cuanto a su realización en el aula e intentar subsanar las dificultades tanto del trabajo de la escritura como los que presenta la tarea de evaluar los productos escritos. J. Gimeno Sacristán, señala “la dificultad de la corrección, de tipificar una expresión escrita y puntuarla. A la exclusión de la escritura se le pueden añadir otras competencias fundamentales: saber valorar argumentos, ser capaces de expresarlos, razonar con coherencia, ser solidarios, etc.”.⁴⁸ Sumando tales carencias, podemos dimensionar el casi nulo hábito de escribir en el aula.

Finalmente, es importante hacer dos acotaciones. Primeramente, señalar el uso de la palabra Competencia, la cual aparece recurrentemente en el discurso educativo. Según la Academia Mexicana de la Lengua, Competencia es la “capacidad o autoridad de alguien para ocuparse de algo”,⁴⁹ definición imprecisa si se aplica al contexto educativo. Por su parte, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la define como:

Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales [...] son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas.⁵⁰

Aunque la explicación se amplió, sigue siendo confusa porque, como señala J. Gimeno Sacristán, la perspectiva está “estrechamente relacionada con otras actividades y programas europeos de educación y formación, tales como el programa de cualificaciones profesionales y la validación de la experiencia laboral”⁵¹ y en la definición de la ANUIES se intenta matizar el origen empresarial y laboral encajándolo en el ámbito educativo,

⁴⁸ José Gimeno Sacristán. “Diez tesis sobre la aparente utilidad de las *competencias* en educación” en *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Comp. Madrid: Ediciones Morata, 2009. Pág. 26.

⁴⁹ Academia Mexicana de la Lengua. Recuperado de <https://www.academia.org.mx/index.php/obras/obras-de-consulta-en-linea/diccionario-escolar-de-la-aml>, el 03 de noviembre de 2018.

⁵⁰ Carlos María de Allende y Guillermo Morones Díaz. *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*. México: ANUIES, 2006. Recuperado de <http://www.anuies.mx/media/docs/convocatorias/pdf/glosariocoopnal2-jul06.pdf>, el 27 de octubre de 2014. Pág. 4.

⁵¹ J. Gimeno Sacristán. *Op.cit.* p. 31.

vinculando la educación a las “exigencias sociales” y adaptándolo a las distintas realidades educativas.

Sin embargo, en la teoría queda pendiente cómo traducir la mención que se hace de la evaluación de éstas pues en la aplicación, las variables pueden ser infinitas.⁵² En la literatura de la educación basada en competencias se reconoce que la evaluación de éstas es muy compleja pues implica evaluar aprendizajes que son incipientes en la escuela, en situaciones “más o menos reales” pero que seguramente el individuo encontrará en el futuro; es decir, “hacer un ejercicio de prospección”.⁵³

Así pues, se reconoce que no hay una manera única para evaluar las competencias del alumno ya que la evaluación supone la aportación del docente y ella requiere tomar en cuenta el contexto del alumno. Esta propuesta bosqueja un proceso integral y complejo desde el que se valora el quehacer del alumno de manera individual para proponer rutas de mejora individuales; es decir, que la evaluación se hace tomando en cuenta el proceso ya que, como señala J. Gimeno Sacristán “La competencias no pueden entenderse como algo que se tiene o no se tiene, no representan estados o logros terminados, sino estados en proceso de evolución” lo que, por supuesto, representa una valoración altamente dinámica e indeterminada.⁵⁴ Nos apegamos, por lo tanto, a la realidad en donde la evaluación por competencias es un tema totalmente perfectible para enfocarnos en el asunto de la escritura por ser lo que motiva el desarrollo de este trabajo.

En segundo lugar, señalar el uso de Lengua y Comunicación, como dos áreas de estudio que guían los contenidos del currículo del bachillerato. *Grosso modo* Comunicación es “el proceso en el que al menos dos personas intercambian información, dentro de un contexto y una situación determinados”;⁵⁵ mientras que Lengua se considera al “sistema de

⁵² Ángel Díaz Barriga señala que competencia no es sino “la combinación de tres elementos: a) la información, b) el desarrollo de una habilidad y, c) puestos en acción en una situación inédita” y agrega que la formación de competencias, no sólo depende del establecimiento de propósitos o estrategias, sino que radica en el trabajo docente, y el contexto real del alumno y de la enseñanza. Ángel Díaz Barriga. “El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”. *Perfiles educativos*, México, v. 28, No. 111, enero 2006. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100002&lng=es&nrm=iso, el 26 de octubre de 2014.

⁵³ Zabala Antoni y Laia Arnau. *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Editorial GRAÓ/Colofón, 2013. Quinta reimpresión (Colección Ideas Clave, 3). Pág. 199.

⁵⁴ J. Gimeno Sacristán. *Op.cit.* Pág. 29.

⁵⁵ K. L. Berge, citado por Ana María Maqueo. *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: Limusa. UNAM. 2009. Pág. 132.

comunicación verbal propio de una comunidad humana”.⁵⁶ En estas escuetas definiciones, podemos ver que mientras Lengua es considerada como un *sistema*, Comunicación hace referencia a un *proceso*; la definición de Lengua indica cierta quietud frente a la de Comunicación que apunta a la acción.

De la relación entre ambos conceptos se han generado corrientes de estudio en las que el concepto de Lengua es más importante que el de Comunicación, o al revés; desde otras perspectivas se considera como una relación indisoluble.⁵⁷ Es, justamente, a partir de esta relación de complementariedad que el estudio de la lengua en la EMS incluye temas de lengua junto a los de comunicación o, incluso, de literatura.⁵⁸ Dentro del Nuevo Modelo Educativo “lengua”, “lenguaje” y “comunicación” se utilizan para referirse a un mismo campo de estudio por formar parte de la competencia “Se expresa y comunica”.

En la práctica, el estudio del sistema (lengua) se subordina al estudio del proceso (comunicación); esto es así porque, desde las últimas décadas del siglo pasado, México adoptó el estudio de la lengua a partir de la teoría del Enfoque Comunicativo Funcional. Un primer acercamiento a la teoría del Enfoque Comunicativo Funcional o Enfoque Comunicativo (EC) es el que plantean Martínez, López y Gracida, quienes señalan que este enfoque:

[...] pone énfasis en el uso de la lengua, en la diversidad de variedades y registros, en los distintos tipos textuales, en la selección de textos según las necesidades de los enunciatarios, en los ejercicios de las prácticas comunicativas y en la constante corrección

⁵⁶ *Diccionario de la Lengua Española*. Versión digital. 23.2 Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=N77BOII>, el 05 de agosto de 2019.

⁵⁷ Ya que es bastante amplia la discusión acerca de la prioridad de la lengua sobre la comunicación o viceversa, en el párrafo anterior sólo he querido plantar la reflexión acerca de la división que, sin duda, existe entre la lengua y la comunicación.

⁵⁸ Los *Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*, señalan la comunicación como “fundamental” para la convivencia y el desarrollo del lenguaje “como herramienta de comunicación”; a la letra podemos leer: “Las competencias disciplinares básicas de comunicación están referidas a la capacidad de los estudiantes para comunicarse, efectivamente, en el español y en lo esencial en una segunda lengua en diversos contextos, mediante el uso de distintos medios e instrumentos. Los estudiantes que hayan desarrollado estas competencias podrán leer críticamente, comunicar y argumentar ideas de manera efectiva y con claridad oralmente y por escrito. Además, usarán las Tecnologías de la Información y la Comunicación de manera crítica para diversos propósitos comunicativos. Las competencias de comunicación están orientadas además a la reflexión sobre la naturaleza del lenguaje y a su uso como herramienta del pensamiento lógico”. Por lo anterior, aquí seguimos esa misma dinámica con las observaciones que se harán cuando se considere relevante. *Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>, el 05 de febrero de 2019. Pág. 50.

comunicativa que se adecua a las necesidades de los aprendizajes respecto al texto; se lee, relea, complementa, analiza, rehace, crea.⁵⁹

Desde esta representación, el estudio de la lengua se orienta a partir de la noción del uso práctico. En el entendido de que la comunicación apuntala la formación de los estudiantes más allá del entorno escolar y los prepara para la vida, la perspectiva didáctica es apropiada a los objetivos y propósitos así formulados.

Numerosas investigaciones explican el Enfoque Comunicativo de maneras muy diversas; sin embargo, la constante en todas es que, mucho más importante que las formas o las estructuras de la Lengua, la competencia en el campo de la Lengua es poder usarla de manera eficaz. Para apuntalar este señalamiento se pueden citar las palabras de Hymes, quien considera que el EC es:

[...] una propuesta eminentemente didáctica que pone el acento en los distintos usos de la lengua y en la necesidad de propiciar en los estudiantes la competencia comunicativa [...]. El enfoque comunicativo sustituye la *norma* como único referente tal y como la planteaban las gramáticas prescriptivas para dar paso a la noción de *uso* de la lengua como un conjunto de estrategias de interacción social que se orientan a la negociación cultural de los significados en situaciones concretas de comunicación.⁶⁰

Una primera lectura podría ser que la “norma” ha sido superada y puede subsumirse al estudio de la lengua en interacción; sin embargo, es importante tener presente que Hymes señala que la “norma” no es el “único” referente y pugna por la apertura hacia el uso; es decir, que no descalifica la norma ni sugiere que pueda reemplazarse sino que propone el enriquecimiento de los estudios normativos con los funcionales. Unos no excluyen a los otros.

Por su parte, Cassany explica que el Enfoque comunicativo se entiende en la pluralidad por lo que se debe hablar de Enfoques comunicativos entendiéndolos como “un conjunto heterogéneo de propuestas didácticas para el aprendizaje de la lengua, surgidas en todo tipo de contextos”.⁶¹ En opinión de Cassany, la didáctica supone un incremento de las áreas de estudio y:

⁵⁹ Guadalupe Teodora Martínez Montes, María Antonieta López Villalva e Ysabel Gracida Juárez. “El enfoque comunicativo” en *Del texto y sus contextos. Fundamentos del Enfoque Comunicativo*. México: Edit. Edere, 2002. Pág. 68.

⁶⁰ Hymes y Campbell citados por Martínez, López y Gracida. *Op. cit.* Pág. 63.

⁶¹ Daniel Cassany. “Los enfoques comunicativos: elogio y crítica” en *Lingüística y literatura*. Revista del Departamento de lingüística y literatura de la Universidad de Antioquía, en Medellín. Colombia: Versión digital. ISSN: 0120-5587, 1999. 36-37: 11-33. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21223/cassany_enfoques.pdf, el 20 de abril de 2019.

La adopción de esta perspectiva funcional, discursiva, contextualizada y heterogénea provoca el inevitable ensanchamiento del inventario de conocimientos y habilidades del hablante ideal. Este concepto trascendental dentro de los estudios del lenguaje y la didáctica se define como el conjunto de conocimientos y habilidades que permite a los participantes en una interacción real, en un contexto determinado, comportarse de una manera adecuada, según las convenciones socioculturales y lingüísticas de la comunidad de habla.⁶²

De manera que subraya la importancia del estudio de la Lengua a partir de su uso y focaliza la importancia del contexto.

Se hace necesario exponer la diferencia entre competencia lingüística y competencia comunicativa. Mientras la competencia lingüística es una parte de la comunicación, la competencia comunicativa es el resultado de la lingüísticas más la puesta en marcha de ese sistema por medio de otra competencia que se ha denominado competencia pragmática.

De esta manera, la competencia comunicativa circunscribe las dos anteriores competencias, la referida al estudio del código y la orientada al uso, como se señala en el siguiente esquema:⁶³



A partir de lo anterior, entenderemos la Competencia Comunicativa como la capacidad de crear mensajes efectivos apropiadamente contruidos. En esta sumaria clasificación podemos ver que la comunicación se separa ampliamente del campo puramente lingüístico, pero también del pragmático.

Por otro lado, Cassany, Luna y Sanz señalan que:

El uso de la lengua solamente puede realizarse de cuatro formas, según el papel que tiene el individuo en el proceso de comunicación [...] y según si el mensaje sea oral o escrito; mientras que la competencia pragmática es el conjunto de conocimientos no lingüísticos que tiene interiorizados un usuario ideal.⁶⁴

Así, aunque las habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) están contenidas en el aspecto lingüístico, la Didáctica de la Lengua da prioridad al uso y

⁶² *Ídem.*

⁶³ Daniel Cassany, Marta Luna y Gloria Sanz. *Enseñar lengua*. 8ª. edición. Barcelona: Graó, 2002. (Didáctica de la lengua y la literatura, 117). Pág. 85.

⁶⁴ *Ibidem.* Pág. 87

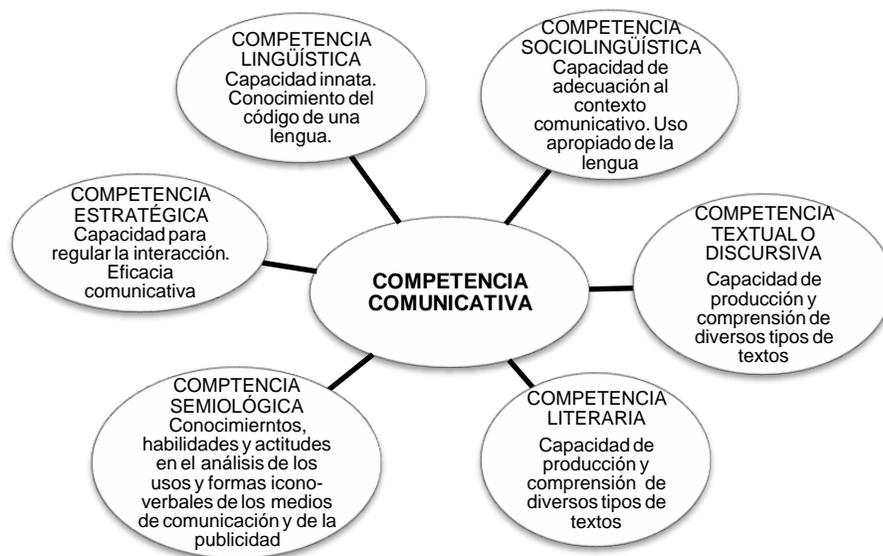
entiende la competencia comunicativa como la posibilidad de que el alumno se comunique de manera eficaz.

Por su parte, Carlos Lomas también recalca el carácter funcional de la lengua y propone varias competencias como integrantes de la competencia comunicativa. Estas competencias cumplen con distintos propósitos ligados entre sí para desarrollar la competencia comunicativa. Lomas considera que:

Los contenidos de la enseñanza de la lengua no sólo han de entenderse como un conjunto de saberes lingüísticos (conceptos gramaticales y hechos literarios), sino sobre todo como un repertorio de procedimientos expresivos y comprensivos (un saber hacer cosas con las palabras, un saber decir, un saber entender) orientado a afianzar y fomentar las competencias discursivas de los aprendices.⁶⁵

Y describe la Competencia Comunicativa de manera más señalándola como la suma de “la 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”;⁶⁶ siendo entonces el resultado de la interacción de varias competencias “menores” como se presenta en el siguiente esquema:

Competencia comunicativa según Carlos Lomas



Fuente: Guadalupe Teodora Martínez Montes, *et. al.* “El enfoque comunicativo” en *Del texto y sus contextos. Fundamentos del Enfoque Comunicativo*. México: Edit. Edere, 2002. pág. 75.

⁶⁵ Carlos Lomas “La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación”. Recuperado de https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2012/03/la-ensec3blanza-de-la-lengua-carlos_lomas.pdf, el 02 de enero de 2014.

⁶⁶ Carlos Lomas citado por Ana María Maqueo en *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: Limusa. UNAM. 2009. Pág. 165.

Lomas sugiere apartarse de lo que llama la “obsesión por el análisis minucioso y preciso del objeto formal que es el sistema de la lengua”, subrayando, una vez más, la importancia del uso. Entonces ¿qué tipo de estudiante (escritor) se está formando en la educación obligatoria? Sin duda, la respuesta está en los Planes de estudio de los distintos niveles y sistemas de estudio.

En el bachillerato, los currículos de la EMS incluyen materias de estudio de lenguaje haciendo suya la perspectiva de Ezequiel A. Chávez en la que señala que el estudio de la lengua tiene como fin:

Facilitar la adquisición de conocimientos y la difusión de ideas: para todos, el francés, el inglés, la gramática castellana, literatura y raíces griegas; solamente abogados, y médicos, el latín; el alemán para los ingenieros, los médicos y los agrónomos; el italiano, para los arquitectos; el lenguaje también es el dibujo, que en sus ramos, de figura, paisaje y lineal, fue prescrito.⁶⁷

En parte, estas palabras coinciden con la perspectiva actual en donde la comunicación es una herramienta de aprendizaje y en donde el dibujo es un tipo de lenguaje. A un siglo de esta afirmación, los planes de estudio del nivel Medio Superior han orientado el estudio de la Lengua desde una perspectiva meramente pragmática. Veamos ahora si la importancia que se le otorga en la teoría, se refleja en los programas de estudio.

La enseñanza-aprendizaje de la lengua y la comunicación constituye una prioridad en todos los niveles educativos y, en la EMS toma nombres como: “Taller de Lectura y Redacción”, “Lengua española” o “Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental” “Lenguaje y comunicación”, “Expresión Oral y escrita” o “Taller de análisis y producción de textos”, referidas todas a contenidos de Lengua y de Comunicación. No obstante, están ausentes los contenidos dedicados a recuperar el proceso de la escritura en el aula, como veremos a continuación.

En el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, se imparten cuatro semestres obligatorios del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID), cuyos contenidos se muestran en el siguiente cuadro.

⁶⁷ Citado por Francisco Larroyo en *Historia comparada de la Educación en México*. México: Editorial Porrúa, 1986. Pág. 289. Larroyo ofrece en esta obra un rico panorama de la educación, visto a través del tiempo, de la época prehispánica hasta 1988.

Panorama general de las unidades del TLRIID

	Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre
Unidad I	Autobiografías literarias. Relato personal. 24 hrs.	Anuncio publicitario 22 hrs.	Texto dramático. Representación teatral. Reseña crítica. 26 hrs.	Narrativa, poesía, texto dramático y ensayo con temas comunes. Ensayo académico. 28 hrs.
Unidad II	Cuento y novela. Variación creativa 26 hrs.	Poema lírico. Lectura de poemas en voz alta y exposición oral de una paráfrasis. 24 hrs.	Editorial y caricatura política. Comentario analítico 20 hrs.	Proyecto de investigación 24 hrs.
Unidad III	Nota informativa y artículo de opinión. Comentario libre. 24 hrs.	Cuento y novela. Comentario analítico. 26 hrs.	Debate académico. 24 hrs.	Búsqueda, selección y registro de la información. Acopio de información. 20 hrs.
Unidad IV	Artículo de divulgación científica. Reseña descriptiva. 22 hrs.	Artículo académico expositivo. Reseña crítica. 24 hrs.	Ensayo literario. Ensayo académico. 26 hrs.	Presentación de los resultados de la investigación. Versión escrita y exposición oral. 24 hrs.

Fuente: Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades *Programas de Estudio Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. Primera edición: 2016. pág. 18

Aunque este panorama ofrece gran variedad de tipos textuales y literarios, ninguna unidad se enfoca en conducir al alumno por el proceso de escribir, aunque esto puede hacerse desde la iniciativa del docente, los Programas no asientan su obligatoriedad.

Por otra parte, el otro bachillerato de la UNAM, la Escuela Nacional Preparatoria, propone el siguiente esquema de estudio para las materias referentes al lengua y la comunicación:

Programas de las materias de Lengua en cuarto y quinto año de la Escuela Nacional Preparatoria

Cuarto año: Lengua		
Unidad	Contenido	Número de horas
1	Saber relatar: la narración	30
2	Explicar con claridad: la exposición	25
3	Investigar e informar: la monografía	30
4	Expresar el arte: lo literario	30
5	Leer e interpretar: lo icónico verbal	15
6	Defender y persuadir: la argumentación	20

Quinto año: Literatura Universal		
Unidad	Contenido	Número de horas
1	La lectura del hombre y su mundo	10
2	El universo del héroe	20
3	Narrar la condición humana	20
4	La representación: espejo de la realidad	20
5	Entre el amor y la muerte	20

Fuente: *Planes y programas de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria*. Recuperado de <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/>

En los programas de la ENP podemos ver una diferencia organizativa con respecto a los del CCH y, aunque ambos contienen temas de Lengua y de Literatura, en ninguno de los dos se propone como tema explícito el estudio la escritura desde su aspecto teórico o su proceso. Cabe señalar que ambos incorporan el estudio de la imagen como texto icónico verbal y que en el único bachillerato que se imparte un curso obligatorio de Etimologías Grecolatinas del Español es en la ENP.

Por su parte, el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS) imparte cuatro semestres obligatorios de estudio de Lengua y literatura; en sus objetivos se expresa la intención de acercar a los jóvenes a la literatura y, posteriormente, a la producción de textos desde lo vivencial para luego incorporar fuentes y métodos de investigación y llegar a la producción de un ensayo. El panorama del estudio de la Lengua en este bachillerato se articula de la siguiente manera:

Programas de estudio de Lengua y Literatura del Instituto de Educación Media Superior

Semestre	Líneas de trabajo	Objetivo
1°	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura • Expresión • Redacción 	El objetivo general del primer semestre es que el estudiante se acerque a la Lengua, la Literatura y otros tipos de textos en tanto fuentes de placer y descubrimiento, superando posibles rechazos previos, para empezar a apropiárselas e iniciar el desarrollo de las habilidades específicas que marcarán su trabajo durante los tres cursos restantes.
2°	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura • Expresión • Redacción • Historia de la literatura • Técnicas de investigación 	El objetivo general es que el estudiante desarrolle su interés por leer, comprender y empezar a analizar textos, de modo que pueda relacionar sus experiencias personales con los conocimientos de lengua y literatura adquiridos durante éste y el primer semestre. Luego, el trabajo estará centrado en la producción de textos a través de los cuales pueda compartir con otros su experiencia de lectura ofreciendo, junto con su vivencia personal, alguna información contextual, analítica y/o crítica sobre los textos leídos.

3°	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura • Expresión • Redacción • Historia de la literatura • Técnicas de investigación 	A lo largo del semestre el estudiante seguirá desarrollando sus hábitos de investigación y sus habilidades de lectura de comprensión, analítica y crítica, de modo que pueda explicar la relación que se establece entre los textos que lee y los contextos en que éstos fueron producidos, así como la que se establece entre el texto, su recepción personal y el contexto en que vive. Así, el reto está en que recopile y ordene la información necesaria para generar un texto propio en que compare su experiencia de lectura con los contextos del autor y de la publicación de la obra.
4°	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura • Expresión • Redacción • Historia de la literatura • Técnicas de investigación 	Durante el cuarto semestre el estudiante seguirá desarrollando sus habilidades de lectura, redacción, expresión oral, escucha e investigación, a través de un texto argumentativo (“ensayo”) que planeará y realizará a lo largo del curso, en el que demostrará su capacidad para redactar con claridad, manejar información y aprovechar tanto los textos críticos como todos los otros recursos argumentativos que tenga a mano de modo que pueda sustentar sus propios juicios sobre el tema que haya elegido.

Fuente: Elaboración propia a partir de los *Programas de estudio. Sistemas de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal. “Lengua y Literatura”*. Págs. 169-230

En este caso, en las “Líneas de trabajo” se expresa una relación estrecha entre la lectura y la escritura a la que se agregan contenidos de literatura. Por lo que hace a la *Redacción*, se centra en cómo el estudiante puede ir incorporando la información; primero, organiza ideas; luego, transmitiendo opiniones; a continuación, sustentar sus opiniones para, finalmente, incorporar su reflexión. La propuesta del IEMS es la que más se acerca al trabajo de escritura visto como un proceso ya que ya que todos los esfuerzos se concentran en que el alumno vaya desarrollando habilidades esenciales para escribir e incorporando, poco a poco, sus conocimientos previos.

A diferencia de los programas revisados, en el caso de los bachilleratos tecnológicos de la SEP sólo se contemplan dos semestres obligatorios de Lectura, Expresión Oral y Escrita.⁶⁸

Contenidos centrales de la asignatura Expresión Oral y Escrita en los Bachilleratos tecnológicos de la SEP

Contenidos centrales	
Primer semestre	Segundo semestre
<ul style="list-style-type: none"> • La elaboración de un relato a partir de un texto de elección del alumno. • El uso de las clases de palabras (sustantivo, adjetivo, pronombre, artículo, verbo, adverbio, preposición y conjunción) en textos específicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • La elaboración de una reseña a partir de un texto de elección del alumno. • El análisis y comparación de dos textos mediante una reseña. Uno de los textos es elegido por el alumno y el segundo, de índole argumentativa, lo propone el docente. • El empleo de la estructura sintáctica en un párrafo argumentativo. (premisas y conclusión)

⁶⁸ Aunque el CONALEP es un bachillerato tecnológico de la SEP con gran población, no se presentan sus programas ya que éste se rige con las disposiciones del bachillerato tecnológico y porque, además, está incorporado al Modelo Mexicano de Formación Dual (MMFD) para vincular el sistema educativo al sector productivo.

<ul style="list-style-type: none"> • La distinción entre la oralidad y escritura. • El empleo de las nociones básicas de sintaxis. • La identificación del tema, la intención y las partes de un texto para la elaboración de un resumen. 	<ul style="list-style-type: none"> • El empleo de herramientas de análisis para examinar un texto (notas, síntesis, resumen, paráfrasis, sinopsis) • La aplicación de palabras con significados iguales o contrarios y con varios significados. • La integración de las partes del texto argumentativo (presentación, cuerpo de la discusión y conclusión).
<ul style="list-style-type: none"> • La distinción de ideas en un texto. • El sustento de puntos de vista personales a partir de una lectura. • El conocimiento y uso de los elementos de la reseña crítica. 	<ul style="list-style-type: none"> • La generación de una perspectiva original, por escrito, a partir del conocimiento, comprensión y análisis de un tema con base en la lectura e interpretación de distintos tipos de fuentes. • La aplicación de los elementos de un ensayo.

Fuente: Elaboración propia a partir de los *Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>. Págs. 334-345

Como puede verse, ambos semestres tratan sobre la generación o elaboración de textos a partir de temas concretos de gramática o el uso de determinado tipos textuales y, si se analizan con detenimiento, aunque los contenidos específicos de ambos semestres son parecidos entre sí, se aprecia una lógica de ir de lo sencillo (relato simple) a lo complejo (ensayo) como se propone en el gráfico siguiente:

Productos esperados de las asignaturas de Lectura, Expresión Oral y Escrita en los bachilleratos tecnológicos de la SEP



Fuente: *Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>. Pág. 330.

En estos programas se apuesta por la escritura en distintas modalidades; sin embargo, aún no se propone un tipo de contenido dedicado al proceso de escribir, también debe observarse que estos contenidos se inclinan más hacia el uso y la vertiente comunicativa basados en el Enfoque Comunicativo.

Por su parte, el Bachillerato General de la SEP comparte la misma estructura y contenidos con la diferencia de que en esta modalidad de bachillerato, se imparten otros dos semestres de otra asignatura referida a Lengua (Lengua y Literatura). El estudio de Lengua en los bachilleratos tecnológicos y generales, parten de los mismo Aprendizajes Clave, los

cuales se presentan a continuación con el fin de ofrecer un panorama en el cual, el proceso de la escritura aún no está proyectada.

Aprendizajes clave de la asignatura del campo disciplinar de Comunicación del bachillerato General de la SEP

Ejes	Componentes	Contenidos centrales
Comunicarse, relacionarse y colaborar con los demás (eje transversal para todas las asignaturas del campo disciplinar de Comunicación y de Ciencias Sociales).	La comunicación y las relaciones interpersonales. La integración de la comunidad de aprendizaje. La contextualización de la comunidad de aprendizaje a partir de los intereses y experiencias académicas de los estudiantes.	El trabajo colaborativo en el aula como base para la integración de la comunidad de aprendizaje.
Leer, escribir, hablar y escuchar.	La lectura, la escritura y la oralidad como prácticas habilitadoras y generadoras del aprendizaje. La importancia de la lectura para la escritura: la producción de textos argumentativos. La importancia de la lectura para la escritura: la argumentación fundamentada.	La importancia de la lengua y el papel de la gramática. El texto argumentativo. El texto como fuente de información y de expresión de ideas nuevas.
Generación de una opinión razonada y razonable a partir de la elaboración de textos.	El sustento de la opinión del estudiante con un argumento. La construcción de una perspectiva propia y original argumentada.	La escritura argumentativa. La escritura original argumentada.
Tecnología, información, comunicación y aprendizaje.	Tecnología y desarrollo humano. La generación, uso y aprovechamiento responsable de la información para el aprendizaje. El aprendizaje en red. La creación de contenidos para el aprendizaje. El uso de la tecnología como práctica habilitadora de aprendizajes en red.	El impacto de la tecnología en el desarrollo humano. El manejo responsable de la información. El aprendizaje e innovación. En y desde la red. Programar para aprender.

Fuente: *Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>. Págs. 260 y 323.

Una de las observaciones actuales formuladas a los currículos anteriores, según los Planes del Nuevo Modelo Educativo, es que en los programas “no se toca gramática básica de la estructura de una oración” ni “existe un peso especial en el área de redacción”;⁶⁹ no obstante, las consecuencias de tal reflexión no están claras ya que en el nuevo marco

⁶⁹ *Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. México: SEP, 2017. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>, el 03 de agosto de 2019. Pág. 267.

curricular apenas se menciona la importancia de la gramática y, aunque se insiste en la importancia de que los alumnos perfeccionen su escritura, aun no se dedican unidades temáticas en las que se le explique cómo hacerlo.

Finalmente, en lo que respecta al Centro de Estudios de Bachillerato (antes Bachillerato Pedagógico), el Taller de Lectura y Redacción se organiza en dos semestres con los siguientes contenidos:

Contenidos del Taller de Lectura y Redacción del Centro de Estudios de Bachillerato de la SEP

Semestre	Contenido
1	<p style="text-align: center;">Bloques de aprendizaje</p> <p>Bloque I. Proceso comunicativo.</p> <p>Bloque II. Proceso de lectura.</p> <p style="border: 1px solid blue; padding: 2px;">Bloque III. Proceso de escritura.</p> <p>Bloque IV. Prototipos textuales.</p> <p>Bloque V. Razonamiento lógico-verbal.</p> <p>Bloque VI. Textos expositivos.</p>
2	<p style="text-align: center;">Bloques de aprendizaje</p> <p>Bloque I. Desarrollo de la lengua.</p> <p>Bloque II. Textos funcionales.</p> <p>Bloque III. Textos persuasivos.</p> <p>Bloque IV. Ensayo.</p> <p>Bloque V. Textos orales.</p> <p>Bloque VI. Textos recreativos.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de *Taller de Lectura y Redacción I y II Programas de estudio. Dirección General del Bachillerato*. Recuperados de <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/01-dgb/bachillerato.php> y <https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/CFB/2do-semester/Taller-de-Lectura-y-Redaccion-II.pdf>. Pág. 7 (en ambos).

Este bachillerato también contempla dos semestres de Lengua y dos semestres más de Literatura en el segundo año, sus programas tienen contenidos diferentes a los de los otros bachilleratos de la SEP pero, como se rige bajo la autoridad de la SEP, se ha ido alineando paulatinamente al enfoque por competencias. Podemos ver que en el primer semestre hay un bloque dedicado al proceso de la escritura, ausente en todos los demás bachilleratos y, aunque sólo sea la sexta parte del contenido total del semestre, desglosa sus

aprendizajes en conocimientos, procedimientos y actitudes, como se ejemplifica a continuación:

Desarrollo del Bloque III: Proceso de la escritura

Conocimientos	Habilidades	Actitudes	Aprendizajes Esperados
Principios básicos de la sintaxis.	Identifica las reglas sintácticas y ortográficas en un texto.	Se informa a través de diversas fuentes antes de tomar decisiones.	Utiliza las reglas sintácticas y ortográficas en la redacción de un texto que faciliten su comunicación con las personas con que convive.
Reglas de acentuación.	Asocia las propiedades de la redacción en un texto.	Favorece su propio pensamiento crítico.	
Reglas de puntuación.		Expresa ideas y conceptos favoreciendo su creatividad.	Integra el proceso de la escritura en sus actividades personales y escolares atendiendo las reglas sintácticas, ortográficas y propiedades de la redacción.
Propiedades de la redacción. <ul style="list-style-type: none"> • Coherencia. • Cohesión. • Adecuación. 	Utiliza los conectores discursivos en la redacción de textos.		
Conectores discursivos.			Adapta las propiedades de la redacción en la elaboración de un texto con la aplicación de los conectores discursivos para su uso en la vida cotidiana.

Fuente: *Taller de Lectura y Redacción I. Programas de estudio.* Dirección General del Bachillerato. Recuperado de <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/01-dgb/bachillerato.php>. Pág. 18

A partir de la descripción de la Unidad, se verifica que el proceso de escritura se aborda desde las propiedades del texto y algunos temas de sintaxis y ortografía pero no se propone el desarrollo de sus fases para escribir. El tema continúa ausente de los programas.

Indudablemente, varias de las tareas que se llevan a cabo en la escuela son por escrito y atienden distintos compromisos; pero hay algunos géneros que predominan en este contexto como son la reseña, el comentario o el ensayo y que, básicamente, son encargados a los alumnos con el fin de que éstos demuestren sus conocimientos. Ya que este trabajo se aloja en el contexto del Colegio de Bachilleres revisemos algunas particularidades de esta Institución y las materias en la que está presente la enseñanza de la escritura en su mapa curricular.

1.3. Escribir en el Colegio de Bachilleres

El Colegio de Bachilleres inició sus actividades en 1974 con 5 planteles, los cuales se incrementaron hasta contar con 20 que son lo que, hoy en día, ofrecen estudios de bachillerato a la población de la capital metropolitana en distintas modalidades (presencial,

intensiva, autoplaneada, y virtual) con las que, además, se cubren necesidades de la población trabajadora o que vive fuera de la Ciudad de México. La misión del Colegio se resume en:

Formar ciudadanos competentes con una preparación integral, científica, tecnológica, histórica, social, económica, política y filosófica, con un nivel de dominio que les permita utilizar de manera conjunta y satisfactoria conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes pertenecientes a las ciencias naturales, las ciencias sociales y las humanidades.⁷⁰

Este subsistema tiene el carácter de propedéutico para que los alumnos estén en posibilidad de continuar sus estudios en el nivel Superior por lo que los aprendizajes se organizan en tres áreas de formación: Básica (para impulsar la formación general de todo bachiller), Específica (profundizando en diversos campos del saber y apoyan en la definición vocacional del estudiante) y Laboral (para iniciar a los estudiantes en diversos aspectos del ámbito laboral).

Al ser un organismo descentralizado del Estado Mexicano, el Colegio de Bachilleres se rige con las reformas educativas de sus Sistema Educativo y se apega al Nuevo Modelo Educativo Para la Educación Obligatoria (NMEPEO) que orienta los planes, programas y contenidos de cada asignatura.

Por lo que respecta al ámbito de la comunicación, la responsabilidad recae en la Academia de Lenguaje y Comunicación a través de las asignaturas: Lenguaje y comunicación I y II (que revisa las funciones de la lengua, la tipología textual y la elaboración de una investigación, aparato crítico y algunos temas de ortografía); Lengua y Literatura I y II (contenidos referidos sólo a la literatura); y, Taller de Análisis y Producción de Textos I y II (el primer curso retoma contenidos del curso Lenguaje y comunicación y el segundo se centra en el texto digital). Todas estas asignaturas son de carácter obligatorio por lo que el mapa curricular quedaría organizado de la siguiente manera:⁷¹

⁷⁰ Página del Colegio de Bachilleres. SEP. SEMS. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/mision_colbach, el 15 de diciembre de 2018.

⁷¹ Este mapa curricular empezó a operar en el 2014 y aparece sólo en los programas de asignatura ya que no se incluye en los *Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>, el 05 de agosto de 2019

Mapa curricular del Colegio de Bachilleres

CAMPOS	1er SEMESTRE			2o SEMESTRE			3er SEMESTRE			4o SEMESTRE			5o SEMESTRE			6o SEMESTRE		
	Asignatura	H	C	Asignatura	H	C	Asignatura	H	C	Asignatura	H	C	Asignatura	H	C	Asignatura	H	C
AREA DE FORMACION BASICA																		
Comunicación	Inglés I	3	6	Inglés II	3	6	Inglés III	3	6	Inglés IV	3	6	Inglés V	3	6	Inglés VI	3	6
	Tecnologías de la información y la Comunicación I	2	4	Tecnologías de la información y la Comunicación II	2	4	Tecnologías de la información y la Comunicación III	2	4	Tecnologías de la información y la Comunicación VI	2	4						
	Lenguaje y comunicación I	4	8	Lenguaje y comunicación II	4	8	Lengua y Literatura I	3	6	Lengua y Literatura II	3	6	Taller de Análisis y Producción de Textos I	3	6	Taller de Análisis y Producción de Textos II	3	6
Matemáticas	Matemáticas I	4	8	Matemáticas II	4	8	Matemáticas III	4	8	Matemáticas IV	4	8	Matemáticas V	4	8	Matemáticas VI	4	8
Ciencias experimentales	Física I	3	5	Física II	3	5	Física III	3	5									
				Química I	3	5	Química II	3	5	Química III	3	5	Geografía II	2	4			
							Geografía I	2	4				Biología I	3	5	Biología II	3	5
Ciencias sociales	Ciencias sociales I	3	6	Ciencias sociales II	3	6	Historia de México I	3	6	Historia de México II	3	6	ESEM I	3	6	ESEM II	3	6
Humanidades	Introducción a la Filosofía	3	6	Ética	3	6							Lógica y argumentación	3	6	Problemas filosóficos	3	6
Desarrollo humano	Apreciación artística	2	4	Apreciación artística II	2	4												
	Actividades físicas y deportivas I	2	4	Actividades físicas y deportivas II	2	4												
	Orientación I	2	4							Orientación II	2	4						

Fuente: *Taller de Análisis y Producción de Textos II. Programa de Asignatura. Plan 2018*. Recuperado de https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/que-hacemos/Programas_de_estudio_vigentes/6to_semestre/basica/02_Taller_analisis_prod_textos_II.pdf. pág. 12. La edición es mía.

Para perfilar la asignatura de Taller de Análisis y Producción de Textos II (en adelante TAPT) que es en la que se sustenta el presente trabajo, citamos el Programa de asignatura en donde se señala que:

La asignatura Taller de Análisis y Producción de Textos II impulsa el desarrollo de las competencias habilitantes, las cuales potencian los aprendizajes en otras asignaturas cuando se promueve en los jóvenes el trabajo colaborativo, la identificación de diferentes tipos de textos argumentativos, así como la construcción de una opinión argumentada con un uso adecuado de la lengua escrita, que responda a las reglas gramaticales y sintácticas; así como en el uso de las distintas herramientas que se encuentran en internet para comunicarse.⁷²

El estudio de la lengua en este programa es un eje en toda la formación del individuo y, concretamente, las habilidades lingüísticas de producción: oralidad y escritura.

Veamos ahora los aprendizajes clave propuestos para la asignatura en sus dos cursos:

⁷². *Taller de Análisis y Producción de Textos II. Programa de Asignatura. Plan 2018*. SEP. Colbach. Recuperado de https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/que-hacemos/Programas_de_estudio_vigentes/6to_semestre/basica/02_Taller_analisis_prod_textos_II.pdf el 23 de abril de 2019. Pág. 17

Aprendizajes clave de la materia Taller de Análisis y Producción de Textos

Eje	Componente	Contenido central
Comunicarse, relacionarse y colaborar con los demás	El estudiante como participe del proceso de comunicación en distintos contextos	El proceso de comunicación como una forma de integrarse y comunicarse de forma consciente y responsable
	La contextualización de la comunidad de aprendizaje a partir de los intereses y experiencias académicas de los estudiantes	La lectura de textos digitales en la sociedad del conocimiento
Leer, escribir, hablar y escuchar.	Estrategias de lectura y redacción como prácticas habilitantes para la comprensión del entorno y base para tomar decisiones y generar reflexiones sobre sus intereses: sociales, culturales y profesionales.	Análisis de distintos textos y situaciones de comunicación en diferentes ámbitos para obtener datos y contrastar puntos de vista
	La lectura, la escritura y la investigación como prácticas habilitantes para la comprensión del entorno como base para tomar decisiones y generar alternativas para solucionar diversos problemas.	La interpretación de textos digitales en distintos soportes digitales
Generación de una opinión razonada y razonable a partir de la elaboración de textos.	La reflexión del estudiante y su intercambio de puntos de vista para analizar situaciones. La construcción de argumentos fundamentados en investigaciones para defender puntos de vista.	La estructura original y lógica de argumentos. Las modalidades de la discusión como forma de llegar a consensos, reconocimiento de diferencias, respeto y tolerancia.
	El sustento de la opinión del estudiante a partir de la investigación, la reflexión y su intercambio de puntos de vista para analizar situaciones.	La construcción de discursos fundamentados en investigaciones para exponer puntos de vista o soluciones sobre situaciones locales, nacionales e internacionales.

Fuente: *Taller de Análisis y Producción de Textos II. Programa de Asignatura. Plan 2018*. Recuperado de [https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/que-hacemos/Programas de estudio vigentes/6to semestre/basica/02 Taller analisis prod textos II.pdf](https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/que-hacemos/Programas%20de%20estudio%20vigentes/6to%20semestre/basica/02%20Taller%20 analisis%20 prod%20 textos%20 II.pdf). Pág. 17.

Nuevamente la expresión escrita aparece como eje de los contenidos presentados y en donde los aprendizajes pueden optimizarse mediante la escritura; por ejemplo, la interpretación, el análisis, la obtención de datos, etcétera, que no pueden quedarse sólo en la lectura, la escucha o la oralidad. No obstante, podemos verificar que el proceso de la escritura no se retoma a partir de las fases que la integran sino se propone como vínculo con el entorno.

En cuanto a los aprendizajes esperados para este curso que nos interesa, tenemos el siguiente panorama:

Aprendizajes esperados para la asignatura de Taller de Análisis y Producción de Textos II

Corte	Aprendizaje esperado
I	Reconoce textos digitales a partir de sus características.
	Aplica estrategias de comprensión de lectura en el texto digital. Distingue temas e ideas principales en un texto digital utilizando hipervínculos, ligas, hipertexto, metatexto, etcétera. Elabora productos diversos (resumen, paráfrasis, esquema, mapa conceptual, tabla u otro) donde recupera y organiza la información obtenida tras la lectura de un texto digital.
II	Valora el contenido del texto digital a partir de su visión del mundo; de su respeto a la diversidad y tolerancia en distintos espacios. Analiza el contenido de un texto digital a partir de los elementos que la integran y de los niveles de contenido. Interpreta el mensaje de un texto digital con base en el análisis en donde exprese una actitud activa o crítica.
III	Aplica la metodología de la investigación en medios digitales y virtuales para elaborar un ensayo, Elabora un ensayo académico: resumen (<i>abstract</i>), esquema lógico, tesis, argumentos, juicio de valor; cita fuentes de información en APA, Chicago, <i>Modern Language Association</i> , u otra. Utiliza las TIC en la redacción y presentación del ensayo. Aplica de estrategias de redacción y la metodología de la investigación en medios digitales y virtuales para elaborar un ensayo: -Emplea técnicas de investigación en entornos digitales y virtuales para el manejo de la información -Utiliza de forma ética la información extraída de fuentes digitales y virtuales. -Emplea las normas gramaticales: nexos, marcadores discursivos en la redacción del ensayo.
	Determina las actividades de cada etapa de producción (preproducción, producción y postproducción) para adaptar el ensayo a un medio digital. Adapta el ensayo en algún medio digital.

Fuente: Elaboración propia a partir del *Taller de Análisis y Producción de Textos II. Programa de Asignatura. Plan 2018.* Recuperado de <https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/que-hacemos/Programas de estudio vigentes/6to semestre/basica/02 Taller analisis prod textos II.pdf>. Págs. 31-38.

Finalmente, los contenidos programáticos se traducen de la siguiente manera:

Contenidos específicos para la asignatura de Taller de Análisis y Producción de Textos II

Corte I	Corte II	Corte III
Texto digital Definición Tipos de lenguajes (forma en que se presenta la información) Características: Estructura Intención comunicativa Soporte Conectividad, digitalidad, multisequencialidad, estructura en red, multimedialidad, gradualidad, extensibilidad, interactividad, usabilidad, accesibilidad, reusabilidad, dinamismo, transitoriedad, apertura. Tipos de lectura Estrategias de comprensión lectora. Recuperación de información: Resumen, paráfrasis, esquema, comentario y reseña	Análisis e interpretación de textos en soportes digitales y virtuales, con base en: Características de los textos: Intención comunicativa Contexto Estructura Marcas discursivas: imágenes, para textos , vínculos (hipertextos) Lenguajes; sonoro, visual, verbal (lingüístico) Medio de transmisión (soporte) Niveles de contenido	La metodología de la investigación para indagar temas o problemas del contexto sociocultural. La elaboración de ensayos en medios digitales Comprende la interrelación de la ciencia, la tecnología, la sociedad y el medio ambiente en contextos históricos contemporáneos, Etapas de producción para adaptar el ensayo a un medio digital: preproducción, producción y postproducción, Características del medio audiovisual y web para relacionarlas en su contexto y necesidades académicas.

Fuente: Elaboración propia a partir del *Taller de Análisis y Producción de Textos II. Programa de Asignatura. Plan 2018*. Recuperado de https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/que-hacemos/Programas_de_estudio_vigentes/6to_semestre/basica/02_Taller_analisis_prod_textos_II.pdf. Pág. 28.

Como puede constatar, la escritura subyace en los contenidos específicos del programa pero ninguno de ellos se dedica a recuperar el proceso por el cual los alumnos construyen sus productos escritos. Cabe señalar que tampoco se recupera este tema a lo largo de los programas de este sistema de bachillerato.

Debido a lo trascendental de la escritura en el currículo, en el Colegio de Bachilleres parece insuficiente el trabajo de la escritura, tanto en la carga horaria como en los contenidos ya que a veces éstos no se cumplen completamente y las causas son de distinta naturaleza, incluso por motivos ajenos al currículo o al propio contexto escolar. Por otro lado, los alumnos que llegan al bachillerato manifiestan desconocer los alcances que tiene la lengua y la comunicación, la relevancia de escribir con corrección o el papel fundamental de la escritura en la historia humana, etcétera; por lo que no son conscientes del patrimonio que poseen; por otro lado, tampoco están habituados a escribir textos escolares a partir de

sus conocimientos y habilidades pues la falta de experiencia los lleva a que escribir es una tarea casi imposible.

Por lo anterior, es importante trabajar con la escritura de los alumnos pero no sólo solicitando una variedad de productos escritos sino aprovechando las bases que ellos tienen para elaborar textos escolares y encaminarlos a la formulación de ideas propias, a la organización de las mismas, a la planificación de textos poniendo en perspectiva a su interlocutor; orientarlos para que conozcan y hagan suyo el proceso de la escritura no como un camino no arduo sino lleno de oportunidades.

Para concretar lo anterior se proponen tres objetivos específicos:

1. Recuperar los conocimientos previos de los alumnos acerca de la escritura en el ámbito escolar.
2. Analizar las variables de la elaboración de textos escolares para formular un plan de acción.
3. Construir una estrategia en la que se desarrolle el proceso de la escritura adaptándose a los contenidos específicos.

Ya que el programa plantea la escritura de textos en formatos digitales y virtuales, es necesario adaptar estos temas a la producción de textos en soporte analógico pues las aulas carecen de medios para trabajar en la escritura de manera digital tales como red *wifi* y contactos eléctricos, panorama que permitirá priorizar otras actividades como el manejo de textos en distintos soportes.

Ante todo, se desea insistir que es necesario invitar a los alumnos a concebir la escritura como un trabajo recursivo; es decir, en donde un texto es una versión final de muchas otras versiones y es el resultado de una serie de textos que le anteceden pues dicho proceso les da la oportunidad de incorporar nuevas ideas y, sobre todo, que un trabajo sistemático les brinda más oportunidades de afianzar su escritura y, en este caso, les permitirá desafiar la página en blanco.

II. FUNDAMENTOS PARA RECUPERAR EL PROCESO DE LA ESCRITURA

Todo aprendizaje principia como enseñanza de los verdaderos nombres de las cosas y termina con la revelación de la palabra—llave que nos abrirá las puertas del saber.

Octavio Paz

En el capítulo anterior abordamos, en términos generales, algunos aspectos de la EMS y nos enfocamos en describir el perfil del Egresado del Bachillerato General, centrándonos en los Planes y Programas de estudio del Colegio de Bachilleres, por ser la Institución que enmarca el presente trabajo; en este nuevo capítulo se presenta un análisis más detallado del proceso de la escritura y del Aprendizaje por Proyectos, como metodología de la enseñanza; por ello consideramos conveniente referirnos, nuevamente, a la EMS en su conjunto ya que, independientemente de cómo se organice tal nivel educativo, el alcance de la teoría de la escritura, del adolescente y del ApP, es aplicable a todo el bachillerato.

En principio, concebir la escritura como herramienta funcional requiere que los programas de estudio respondan a la noción de que los textos son el resultado de un proceso y que acentúen “los procesos de comprensión y producción de los textos para seleccionar o generar ideas, registrarlas u organizarlas, redactarlas, determinar propósitos tanto en la lectura como en la escritura, revisar, evaluar [...]”;⁷³ sin embargo, aunque la orientación educativa actual se adecua a la teoría del enfoque comunicativo que, justamente, propone esto, en lo referente a la expresión escrita, parece no aplicarse.

⁷³ Guadalupe Teodora Martínez Montes, María Antonieta López Villalva e Ysabel Gracida Juárez. “El enfoque comunicativo” en *Del texto y sus contextos. Fundamentos del Enfoque Comunicativo*. México: Edit. Edere, 2002. Pág. 68.

Es difícil precisar las cualidades del estudiante competente en la escritura, pero en el bachillerato se asume que todos los estudiantes saben textualizar y eso es suficiente para generar textos del tipo que se les solicite por lo que es usual que los docentes de las distintas asignaturas soliciten textos escritos a sus alumnos precisando sólo el tipo de texto requerido; es decir, tipo textual, modo discursivo y extensión del “trabajo”; por su parte, los alumnos comúnmente creen que para empezar la tarea encomendada sólo precisan conocer las características del producto escrito y pueden comenzar a “escribir” encargándose de concluirlo de manera fácil y rápida, y sólo como “requisito” de evaluación. Como vemos, en ambas perspectivas, se pasa por alto el proceso de elaboración.

Por otro lado, es una realidad que el profesor tiene apenas tiempo de leer cada uno de los textos de sus alumnos; sin embargo, cuando así lo hace, la evaluación que éste formule será a partir de un texto acabado, o lo que podríamos llamar “versión final” a la que no antecedió la revisión de borradores y las observaciones o comentarios que se viertan en el escrito (sobre todo de ortografía o puntuación) ya no ofrecen la posibilidad de ser reformulado pues ya ha sido evaluado; así, el trabajo de revisar, corregir, anotar observaciones y comentarios pierde el propósito de orientar la escritura y de mostrar al alumno cómo rectificar su producción. Con ello, el beneficio de solicitar a los alumnos textos escritos, que según Anna Camps: “se produce durante el proceso de composición escrita”,⁷⁴ no se consume y sólo representa una mala inversión del tiempo. Indudablemente, sería más provechosa la elaboración de textos escritos a partir de la revisión y corrección de borradores.

Sin importar que escribir sea una actividad recurrente en el contexto escolar, el proceso de la escritura es poco atendido por docentes y alumnos y la reflexión acerca de esta actividad es prácticamente nula, de manera que los alumnos terminan por creer que escribir es una actividad que “a algunos se les da y a otros no”. Alonso Ramírez observa que este tipo de creencias acerca de la escritura terminan por influir en el acto de escribir y señala, además, que:

En la práctica docente prevalecen las ideas de que redactar no representa ninguna dificultad, pues sólo consiste en transcribir el pensamiento y el habla al lenguaje escrito con corrección

⁷⁴ Anna Camps. *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. (Comp.). Barcelona: Graó, 2003. Pág. 36

gramatical y ortográfica. Se considera que no es necesario enseñar a escribir pues una vez que aprenden, los alumnos están preparados para producir cualquier clase de texto.⁷⁵

Por todo esto, es fundamental insistir en que escribir debe ser el resultado de un trabajo organizado, secuenciado y constante.

A continuación se presentan algunas propuestas de cómo se entiende el proceso de la escritura lo que nos ayudará a dimensionar su naturaleza, vislumbrar la diversidad de conocimientos, habilidades y actitudes que requieren los estudiantes para generar un texto y observar cómo se correlacionan varios elementos en este proceso según algunas perspectivas y teorías.

2.1. El proceso de la escritura

En la actividad de escribir deben reconocerse algunas fases como generadoras de un proceso por el cual los alumnos componen un texto escrito; María Teresa Serafini entiende que el estudiante que ha de escribir una “redacción” debe seguir ciertas reglas:

Primera regla: tener un plan
Segunda regla: ordenar las ideas
Tercera regla: organizar el texto
*Cuarta regla: corregir*⁷⁶

Serafini propone distribuir el tiempo y puntualizar las características del texto; ordenar y esquematizar las ideas; organizar el texto partiendo de las ideas y transformarlas en párrafos; finalmente, corregir para reformular lo escrito.⁷⁷ A diferencia de lo que establece Serafini, investigaciones más recientes incluyen la revisión y la corrección como actividades dentro del proceso de composición de textos organizándolas en cuatro fases: planear, redactar, revisar y corregir. Aunque las fases de la escritura se presenten de manera clara y secuenciada, no todas son sucesivas y algunas pueden ser recursivas.

Antes de continuar, es conveniente definir lo que entendemos por “recursividad” en la escritura. Josefa Pérez, citando a Morin, Ciurana y Motta, define la recursividad como:

⁷⁵ Alonso Ramírez Silva. *Los estudiantes y la escritura universitaria*. México: UPN, 2012. (Horizontes educativos). Pág. 9.

⁷⁶ Serafini, María Teresa. *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. México: Paidós, 2012. pp. 23-24.

⁷⁷ Aunque Serafini no la designa así, la investigadora incluye, en estas fases, un tipo de autoevaluación y perfila la coevaluación cuya validación en la práctica escolar es relativamente recientemente

“un proceso cuyos productos son necesarios para la propia producción del proceso; donde los estados finales son fundamentales para generar los estados iniciales. Es un proceso que se produce y se reproduce a sí mismo y se alimenta de una fuente exterior”;⁷⁸ es decir, la recursividad en la composición escrita se entendería como la interacción del propósito (estado final) con la generación y organización de ideas mediante borradores (revisión y corrección de éstos) como estados iniciales y fundamentos del producto final.

Morin, Ciurana y Motta apuntan también que el principio de recursividad “va más allá de la pura retroactividad” en una dinámica “*autoproductiva y auto-organizacional*”,⁷⁹ conceptos que llevados al plano de la escritura se traducirían en el hecho de que las fases o partes del proceso de escribir no son lineales sino que se organizan y reorganizan según se vaya transitando en ellas y cuyo tránsito estaría también regulado por las necesidades del texto.

Podemos ver cómo en la escritura, las fases, los productos y todo el proceso están relacionados estrechamente, de suerte que se abandona la idea de que escribir es un recorrido de un solo sentido, por el contrario, la revisión y corrección de errores pueden utilizarse, según proponen Morin, Ciurana y Motta: “no solo para corregir los propios errores, sino para favorecer la aparición de la diversidad y la posibilidad de evolución”.⁸⁰

Así pues, sería deseable que el alumno que comienza a escribir, esboce algunas ideas en la que traduzca su experiencia y conocimientos previos acerca del tema del que escribe; luego, que la lectura de lo escrito genere una interpretación de ese primer borrador, al que se alimente y esculpa; evidentemente, esta dinámica puede ser infinita y renovarse una y otra vez. Es así como podríamos traducir el concepto de recursividad en la escritura.

Continuando con el proceso de la escritura, en éste existen factores que influyen en todas las fases del proceso de elaboración y por ello determinan el producto final. Uno de los elementos que son decisivos es el contexto o la situación de comunicación; es decir,

⁷⁸ Josefa Pérez Terán. “La Lectura y la escritura: procesos dialógicos y recursivos” en *Sapiens*. Revista Universitaria de Investigación. Año 8. Núm. 1. Junio, 2007. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2723326.pdf>, el 20 de agosto de 2019. Pág. 107.

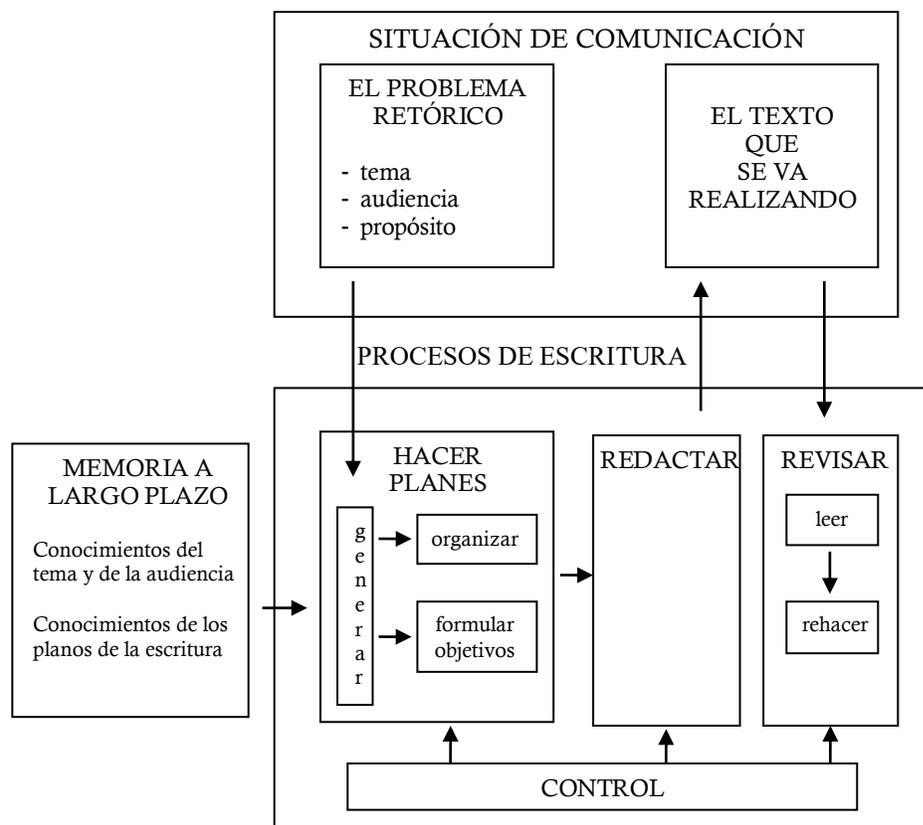
⁷⁹ Edgar Morin, Emilio Roger Ciurana y Raúl Domingo Motta. *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como Método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Universidad de Valladolid, [2002]. (Serie: Filosofía, 16). Pág. 30.

⁸⁰ *Ibidem*. Pág. 21.

“quien escribe”, “para quién escribe” y “con qué intención lo hace”.⁸¹ Estas directrices deben establecerse antes de generar el texto y como parte de la planificación para que el escritor (emisor) opte por un tipo de lenguaje o tono según a quien se dirija (receptor) y los objetivos que pretenda, recuperando elementos de la pragmática de la escritura. Desde la perspectiva de Flower y Hayes, tanto la situación de comunicación como el género textual constituyen el “problema retórico” el cual se resuelve siguiendo cuatro directrices: propósito, audiencia, autor y escrito. El planteamiento retórico del texto antecede a la planificación y da dirección al texto.

Hasta aquí, asumimos que las fases y acciones dentro del proceso de la escritura no son lineales ni únicas como los podemos ver en el esquema de Linda Flower y John Hayes, que se presenta a continuación:

Modelo de expresión escrita de Flower y Hayes



Fuente: Daniel Cassany, Marta Luna y Gloria Sanz. *Enseñar lengua*. pág. 264

⁸¹ El concepto de “contexto ” presenta varios matices; sin embargo, con el fin de no confundir al lector, en este trabajo lo equiparamos al de situación comunicativa.

En este modelo se ha incorporado la situación comunicativa y los conocimientos previos de quien escribe, no sólo acerca del tema sino también de la audiencia y de la escritura; de manera tal que no sólo será importante lo que conoce el escritor del tema sino lo que conoce del receptor; de igual manera, que cobran importancia los objetivos que se plantea el escritor. En esta representación gráfica del proceso de escribir, se verifica que ninguna actividad queda aislada y las flechas nos sugieren los vínculos y las rutas que, si lo notamos, pueden cambiar el sentido cuando se llega a lo que los investigadores denominan *Control*.

Para entender qué significa el *control* dentro del modelo presentado, veamos que éste se plantea como una variable que regula el “tránsito” a través de las fases de redacción, revisión y planificación. Daniel Cassany lo resume como “*un mecanismo de control, el monitor, que se encarga de decidir en qué momento se trabaja cada uno de ellos*”;⁸² por ello, podríamos entender el *Control* como un elemento de alineación y organización que induce al avance o al retroceso; esta función podría ser realizada por el escritor mismo o por un agente externo, que en este caso puede ser el docente.⁸³

Otra acotación al esquema de Flower y Hayes se refiere al apartado de “redacción” en el cual, a diferencia de las otras fases, se observa como única actividad pero que, sin embargo, ésta vinculada siempre a la fase de los planes y el control, así como a la de la revisión ya que, al mismo tiempo que se está escribiendo, se va leyendo y revisando.

Por otro lado, Scardamalia y Bereiter consideran que no es el mismo camino que recorren todos los individuos al escribir y señalan que hay dos tipos de escritores: el escritor novato y el escritor maduro, ambos pueden generar sus textos pero mientras el escrito novato se limita a *decir* lo que sabe y cómo lo sabe (“Decir el conocimiento”), el escritor maduro tiene un propósito claro y, en función de éste, regula su escritura para “Transformar el conocimiento”.

⁸² Daniel Cassany, Marta Luna y Gloria Sanz. *Enseñar lengua*. 8ª. edición. Barcelona: Graó, 2002. (Didáctica de la lengua y la literatura, 117). Pág. 265.

⁸³ Desde la interpretación de Esperanza Arciniegas y Gladys Stella López, el control respondería a la actividad del escritor activo que: “Se ocupa permanentemente de atender los asuntos retórico y de contenido teniendo siempre en cuenta los elementos propios de la situación comunicativa [y de] la necesidad de que la revisión permanente sea considerada parte integral del proceso de composición y no simplemente como la etapa posterior a la redacción”. Esperanza Arciniegas Lagos y Gladys Stella López Jiménez. *La escritura en el aula universitaria. Estrategias para su regulación*. Cali: Programa Editorial universidad del Valle, 2012. (Colección: Artes y Humanidades). Pág. 12.

Desde esta perspectiva, entre un escritor y otro encontraremos muchos matices desde los que se realizaría la función epistémica de la escritura y que no puede darse sólo a partir del ejercicio de escribir sino desde la actividad consciente de la escritura, el desarrollo de las habilidades, destrezas y conocimientos que, por supuesto, son heterogéneas.

Acogemos la idea, entonces, de que la composición de textos parte de una planificación integral que inicia desde el planteamiento de la situación de comunicación y que obedece a los conocimientos con los que cuenta el individuo. En investigaciones recientes enfocadas en la escritura en el nivel Superior, la escritura se organiza en tres fases generales las cuales contienen ciertas actividades “menores”. Las fases son: planificar, redactar y revisar y las actividades que las integran se organizan de la siguiente manera:

El proceso de la escritura del Instituto Superior de Formación Docente

PLANIFICAR:

- pensar qué escribir.
- construir al destinatario.
- decidir cómo escribir, con qué objetivos.
- buscar información necesaria antes de comenzar.

REDACTAR:

- escribir la primera versión del texto.
- reformular borradores.

REVISAR:

- releer el borrador.
- solucionar problemas.
- buscar errores o problemas y corregirlos.
- decidir si refleja nuestros propósitos.
- escribir la versión definitiva

Fuente: Elaboración propia a partir de “La escritura académica en el nivel superior”. Investigación sobre alfabetización académica. Recuperado de <http://investigaciones127.com.ar/descargas/53425345.pdf>

En esta propuesta la fase de redactar, nuevamente, aparece muy sucinta a diferencia de las otras dos fases, lo cual no quiere decir que sea breve sino que apunta a que se están realizando todas las actividades implicadas en la textualización.

Nos adherimos pues a la perspectiva de que para escribir es necesario planificar, textualizar o redactar, revisar y corregir. A partir de un acercamiento más detenido, las fases de la escritura se presentan como actos complejos en los que, sin duda, pueden presentarse dificultades, como se expone a continuación.

2.1.1. Planificación

La planificación es el escenario de la comunicación que lleva al sujeto a crear *planes* pensando en los objetivos que quiere cumplir con la elaboración del texto; desde ahí, debe desglosar cada una de las actividades que habrá de realizar y desmenuzar el asunto retórico. En esta etapa se sientan las bases del texto que, según Cassany, Luna y Sanz, son: “una representación mental, más o menos completa y esquemática de lo que queremos escribir y de cómo podemos proceder”.⁸⁴ Dentro de esta etapa, se presentan otras *subetapas* –como las llama Cassany– en las que el alumno va de la generación de ideas a la observación del asunto retórico como actividades indispensables para empezar a escribir cualquier texto. Como recordaremos, desde el esquema de Flower y Hayes, en esta etapa inciden la memoria y conocimientos previos de quien escribe.

De entrada, el sujeto debe hacer una *generación* de ideas que, tanto Cassany como Serafini, coinciden en que se realice de manera libre, dejando fluir el pensamiento (incluso, dice Cassany, sin preocuparse demasiado por la ortografía), acudiendo a la memoria y movilizándolo los conocimientos previos.

En segundo lugar se *organizan* las ideas previamente generadas con el fin de jerarquizarlas o esquematizarlas; por ello, es importante no perder de vista los objetivos, características y organización del texto. En esta etapa también se abarca la creación de información y su categorización, tarea que puede concretarse en algún organizador gráfico pues el propósito es recoger las ideas e ir estructurando el pensamiento.

Partiendo de que estas ideas serán el cuerpo del texto, deben ser verificadas de manera que convengan a lo que el escritor quiere expresar; es decir, que el escritor pueda revisar si en lo dicho se comprueba el objetivo y contenido que se planteó tratar, que la información sea adecuada y pueda avanzar a la concreción del plan de escritura.

⁸⁴ Daniel Cassany, Marta Luna y Gloria Sanz. *Op. cit.* Pág. 265.

Esta *subetapa* se refiere a lo más importante para iniciar un escrito pues en ella se organiza el pensamiento del escritor para puntuar la actividades que lo llevaran a concretar el texto que quiere escribir, contemplando el tema, el propósito, la audiencia y, en general, la situación de comunicación. Sin embargo, Díaz Barriga y Hernández señalan que pueden presentarse algunas dificultades; por ejemplo, la “falta de consideración adecuada de los factores comunicativo-contextuales en que se insertará el texto”;⁸⁵ es decir, que el escritor podría no saber adecuarse al tipo de texto que se requiere de él y errar en su planificación. Por ello es fundamental detenerse para aclarar el aspecto retórico y ajustarlo a la tarea que se debe realizar.

Así, ya que diferentes factores inciden en la concepción del alumno acerca del producto escrito que debe generar, sería ideal que la contextualización se traduzca en una organización bien estructurada, máxime cuando se trata de un texto escolar, ya que eso le ayudaría no sólo organizar su pensamiento sino a despejar las dudas que aún pueda tener.

2.1.2. Redacción

Luego de establecer un plan, tener ideas y su organización, se pone en ejecución la *redacción* o *textualización*. En esta etapa, las ideas que lucían aisladas, comienzan a nutrir el texto y se transforman de: “un esquema semántico, una representación jerarquizada de ideas y objetivos, en discurso verbal lineal e inteligible, que respete las reglas del sistema de la lengua, las propiedades del texto y las convenciones socio-culturales establecidas”.⁸⁶

Como recordaremos, en el esquema de Flower y Hayes la etapa de *Redacción* está “vacía” y no incluye ninguna acción en ella. Esto nos sugiere que en esta etapa el individuo se dedica solamente a “escribir”; por su parte, en la investigación realizada por el Departamento de Investigación del Instituto Superior de Formación Docente, en Buenos Aires, la etapa de escribir se limita a “escribir y reformular”. Esto tiene sentido ya que así es; sin embargo, para pasar de ideas sueltas a la creación de un texto, existen distintas consideraciones que el escritor va teniendo en el acto mismo de escribir.

Como hemos señalado, redactar engloba muchas actividades y habilidades necesarias que, a partir del trabajo de Cassany, podemos agrupar con el nombre de

⁸⁵ Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill, 2010. págs. 277-281.

⁸⁶ Daniel Cassany, Marta Luna y Gloria Sanz. *Op. cit.* Pág. 266.

“Microhabilidades de la expresión escrita”. El investigador las divide en dos grandes apartados (psicomotrices y cognitivas); en su clasificación detalla las acciones involucradas en la escritura que van de la posición y movimiento corporal a la función del monitor, pasando por la redacción en donde no pierde de vista la elaboración de párrafos, el uso del lenguaje y el aspecto retórico.⁸⁷

Esta etapa inicia la creación de párrafos de distinta naturaleza, uso de herramientas muy puntuales de la comunicación, del discurso, de la lengua o del código; al ser una etapa complicada, pueden presentarse dificultades como las que advierten Díaz Barriga y Hernández; por ejemplo: “problemas de normatividad lingüística, de tipo organizativo o textual, de tipo temático o la incapacidad para mantener el pensamiento sobre un tema”.⁸⁸ Vemos que estas complicaciones se relacionan con la ausencia de conocimientos puntuales; pero además, con la falta de estrategias para solucionarlos. Así por ejemplo, las deficiencias ortográficas o de conocimiento de un tema pueden solucionarse al consultar algún material de apoyo; sin embargo, eso que nos parece obvio no lo es para los alumnos por varias razones, entre ellas, que no son conscientes de sus faltas, que no sabe concretar sus dudas o que no saben en qué requieren asesoría o porque han confundido la orientación de su texto.

En este punto se vuelve imprescindible el uso de textos modelo, de fuentes confiables y de la revisión constante de los objetivos del texto así como del establecimiento de cierta distancia entre escritor y texto. Cassany sugiere: “Deja reposar tu escrito en la mesita. Déjalo leer a otra persona, si es posible”.⁸⁹ Otra estrategia sería asumirse como receptor; es decir, leerlo en voz alta, incluso hacer una grabación para escuchar el texto con el fin de tener otra percepción de lo escrito y generar una revisión más objetiva. Siguiendo a Díaz Barriga y Hernández, pensemos en que:

El escritor, cuando compone un texto, desde el principio se obliga a reconsiderar y analizar lo que desea comunicar, se plantea la necesidad de organizar sus ideas y de buscar un mayor grado de claridad en su exposición textualizada, y finalmente, se esfuerza por buscar formas alternativas y creativas de decir lo que intenta comunicar.⁹⁰

Esto es justamente lo que se pretende con la siguiente fase.

⁸⁷ *Ibidem*. Págs. 268-270.

⁸⁸ Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas. *Op. cit.* Págs. 277-281.

⁸⁹ Daniel Cassany. *La cocina de la escritura*. México: SEP. ANAGRAMA, 2002. (Biblioteca para la actualización del maestro). Pág. 241.

⁹⁰ Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas. *Op. cit.* Pág. 270.

2.1.3. Revisión y corrección

En principio, se debe establecer la diferencia que existe entre revisar y corregir. Mientras la revisión se refiere a la actividad mediante la cual el escrito es explorado ya sea por el alumno o por el docente, la corrección se refiere a las marcas que delatan inconsistencias o errores; ambas pueden generarse en cualquier parte del proceso y no necesariamente debe realizarse al final, como ocurre con frecuencia. Los problemas y dificultades que se presentan para la revisión por parte del alumno son, según Díaz Barriga y Hernández:

Obstáculos que se derivan de la dificultad para entender el texto como un objetivo a conseguir desde el punto de vista del destinatario potencial, problemas para aplicar la secuencia cíclica, dificultades relacionadas con la falta de habilidad para la detección y corrección de problemas complejos de la redacción.⁹¹

Como habíamos mencionado, si el alumno carece de bases sólidas para identificar lo que debe ajustar en su texto, es difícil que aplique un criterio que le ayude a la reformulación, por lo que es necesario que la corrección se lleve a cabo desde la perspectiva de otro agente; en el caso de los alumnos puede realizarse a partir de la consideración de los compañeros o desde el propio docente.

El hecho de revisar los textos de los alumnos supone una exploración en la que el docente marque los errores en los que incurre el alumno para dar sugerencias o soluciones, así podrá proyectar los siguientes pasos en la concreción del texto; por esto, la corrección debe ser absolutamente clara y consensuada entre el escritor y el revisor.⁹² En el caso de la escritura de textos escolares, la revisión se presenta como una oportunidad en donde, a partir de la valoración hecha al texto, el docente puede formular una evaluación parcial.

Es incuestionable que escribir es una actividad compleja pues supone la realización de varias actividades de manera simultánea. Para ejemplificar lo dicho, citemos el Perfil del buen escritor que proponen Cassany y Camps:

⁹¹ *Ibidem.* págs. 277-281.

⁹² Daniel Cassany ha insistido sobre lo fundamental que es la corrección para la construcción del texto. El investigador dedica una obra íntegra a la corrección en la que además de teorizar en su importancia, propone algunos mecanismos para el trabajo con grupos de alumnos. Véase *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó, 2002. (Biblioteca de aula, 108). 129 págs.

Perfil del buen escritor según Cassany y Camps

Lectura. Los escritores competentes son buenos lectores o lo han sido en algún período importante de su vida. La lectura es el medio principal de adquisición del código escrito
Tomar conciencia de la audiencia (lectores). Los escritores competentes, mientras escriben, dedican más tiempo a pensar en lo que quieren decir, en como lo dirán , en lo que el receptor ya sabe, etc.
Planificar el texto. 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
Releer los fragmentos escritos. A medida que redacta, el escritor relee 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.
Revisar el texto. Mientras escribe y relee el texto, el autor lo revisa e introduce modificaciones y mejoras. Estos cambios afectan sobre todo el contenido del texto al significado
Proceso de escritura. El proceso de escritura es cíclico y flexible. Pocas veces el autor se conforma con el primer esquema 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 algunas contingencias que se le puedan presentar. Suele consultar gramáticas o diccionarios para extraer alguna información que no tiene y que necesita

Fuente: Fuente: Daniel Cassany, Marta Luna y Gloria Sanz. *Enseñar lengua*. págs. 262-263

A partir de todo lo anterior se observa que son distintas actividades las que se involucran en la elaboración de textos son de distinto orden y van desde el conocimiento del código a la valoración de la situación de comunicación, la capacidad de reformular el contenido y la probabilidad de recurrir a estrategias para avanzar.

Finalmente, aunque la escritura de los alumnos del bachillerato se centra en la producción de textos de tipo escolar, Joaquín Dolz, *et. al.* señalan que es fundamental tener en cuenta el género textual para llegar a la composición del texto pues este “funciona como una norma que interviene en la estructuración de los enunciados”;⁹³ orientando la composición tanto en su forma como en el contenido.

Desde los planteamientos anteriores, podemos concluir que la escritura es una tarea compleja y exigente, tanto para el alumno como para el docente. Particularmente, el alumno requiere constancia, tiempo y disposición para transitar por cada etapa y estar dispuesto a cambiar la idea de que el producto será fácil. Lo escrito siempre será perfectible.

⁹³ Joaquín Dolz Mestre, *et. al. Producción escrita y dificultades del aprendizaje*. Barcelona: GRAÓ, 2008. (Biblioteca de Textos, 299). Versión digital. Pág. 31

De igual manera, el proceso de escribir requiere que el escritor se convierta en el tipo de lector que apoye el proceso; es decir, es necesario que sea un lector activo que se plantee objetivos de lectura, que pueda inferir de leer, que interactúe con los textos y discrimine los confiables de los que no lo son y, en general, que puede interpretar adecuadamente los textos leídos, como se describe a continuación.

2.1.4. Escritura y lectura

Todo proceso de escritura es una reescritura, de lo que recordamos, de lo que aprendimos y, ciertamente, de lo que leímos. Todo escritor debe ser, necesariamente, un lector y no sólo porque mientras escribimos vamos leyendo sino porque la lectura es una manera de aclarar el pensamiento en que se cristaliza el binomio lectura-escritura.

Leer y escribir constituyen los “pilares estratégicos del desarrollo de las naciones” ambas habilidades lingüísticas son consideradas mundialmente como el principio del ejercicio del derecho a la educación, como se lee en la siguiente aseveración:

La lectura, bien se dice, es la llave maestra de la educación, del conocimiento, de la comunicación, de la cultura y de la interacción social; por lo tanto, incrementar y fortalecer esta competencia –junto con su contraparte, la escritura–, es una medida estratégica para mejorar la calidad educativa, reducir los índices de abandono y, en consecuencia, mejora las condiciones de vida de los mexicanos.⁹⁴

Tal afirmación no es exagerada si recordamos que la lengua es indisociable de la cultura. Lectura y escritura se complementan y se exigen para generar un texto. Al respecto, Frank Smith apunta que: “aprendemos a escribir de lo que leemos y a medida que leemos”⁹⁵ nutriendo nuestra escritura con la lectura; por ello propone que, para escribir, es necesario: “leer como escritor” en un tipo de lectura atenta, comprensiva y comprometida en donde el aprendiz de escritor lea como si fuera el escritor pues, dice Smith:

Todo lo que el aprendiz quisiera deletrear bien, el autor lo deletrea bien. Todo lo que el aprendiz quisiera puntuar, el autor lo puntúa. Cada matiz de expresión, cada mecanismo sintáctico relevante, cada cambio de frase, el autor y el aprendiz lo están escribiendo juntos. Pedacito por pedacito, una cosa por vez pero incontables veces en el transcurso del tiempo, el aprendiz aprende, leyendo como un escritor, a escribir como un escritor.⁹⁶

⁹⁴ *Estrategia para incrementar y fortalecer la capacidad lectora*. SEP. FLACSO, 2015. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12180/1/images/estrategia_lectora.pdf, el 13 de noviembre de 2018. Pág. 7.

⁹⁵ Frank Smith. “Leer como un escritor” en *De cómo la educación le apostó al caballo equivocado*. Trad. Marta Marín. Argentina: Aique, 1994. Serie de la palabra. Pág. 35.

⁹⁶ *Ibidem*. Pág. 41

En esta cita de Smith podemos verificar cómo se entretajan varias acciones en la escritura y cómo, el hecho de ir escribiendo, supone ir leyendo el texto que va surgiendo, actividades que, sin duda, representan un reto para cualquier escritor.

Retomando el pensamiento de Smith, Ana María Maqueo señala que:

Cuando el escritor compone un texto debe tener una visión global y anticipada de lo que quiere decir y de cómo lo quiere decir. Más tarde, el lector deberá reconstruir el mensaje y juzgar la coherencia alcanzada. Este aspecto, consciente y deliberado, es una característica fundamental de la lengua escrita tanto en su proceso de emisión como de recepción.⁹⁷

Maqueo concuerda con Smith y enfatiza cómo la enseñanza de la escritura no puede separarse de la lectura. Al tener un vínculo tan sólido la relación puede ser provechosa pero también, puede entorpecerse, ya que el escritor que va leyendo y, para proseguir, necesita hacer una lectura adecuada que le permita la comprensión de lo escrito o para interpretar correctamente las observaciones que se formulan en el momento de la revisión. Lectura y escritura son, entonces, dos caras de una misma moneda: la de la enseñanza de la lengua y la comunicación, foco de atención en todos los niveles educativos con que los estudiantes consolidarán su formación escolar.

Finalmente, cabe señalar que en la producción escrita de los alumnos, como el resultado de un proceso, también inciden otros elementos ajenos a las actividades hasta aquí descritas; por ejemplo, el aspecto social, la motivación o las características del alumno adolescente, las cuales se esbozan a continuación.

2.2. El alumno de bachillerato

El ser humano en su desarrollo transita por varias etapas, sin duda, unas de las más importantes es la adolescencia pues en ella se consuman múltiples cambios de diversa índoles. En este caso, el alumno de bachillerato se encuentra justamente en la etapa de la adolescencia lo que representa un punto coyuntural en su formación y desde éste toma decisiones fundamentales para su futuro. A continuación se revisan algunos aspectos que son relevantes en el contexto escolar.

Más que lo evidente a nivel físico, la crisis de la adolescencia puede significar una reestructuración profunda de la vida ya que los alumnos están construyendo su identidad y

⁹⁷ Ana María Maqueo. *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: Limusa. UNAM. 2009. Pág. 266

la imagen que quieren proyectar. Arminda Aberastury dice que el adolescente al cambiar sus dinámicas, muda la forma en que se relaciona con su familia y amigos lo cual puede llegar a generar estados de malestar, entre otras razones porque se transforman sus ambientes de lugares conocidos a territorios desconocidos, tal desazón da lugar a estados de tristeza, desánimo o, incluso, depresión. Aunque cualquier alumno pueda tener estados emocionales dispares, en la adolescencia esto se exagera a causa de lo que Aberastury llama “duelo”; es decir, la sensación de pérdida al dejar los entornos seguros de la infancia y formar parte del mundo adulto en el cual deberán asumir la responsabilidad de sus decisiones.⁹⁸

Todo esto ocasiona comportamientos desiguales que se manifiestan en la escuela y que pueden tener, por decirlo de alguna manera, distinto grado de intensidad, generando no sólo alumnos desmotivados sino desafiantes. Y es que el sistema cognitivo del adolescente también tiene cambios que se reflejan en actos concretos por lo que muchas veces se pueden presentar conductas de riesgo como violencia, reto a la autoridad y crisis existenciales. Ángel Aguirre señala que:

Algunas de las principales características cognitivas de esta etapa son la capacidad de abstraer y la capacidad de elaborar hipótesis independientes de los datos empíricos y referidas a distintas posibilidades a las que se dan en la realidad. Dichas capacidades permiten al adolescente elaborar mentalmente posibles alternativas frente al mundo real en el que vive, y donde podrían eliminarse algunos aspectos que no le satisfacen: injusticias, dolor, etc. Ello explicaría, al menos en parte, el inicial enfrentamiento del adolescente hacia el mundo de los adultos.⁹⁹

También resulta frecuente que los alumnos perciban de manera intensa las relaciones amorosas y que las sufran de la misma manera. Esta sólida vinculación con el Otro, desarrolla lo que Sigmund Freud –citando a W. Trotter– reconoce como “instinto gregario” o de grupo que no sólo influye en la conducta de los estudiantes sino que se vuelve parte importante del entorno escolar en el que pueden surgir modelos de conducta a seguir y que puedan ser provechosos o nocivos en el aula.¹⁰⁰

⁹⁸ Ver Arminda Aberastury y Mauricio Knobel. “Adolescencia y psicopatía” en *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. México, Paidós Educador, 2004. Págs. 15-28.

⁹⁹ Ángel Aguirre Baztán. *Psicología de la adolescencia*. México: Alfaomega editor, 1996. Pág. 170

¹⁰⁰ Sigmund Freud. *Psicología de masas y análisis del yo* en *Obras completas*. Versión electrónica. Págs. 67-75. Por otro lado, existen conceptos como “transferencia” y “transmisión” que abundan de manera especial en este tema.

Otra de las modificaciones que marcan la vida de los alumnos es que deben elegir entre continuar sus estudios a nivel superior o ingresar al mundo laboral; esto representa un punto de quiebre que pone su futuro en perspectiva y al que se dirigen a partir de decisiones que no siempre son producto de una reflexión concienzuda sino que pueden ser el resultado de sus emociones.

Existen varias perspectivas para conceptualizar la palabra *emoción* aquí nos apegamos a la que refiere la etimología que apunta que *emoción* proviene del verbo latino *emovere* que significa “mover” y del que también se derivan palabras como “movimiento, motor o motivo”;¹⁰¹ que alude entonces a un tipo de impulso que lleva al individuo a actuar. De este razonamiento podemos inferir el impacto que las emociones llegan a tener en el aula.¹⁰²

Aunque parecería que atender a las “emociones” está fuera de contextos académicos y escolares, esto no es así, ya que varias de las actividades que realiza el individuo responden a la manifestación de las emociones y esto no es diferente en la escuela; por el contrario, el impacto de estas se acrecienta en los adolescentes. La importancia de las emociones es tal que se ha determinado incluir, en el currículo del bachillerato de la SEP, un tipo de educación emocional.¹⁰³

Para llevar adelante el trabajo docente en ambientes tan cambiantes como son la condiciones de cada grupo de estudiantes y la diversidad de personalidades que se encuentran en un mismo grupo, es necesario buscar elementos que prioricen la libertad y el respeto y que supongan una estabilidad para el trabajo en el aula en donde, además, el docente debe considerar desde las condiciones de la Institución hasta los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos.¹⁰⁴

El enfoque educativo de la educación en el bachillerato de la SEP se orienta con las investigaciones de cómo aprende el individuo a partir del constructivismo y, aunque esto no se explicita en los *Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la*

¹⁰¹ Diccionario etimológico en línea. Recuperado de <http://etimologias.dechile.net/>, el 08 de agosto de 2019.

¹⁰² Retomando la noción de inteligencia de Howard Gardner que supuso toda una innovación en el campo psicopedagógico, Daniel Goleman propone otro tipo de inteligencia que denomina “inteligencia emocional” y explica que es la motivación lo que nos impulsa a actuar y conseguir objetivos además de que pone en funcionamiento otras zonas del cerebro. Daniel Goleman. *El cerebro y la inteligencia emocional*. Trad. Carlos Mayor. Versión electrónica.

¹⁰³ Ver la página del programa *Construye T* en <http://www.construye-t.org.mx/>.

¹⁰⁴ Más adelante nos referimos a los Estilos de aprendizaje.

Educación Media Superior de 2017, estos planes responden a su antecedente inmediato de 2008 en el que el constructivismo enmarca gran parte de la propuesta.¹⁰⁵

A partir de la visión constructivista, el aprendizaje no puede ser el resultado de un ejercicio de memorización sino la consecuencia de accionar los conocimientos que el individuo ya se posee, para que estos entren en contacto con lo que se quiere aprender y generar así, un nuevo conocimiento. Al respecto, Jean Piaget, como referente obligado de la teoría constructivista, señala como elementos fundamentales para el desarrollo de la inteligencia, la edad y el impacto del contexto en el proceso de maduración.

Ya que la lengua es un componente fundamental del desarrollo humano, se ha tomado como punta de lanza de la educación y su posicionamiento en la estructura curricular la afianza como herramienta indispensable de la vida escolar. Consolidado como un eje del currículo, el estudio del lenguaje y la comunicación condensa la relación del sujeto con el entorno, como lo apuntan los programas de estudio:

El lenguaje es una herramienta social de comunicación y también es un instrumento cognitivo para representar, asimilar y comprender la realidad [y] nos permite transformar nuestro entorno mediante la colaboración, la crítica, la creatividad y la innovación.¹⁰⁶

Esta afirmación nos conduce al pensamiento de Vigotsky quien dice que “el habla es ante todo un medio de comunicación social, un medio de expresión y de comprensión”,¹⁰⁷ por lo que es fundamental tener en cuenta la naturaleza social del aprendizaje y su dependencia con la cooperación. Esta afirmación fortalece la idea de que el lenguaje es el vínculo entre el sujeto y el entorno que consolida la mediación entre el alumno y el contexto. Vigotsky señala además que:

La fuerza que impulsa y da inicio al proceso [de maduración de los conceptos], que pone en marcha cualquier mecanismo de maduración del comportamiento y lo conduce hacia su ulterior desarrollo, no se halla dentro del adolescente, sino fuera de él; en este sentido, las tareas que el medio social plantea al adolescente, relacionadas con su acceso a la vida cultural, profesional y social de los adultos, son de hecho el aspecto funcional fundamental

¹⁰⁵ “Acuerdo número 442 por el que se establece se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad”. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_1_acuerdo_numero_442_establece_snb.pdf, el 10 de junio de 2018.

¹⁰⁶ *Taller de Análisis y Producción de Textos II. Programa de Asignatura. Plan 2018.* SEP. Colbach. Recuperado de https://cbgobmx.cbachiller.es.edu.mx/que-hacemos/Programas_de_estudio_vigentes/6to_semestre/basica/02_Taller_analisis_prod_textos_II.pdf, el 23 de abril de 2019. Pág. 19.

¹⁰⁷ Lev Vigotsky. *Pensamiento y habla.* Traducción y notas: Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2007. Pág. 19.

que señala nuevamente la mutua dependencia, la relación orgánica y la unidad interna de los aspectos de contenido y forma del desarrollo del pensamiento.¹⁰⁸

A partir de este señalamiento, Vigotsky plantea distintos matices y grados de internalización en la formación de conceptos por lo que expone la idea de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que entenderemos como el área inmediata que está en progreso de madurar. A diferencia de Piaget, Vigotsky no fragmenta el desarrollo en etapas, por el contrario, se interesa en vincularlas como componentes de un todo.

Vigotsky considera que la ZDP, en la enseñanza-aprendizaje del lenguaje, está estrechamente vinculada al contexto social y cultural del estudiante ya que su desarrollo depende “de la cooperación con los adultos y de la instrucción” y por eso concluye que se debe:

Explicar la formación de conceptos, genéticamente ligada a la adolescencia, en función del desarrollo sociocultural del adolescente, que abarca tanto el contenido como la forma de su pensamiento. El nuevo uso significativo de la palabra, es decir, su utilización como medio de formación de los conceptos, constituye la causa psicológica inmediata del brusco cambio intelectual que se opera en el límite entre la niñez y la adolescencia.¹⁰⁹

Congruentes con la idea de la influencia que tiene el contexto en el desarrollo del individuo, se debe hacer referencia al clima afectivo como uno de los elementos que se desprenden de tal relación. Esta parte del contexto es retomada por David Ausubel quien considera que para cualquier individuo es más fácil aprender si las enseñanzas están directamente relacionadas con su entorno cercano, sus necesidades o intereses y, por el contrario, le será difícil entender lo que le resulte ajeno o irrelevante; así, plantea la noción de Aprendizaje Significativo en donde se considera que el aprendizaje debe sustentarse en la significación, esto es, que para el individuo tenga importancia. Ausubel se enfoca en desarrollar una perspectiva del aprendizaje que se aparte de lo puramente racional y se robustezca con el aspecto motivacional.

Ausubel reconoce que aunque el aprendizaje pueda darse de formas arbitrarias (como cuando se acude a la memoria), lo deseable es que la enseñanza esté sustentada en los conocimientos y, sobre todo, en las experiencias que ya posee el individuo ya que de esta manera, se interiorizan en el alumno, a partir de lo cual, puede construir un conocimiento y lograr el aprendizaje.

¹⁰⁸ *Ibidem.* Págs. 191-192.

¹⁰⁹ *Ídem.*

Díaz Barriga y Hernández recuperan las siguientes palabras de Ausubel: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría lo siguiente: el factor aislado más importante que influye en el aprendizaje es aquello que el aprendiz ya sabe. Averígüese esto y enséñese de acuerdo con ello”;¹¹⁰ es decir, que lo que conocemos como “conocimientos previos” son determinantes para trazar la ruta que encamine a los alumnos hacia nuevos aprendizajes.

Como hemos visto, el aprendizaje se concibe desde varios aspectos que se vinculan y desarrollan de formas distintas y en distintos grados. Este panorama induce a la reflexión acerca de cómo el individuo al ser dinámico organiza el conocimiento en medio de un contexto social cambiante e inestable lo que nos permite comprender las dinámicas que se generan en el aula del bachillerato.

Así pues, los vínculos descritos entre el individuo y el entorno, entre el alumno y su contexto, son mediados por la lengua y, últimamente, por un tipo de lengua que se desarrolla en la virtualidad. Los entornos virtuales han acercado todo tipo de información a los estudiantes poseen información inmediata y de fácil acceso cuyo reto es orientar la gestión de esa información, como señala el Conectivismo la teoría que es importante para comprender cómo se construye el conocimiento en la sociedad actual en la que, sin duda, la tecnología ha permeado en todas las áreas del desarrollo humano.

La teoría del Conectivismo plantea, básicamente, que la forma en que el individuo aprende ha sido modificada por la tecnología, George Siemens y Stephen Downes aseguran que:

La variabilidad de estos contextos tecnologizados define y moldea la forma en que gestionamos la información y la capacidad del pensamiento activo, más rápido y fragmentado, lo que redundará en una extensión de la capacidad cognitiva de las personas al tratar con redes y tecnologías como agentes cognitivos.¹¹¹

En donde las formas actuales de aprender estarán mediadas por la tecnología y los entornos virtuales, herramientas que pueden apoyar la efectividad del aprendizaje, por lo que Siemens subraya que:

¹¹⁰ Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill, 2010. Pág. 30.

¹¹¹ Entrevista realizada a George Siemens, director asociado del Centro de Tecnologías del Aprendizaje de la Universidad de Manitoba. Learning Review, núm. 31 García Martínez, Verónica, y Angélica María Fabila Echauri. "Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje en la educación a distancia". *Apertura*, vol. 3, no. 2, 2011, Editorial Universidad de Guadalajara. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/688/68822737011.pdf>, el 20 de abril de 2019.

La relación entre los contenidos de un curso y las necesidades del estudiante debieran estar estrechamente unidas, entonces el proceso de aprendizaje se torna más efectivo, además en este proceso social la comunidad y la colaboración son tan importantes como la exposición a el contenido de un curso dado. (sic)¹¹²

En esa realidad, los individuos precisan de una sólida formación en cuanto a la manera en que organizan la información pues ésta siempre es abundante y, para potenciar el conocimiento, deberán adaptarla a sus necesidades y objetivos. Esta observación es plenamente aplicable a los alumnos de bachillerato ya cotidianamente interactúan a través de entornos virtuales por lo que al incorporarlos a la vida escolar, estos podrían tornarse significativos para los alumnos.

Así, el actual modelo educativo propone como uno de los “desafíos de la sociedad del conocimiento”

Las transformaciones veloces y continuas que experimenta el mundo de hoy tienen su centro en la generación de conocimiento. Si bien en la sociedad actual la transmisión de la información y la producción de nuevos saberes ocurren desde ámbitos diversos, las escuelas deben garantizar la organización de dicha información; asegurar que todas las personas tengan la posibilidad de disfrutar de sus beneficios; y crear las condiciones para adquirir las habilidades de pensamiento cruciales en el manejo y procesamiento de información y uso consciente y responsable de las TIC.

No podemos ignorar la influencia que las TIC han ejercido en la dinámica social y, en particular, en el entorno escolar. En lo cotidiano, tanto alumnos como docentes mantienen el uso permanente de dispositivos electrónicos, conexión a internet y redes sociales y, por lo que respecta al currículo, el uso de la TIC es un aspecto que no puede dejar de mencionarse pues refiere prácticas del manejo de la información y de la comunicación.

2.2.1. Entornos virtuales de escritura

En la actualidad, los alumnos de bachillerato pertenecen a una generación en que las computadoras y los dispositivos móviles son comunes en el hogar y el mayor número de jóvenes cuenta con red *wifi* o datos móviles para estar “conectados” a internet y realizar diferentes actividades. De manera similar ocurre con la percepción de las generaciones actuales y tecnologizadas de las que, cabe aclarar, es muy diferente ser “nativo digital” tomando como referente el año de nacimiento, que demostrar un verdadero conocimiento y

¹¹² “Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones”. Luis Gutiérrez. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4169414.pdf> el día 23 de abril de 2019. Pág. 117.

habilidad en el campo de la de comunicación que es lo que, al final, sigue modelando a las sociedades.¹¹³

Internet es un apoyo invaluable en las sociedades actuales y su uso conlleva otros desafíos. En el mundo virtual en el que se desenvuelven los jóvenes, éstos prefieren la comunicación mediada por los dispositivos, escriben y leen mucho más de lo que hablan, buscan en la *web* la solución a sus problemas y reclaman al mundo virtual la cobertura de sus necesidades incluso las de tipo social. Howard Gardner y Katie Davis aseguran que el cambio de las formas de convivencia, derivada del uso de las TIC, ha dado como consecuencia una re-creación de la psicología humana la cual ha impactado en la identidad, la imaginación y hasta la intimidad de los individuos.¹¹⁴

Ya que muchas de las actividades que se realizan en los entornos virtuales están relacionadas con la escritura, podríamos creer que, sobre todo los jóvenes, muestran un excelente manejo de los recursos tecnológicos y de la escritura que, como señala Cassany, es necesaria para “sobrevivir en este mundo tecnificado, burocrático, competitivo, alfabetizado y altamente instruido”;¹¹⁵ sin embargo, la realidad es que muchos jóvenes no saben cómo gestionar las herramientas tecnológicas y tampoco han desarrollado habilidades de escritura que les permitan lograr esa supervivencia que se requiere en todos los ámbitos de la vida.

Aunque algunas teorías del aprendizaje ya han abundado en este punto, en nuestra propuesta se justifica porque nuestros estudiantes son parte de una generación que:

Está inmersa en contextos de mayor diversidad cultural, ha vivido intensamente los complejos procesos de la globalización y ha crecido con mayor exposición a las TIC que las generaciones que los precedieron. Como resultado de estas y otras experiencias, los estudiantes de la EMS han logrado desarrollar una enorme curiosidad y creatividad, demandan una mayor autonomía en sus procesos de desarrollo personal y de aprendizaje, al tiempo que precisan de una mayor orientación y acompañamiento para lograr sus propósitos formativos y de maduración personal.¹¹⁶

¹¹³ Mark Prensky, citado por Daniel Cassany en *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama, 2012. Pág. 23.

¹¹⁴ Gardner y Davis escriben acerca de este tema y su investigación se enfoca en la utilización de aplicaciones (o *app's*) en donde, sin duda, ofrecen un interesante panorama social de las prácticas que los jóvenes tienen en el mundo digital y virtual. Ver Gardner Howard y Katie Davis *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Grupo Planeta, 2014.

¹¹⁵ Daniel Cassany. *La cocina de la escritura*. México: SEP. ANAGRAMA, 2002. (Biblioteca para la actualización del maestro). Pág. 13.

¹¹⁶ *Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>, el 17 de febrero de 2019. Pág. 41.

En tal panorama, la comunicación ha experimentado cambios que en la expresión escrita registran un uso abundante de neologismos propios del mundo virtual o tecnológico, palabras que se sustituyen, acortan, reemplazan, modifican o amplían. Daniel Cassany enlista algunos de los más comunes:

- El intercambio escrito interactivo y rápido, con muchos implícitos (chat, SMS)
- Los mensajes cortos
- La redacción espontánea, no planificada
- La ortografía simplificada, ideofonemática
- La puntuación enfática (interrogaciones, exclamaciones, puntos suspensivos, mayúsculas para gritar).
- La sintaxis coloquial, con rastros de oralidad (frases inacabadas, anacolutos)
- Los juegos ortotipográficos (emoticonos, cifras y símbolos con valores fonéticos, dibujos, etc.)¹¹⁷

Estos cambios se han consumado en la forma de escribir de los estudiantes por lo que, asegura Cassany: “los jóvenes tienen más dificultades para procesar la prosa monologada y sostenida, los textos extensos, la puntuación con valor gramatical, los procesos planificados de composición o la sintaxis más madura, los cuales son rasgos propios del discurso académico.”¹¹⁸

Ya que los recursos visuales (fotos, caricaturas, *emojis* o videos) van reemplazando el uso de palabras, han ganado terreno al lenguaje verbal, lo que nos hace reflexionar en las palabras de Giovanni Sartori cuando, preocupado por el predominio de la imagen sobre la palabra, señalaba:

[...] el hombre posee un lenguaje capaz de hablar de sí mismo. El hombre reflexiona sobre lo que dice. Y no sólo el comunicar, sino también el pensar y el conocer que caracterizan al hombre como animal simbólico se construye *en* lenguaje y *con* el lenguaje. El lenguaje no es sólo un instrumento del comunicar, sino también del pensar.¹¹⁹

Así, aún cuando las imágenes pueden transmitir información abundante y poseer un discurso propio, para poner precisión en las ideas es necesario usar la comunicación verbal ya que la formulación de los pensamientos con la palabra, permite llevar a cabo otros actos de pensamiento como la reflexión y la abstracción.

¹¹⁷ Daniel Cassany. *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama, 2012. Pág. 84.

¹¹⁸ *Ídem*. Cassany se refiere a los juegos ortotipográficos y la escritura ideofonemática como la que aprovecha los recursos del teclado para emular la transcripción fonética; por ejemplo: *keasemos* por “¿Qué hacemos?”; *zzzzzzz* para indicar “aburrimiento” o el uso de emoticonos como ☹ por “no me gusta”.

¹¹⁹ Giovanni Sartori. *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Traducción Ana Díaz Soler. Buenos Aires: Taurus, Alfaguara, 1998. (Pensamiento) Pág. 24-25.

Si a lo anterior, agregamos que los adolescentes usan la escritura, fundamentalmente, para interactuar en contextos informales en la que pueden usar mensajes sin estructura ni corrección o apoyados en la imagen, ello los aleja de las particulares de la escritura con palabras, de la escritura académica y, con ello, del desarrollo de competencias para generar un texto escolar.

El resultado ha sido que los estudiantes tienen dificultades para expresarse con corrección ortográfica, con coherencia, cohesión y adecuación; se advierte también la casi nula habilidad para citar y consignar las fuentes de información y la ausencia de ciertas máximas de la escritura (claridad, concisión, brevedad, etc.), además incurren con facilidad en el plagio de contenidos de internet. Marta Marín afirma que:

Una gran cantidad de estudiantes o graduados que necesitan realizar sus primeras presentaciones y/o publicaciones, que se ven obligados necesariamente a escribir, suelen tener dudas acerca de cómo proceder, porque su único contacto con el conocimiento sistemático del lenguaje ocurrió hace varios años, en la escuela. Por otra parte, esos saberes lingüísticos escolares no resultan muy funcionales en el momento de escribir, además de que en la escuela no se aprenden los procedimientos, las técnicas y los recursos que se necesitan en instancias de niveles superiores.¹²⁰

En opinión de Marín, los productos escritos que entregan los alumnos, reflejan ciertas carencias de la escritura escolar como es el hecho de que no se han desarrollado en los estudiantes los conocimientos que les permitan escribir de manera adecuada; por el contrario, si se les solicita generar un texto a partir de sus conocimientos previos, se muestran inseguros pues no saben cómo empezar y generalmente carecen de estrategias para la composición de textos, como señala Marín.

Ya que los alumnos deben cumplir con compromisos escolares, las herramientas tecnológicas les facilitan su realización con las que van abandonando la labor de escribir; por ejemplo, al estar conectados a internet sólo *googlean* un tema, “copian” y “pegan” (a veces, incluso, sin leer lo que integran en sus textos) y lo imprimen para entregar. De igual manera, herramientas como el “autocorrector” o la función de “escritura predictiva” distorsionan, hasta cierto punto, las habilidades de escritura pues los jóvenes ya no recurren al conocimiento o a la memoria, al ensayo o la interiorización de la forma de la palabra sino se apoyan en estos recursos que son poco confiables.

¹²⁰ Marta Marín. *Escribir textos científicos y académicos*. México: FCE, 2015. (Educación y Pedagogía). Pág. 27.

“Navegar” en el alud de información que es la *web* requiere de habilidades para (siguiendo esta metáfora) no “naufragar” debido a la facilidad con que se *reproducen* los textos de manera indiscriminada. En este sentido, no podemos culpar a los alumnos de que sus estrategias de escritura se reduzcan a buscar la información en internet y procesar el texto para entregarlo de forma impresa ya que, con frecuencia, la naturaleza del producto solicitado lo admite; por ejemplo, si se les solicita un comentario, una reseña u otros textos más estructurados, los estudiantes pueden encontrar la manera de recoger, mediante la *web*, las características del texto requerido para presentar su trabajo y cumplir con el docente; por tanto, el docente al solicitar productos escritos tendría que recordar que lo que da sentido al texto escrito es que el individuo transite por el proceso de escritura el cual debe recorrer en un acto reflexivo, planificado y recursivo; de lo contrario, se convertirá en un acto vacío y carente de utilidad.

Sabemos que, el proceso de la escritura choca de frente con las prácticas de facilidad e inmediatez con que se conducen las prácticas de los jóvenes; sin embargo, para salvar esta problemática podríamos empezar por considerar que la escritura no es imposible, ya que los estudiantes conocen el código y lo han usado en varios contextos sólo se necesita generar la situación que les permita explorar sus habilidades de escritor.

La importancia de escribir de manera sistematizada es fundamental para proveer de sentido a la escritura en la escuela; además, aunque los alumnos estén alfabetizados se requieren más herramientas para escribir con la adecuación y corrección que requiere el contexto escolar. Todo esto debe motivar la búsqueda de nuevos derroteros para elegir nuevas formas de trabajo de la escritura en el aula, que lleven a los alumnos a transitar por el proceso de escritura; de lo contrario, si como docentes pedimos al estudiante que escriba pero no le damos herramientas para ello, lo empujamos a que lo resuelva de maneras poco adecuadas

Quizás también debamos enfocar la escritura no como una obligación sino como un ejercicio de libertad en donde, como señala Cristina Martínez: “el discurso se convierte en la vía compleja, heterogénea y a la vez única para el acceso a la maduración verdadera de

una competencia discursiva.¹²¹ Por lo que convendría discurrir acerca de ¿cómo favorecer la competencia escrita en nuestros alumnos?

A partir de la pregunta anterior podríamos establecer dos líneas de reflexión: primera, la necesidad de orientar al alumno para que sea capaz de gestionar la información, como lo señala el Conectivismo; segunda, la exigencia de recuperar del proceso de la escritura en el aula para que ello permita acompañar y guiar a los estudiantes y en donde la didáctica de la escritura se transforme tanto como lo han hecho las prácticas de escritura de los alumnos.

Conscientes de lo anterior, el modelo educativo actual señala que la didáctica de la comunicación debe establecer “metodologías y técnicas [que] deben adaptarse y combinarse de acuerdo con los intereses y el nivel de competencia de los estudiantes”;¹²² lo que exige nuevas metodologías en donde se proyecta al alumno como agente activo en la construcción de su propio aprendizaje, que conlleve a orientar el conocimiento de formas reales y que integre varios campos de conocimiento (transversalidad) como ocurre en contextos reales de aplicación de las competencias.

Por lo tanto transversalidad, la metacognición, la autorregulación y el predominio de las TIC, configuran nuevos escenarios para la innovación en la educación pues han redefinido las formas de convivencia, la construcción del pensamiento y, por supuesto, los hábitos de lectura y la escritura.

2.3. Aprendizaje por Proyectos

La innovación educativa supone nuevas prácticas de enseñanza-aprendizaje, adecuadas a las necesidades de los alumnos, actualmente en la pedagogía se contemplan nuevos factores de enseñanza-aprendizaje del alumno como son la convivencia, la socialización y la expansión tecnológica de la comunicación.

La perspectiva social del constructivismo empata con la teoría de educar por competencias y, alineada con tales paradigmas, la enseñanza de la comunicación apunta

¹²¹ María Cristina Martínez. Compiladora. “Justificación” en *Los procesos de la lectura y la escritura. Propuestas de intervención pedagógica*. Recuperado de <http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co/pdf/Procesolectura.pdf>, el 16 de febrero de 2014. Pág. 13.

¹²² *Taller de Análisis y Producción de Textos II. Programa de Asignatura. Plan 2018*. Recuperado de https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/que-hacemos/Programas_de_estudio_vigentes/6to_semestre/basica/02_Taller_analisis_prod_textos_II.pdf, el 23 de abril de 2019. Pág. 19

también a la perspectiva funcional en donde una de las propuestas de la orientación educativa actual es priorizar las actividades en contextos cercanos a la realidad que permitan al individuo asimilarse como parte activa de la sociedad y que dentro del aula se asuma como agente activo de su aprendizaje.

Así pues, la estrategia que adaptaría esta visión educativa y que “tiene la intención de promover aprendizajes situados, experienciales y auténticos en los alumnos”;¹²³ se da desde la enseñanza situada en el Aprendizaje por Proyectos y que, en el presente trabajo, se propone vincular las premisas de la teoría educativa con la realidad de la práctica docente.

Dada la organización que observamos como parte del Aprendizaje por Proyectos (en adelante ApP) y la necesidad de un trabajo sistemático de la escritura, se plantea un trabajo de correspondencia con la escritura ya que ambos requieren planificarse, ejecutarse y valorarse. Así también, coincidimos con la idea de Frank Smith, cuando señala que en el plano de la comunicación escrita se requiere práctica y retroalimentación por lo que llega a la conclusión de que “Los escritores aprenden porque toman contacto con la escritura”¹²⁴ y en esta relación se entrecruzan la motivación, la acción, el alumno como agente de su aprendizaje y la escritura como un acto dinámico para perfeccionar las habilidades que ya tienen nuestros alumnos y, por supuesto, escribir para “percibirse como escritor”.¹²⁵

El ApP tiene una larga tradición en otros países; pero, en México es una propuesta relativamente actual, puede decirse que en el Colegio de Bachilleres ha permanecido inexplorado por varios de sus docentes por lo que su práctica es apenas incipiente.¹²⁶

Podemos definir el ApP como:

Una modalidad didáctica consistente en que en el salón de clase se planea hacer una actividad con una meta bien definida, para la cual se tienen que establecer de antemano una

¹²³ Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill, 2010. Tercera edición p. 153.

¹²⁴ Frank Smith. “Leer como un escritor” en *De cómo la educación le apostó al caballo equivocado*. Trad. Marta Marín. Argentina: Aique, 1994. Serie de la palabra. Pág. 46

¹²⁵ *Ibidem*. págs. 31-46.

¹²⁶ Dado que el ApP se ha estudiado en varios lugares y épocas, puede identificarse de distintas maneras; por ejemplo, AMP (Aprendizaje Mediante proyectos), ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) o *PBL (Project-based learning)*; aquí preferimos tomar las siglas ApP ya que ABP también corresponde al Aprendizaje Basado en Problemas y AMP y PLB se usan muy poco en el contexto nacional.

Una metodología que proponen los Programas de estudio del bachillerato es, justamente, el Aprendizaje basado en proyectos para fortalecer la cultura escolar. *Taller de Análisis y Producción de Textos II. Programa de Asignatura. Plan 2018*. SEP. Colbach. Recuperado de https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/que-hacemos/Programas_de_estudio_vigentes/6to_semestre/basica/02_Taller_analisis_prod_textos_II.pdf, el 23 de abril de 2019. Pág. 21

planeación que se diseña de manera participativa y que incluye qué se quiere hacer, cómo, para qué, cuándo, qué se necesita, quienes lo harán y que llevará a cabo cada quien.¹²⁷

Para efectuarse es importante seguir una detallada planeación en la que tanto el docente como los alumnos tengan absoluta claridad en las actividades, tiempos, materiales y productos con los que cumplirán. En opinión de Díaz Barriga y Hernández, el aprendizaje mediante proyectos permite involucrar los intereses de los alumnos ya que un proyecto:

Puede ser considerado como: a) una actividad propositiva que los alumnos realizan, b) para su logro, supone cierta libertad dentro de los marcos curriculares en que se trabaja, c) se orienta a una actividad o producto concreto, y d) es valioso como experiencia pedagógica porque permite el desarrollo o la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes (competencias) determinadas, que pertenecen a los programas específicos donde se inserta la experiencias o que son de carácter curricular transversal.¹²⁸

El ApP se centra en el trabajo de tipo “experiencial” y plantea “superar la rigidez de la asignación de espacios”¹²⁹ y, en este caso, adaptar el aula a las necesidades del alumno y transformarlo en un escenario en donde el estudiante trabaje de forma diferente e independiente. Desde esta metodología, la relación del alumno con el profesor cambia de manera sustancial pues el docente, más que ser responsable del progreso del proyecto debe hacer corresponsables a los alumnos de éste, tanto en el desarrollo de su propio trabajo como del avance colectivo.

Así pues, al trabajar con ApP, los alumnos gestionan sus recursos: conocimientos previos, formas de aprender, estrategias para solucionar los problemas que se les presenten y el manejo de la información, como señala Alfredo López:

En la enseñanza por proyectos el alumnado aprende de su propia experiencia. Para ello, de manera cooperativa, el alumnado busca la información, la maneja, la ordena y la presenta convenientemente, examina nuevas fuentes, visita internet, visiona vídeos. De esa forma, plantea problemas, hipótesis, las resuelve, se confunde, reflexiona, pide ayuda, se coordina con los compañeros, decide, actúa...¹³⁰

Además de la autonomía que ofrece esta estrategia, el ApP es un trabajo de tipo colaborativo que no ignora la necesidad de “aprender a convivir” como factor para lograr el

¹²⁷ Laura Frade Rubio. *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México: SEP. AFSEDF., 2008. (Biblioteca para directivos y supervisores escolares). Pág. 226

¹²⁸ Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill, 2010. Tercera edición p. 157.

¹²⁹ Alfredo López de Sosoaga, *et. al.* “La enseñanza por proyectos: una metodología necesaria para los futuros docentes”. Universidad del País Vasco UPV-EHU, Año 31, No. Especial 1 (2015). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31043005022.pdf>

¹³⁰ *Ídem.*

aprendizaje; en este sentido, el trabajo compartido subraya perspectiva social del constructivismo en donde:

Se asume que el alumno se acerca al conocimiento como aprendiz activo y participativo, constructor de significados y generador de sentido sobre lo que aprende, y que, además, el alumno no construye el conocimiento de manera aislada sino en virtud de la mediación de otros, y en un momento y contexto cultural particulares¹³¹

Por ello, es importante que el docente estimule a los alumnos a hacerse copartícipes para lograr una mayor colaboración y que los motive hacia un mejor desempeño.

Aunque se han formulado varias formas de organizar las fases del ApP, aquí nos apegamos a la que proponen Díaz Barriga y Hernández, a partir de Willian H. Kilpatrick, en donde se señalan cuatro fases que son: “establecimiento del propósito, planificación, ejecución y valoración”.¹³² Dentro de cada una de sus fases, se llevan a cabo varias actividades que la sustentan, de manera que cada acción responda a los objetivos planteados al finalizar el proyecto y a los propósitos de cada una de las fases.

Fases del Aprendizaje por Proyectos según Kilpatrick

Fase	Acción	Preguntas clave
1. Establecimiento del propósito	Se formulan las metas u objetivos	¿Qué se va a hacer? ¿Por qué se va a hacer? ¿Para qué se va a hacer?
	Documentarse	
2. Planificación	Se plantea una estrategia	¿Cómo se va a hacer? ¿Cuándo se va a hacer? ¿Dónde se va a hacer? ¿Con qué se va a hacer?
3. Ejecución	Llevar a cabo lo planeado	
4. Valoración	Actividades reflexivas	
	Actividad colectiva	

Fuente: Elaboración propia a partir de la propuesta de Kilpatrick recuperada por Frida Díaz Barriga *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. pág. 157.

Por otro lado, algunas consideraciones que deben tenerse en cuenta para conducir el proyecto de la mejor manera es, que el diseño del proyecto, las tareas individuales y colectivas, los objetivos y propósitos queden totalmente claros a los alumnos ya que si no se tiene una perspectiva general de lo que se va a realizar, difícilmente el alumno se sentirá

¹³¹ Frida Díaz Barriga. *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. MC Graw Hill, 2006, Pág. 14

¹³² Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill, 2010. Tercera edición p. 157.

motivado por lo que es importante que conciba el proyecto como una realidad. Ya que el ApP se basa en el trabajo colaborativo, si alguno alumno no sabe encaminar su trabajo, o no tiene claridad en lo que debe desempeñar, podría retrasar o confundir al grupo con el que coopera más de cerca.

Al respecto, el docente debe observar el desarrollo de las tareas y fomentar una interdependencia positiva; es decir: “conceder gran valor a la cohesión de grupo y ofrecer apoyo a los alumnos, promover clases productivas, donde ocurren intercambios afectivos positivos, atender y respetar la diversidad entre los alumnos”;¹³³ anticipándose a la formación de grupos o individuos que no cooperan o que sólo se benefician de la colectividad.

Por lo anterior, los planes de estudio proponen el perfil de un alumno que también sea capaz de controlar y gestionar su aprendizaje por medio del “desarrollo de habilidades metacognitivas y de aprendizaje autónomo”,¹³⁴ lo que merece una mención aparte al ser la evaluación uno de los ejes del aprendizaje.

2.3.1. Evaluación, metacognición y autorregulación.

La evaluación es, *grosso modo*, un “proceso de recolección y análisis de información destinado a describir la realidad, emitir juicios de valor y facilitar una toma de decisiones”;¹³⁵ sin embargo, este proceso ha de ir adaptándose a los cambios de la teoría y la práctica educativa; por ello, la perspectiva pedagógica actual, subraya que la evaluación esté orientada por el desarrollo de las competencias. Así, en consideración de Sergio Tobón, Julio Pimienta y Juan Antonio García:

La evaluación de las competencias constituye entonces una valoración sistemática del desempeño de los estudiantes, por medio de la comparación entre los criterios y las evidencias que muestran el grado de dominio que se posee en torno a una actuación determinada ante problemas pertinentes del contexto.¹³⁶

¹³³ Frida Díaz Barriga. *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. Pág. 55

¹³⁴ *Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>, el 03 de noviembre de 2018. Pág. 33.

¹³⁵ Neus Sanmartí. *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó, 2007. (Ideas clave, 1) Pág. 135

¹³⁶ Sergio Tobón, Julio Pimienta y Juan Antonio García Fraile. *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: PEARSON EDUCACIÓN, 2010. pp. 122-123.

Los investigadores señalan, además, que la evaluación de las competencias debe recuperar la participación de los estudiantes en áreas como: la revisión de los criterios, la pertinencia de un proceso, sugerencias para la planificación y la reflexión de la experiencia para proponer un cambio, lo que supone un cambio de paradigma respecto de la valoración que sólo lleva a cabo el docente y en cuya finalidad se resalta la regulación de la enseñanza-aprendizaje. Ya que la evaluación puede concretarse de distintas maneras, tendrá diferentes momentos, propósitos, agentes evaluadores e instrumentos.

La evaluación según el agente evaluador puede tomar el nombre de:

- ✓ **Coevaluación.** Evaluación recíproca entre los estudiantes
- ✓ **Autoevaluación.** Evaluación que hace el estudiante de su propia producción, atendiendo a unos criterios que se han negociado previamente
- ✓ **Heteroevaluación.** Evaluación que formula el docente.

Según el momento de aplicación puede ser antes, durante y después del desarrollo del proceso, momentos que coinciden con el tipo de evaluación

- ✓ **Diagnóstica** (antes). Se realiza previamente al desarrollo de un proceso con el fin de estimar el punto de partida de los alumnos. Puede ser de dos tipos: **Inicial.** se realiza antes de un proceso o ciclo educativo amplio o **Puntual** para identificar y utilizar continuamente los conocimientos previos de los alumnos.
- ✓ **Formativa** (durante). Se realiza concomitantemente con el proceso y su finalidad es regular y adaptar el proceso de enseñanza. Puede ser **Interactiva**, integrada al aprendizaje y su regulación puede ser inmediata; **Retroactiva** que consiste en programar actividades de refuerzo; o **Proactiva** que prevé actividades futuras de enseñanza para los alumnos
- ✓ **Sumativa** (después). Se realiza al término de un proceso para establecer un balance general.¹³⁷

Al respecto cabe hacer la diferencia de la evaluación *formativa* con la evaluación *formadora*, la cual se define como: “Modalidad de evaluación que está orientada a promover que el alumno sea quien aprenda a regular sus propios proceso de aprendizaje”;¹³⁸ es decir, que mientras la evaluación *formativa* se centra en la regulación del proceso, la evaluación *formadora*, se centra en enseñar al alumno esa regulación de su propio proceso.

¹³⁷ Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* págs. 319 y ss.

¹³⁸ *Ibidem.* Pág. 377.

Ya que el ApP subraya la importancia del proceso, la evaluación debe encaminarse a sostener esta perspectiva por lo que no habrá de ceñirse al producto final sino realizarse a través de la realización de todo el proyecto; es decir, utilizarla como verdadero factor de regulación.

Respecto de la evaluación de la escritura es preciso recordar que, desde la interpretación de Cassany, Luna y Sanz, el Enfoque Comunicativo propone cuatro enfoques para la enseñanza de la lengua (gramatical, el funcional, el procesual y del contenido¹³⁹), desde los que se puede concretar la evaluación. Esta propuesta es contemplada también por Martínez, López y Gracida, quienes consideran como las cuatro líneas de evaluación de la Lengua a las siguientes:

1. Gramatical. El conocimiento y el dominio de la gramática;
2. Funcional. El aprendizaje a través de la comprensión y producción de todo tipo de textos;
3. Procesual o procedimental. Énfasis en la comprensión de textos con base en la revisión de los procesos que intervienen hasta lograr el producto final y;
4. Tendencia basada en el contenido. La posibilidad de aprender de otras materias de acuerdo con la diversa formulación y estructura de los conocimientos propios de cada área o disciplina.¹⁴⁰

El enfoque en el que se inserta el trabajo con el Proceso de la escritura es el “procesual o procedimental” por lo tanto, aunque existen numerosas formas de consumir la evaluación, entre los que mejor se adaptan al trabajo con proyectos es, como instrumento, el Portafolio de evidencias ya que “permite captar los procesos educativos en su dimensión más diacrónica”. El portafolio de evidencias consiste en “hacer una colección de producciones o trabajos [...] que los aprendices realizan durante un cierto episodio o proceso educativo y que tratan de mostrar su esfuerzo o progreso y logros durante el mismo”.¹⁴¹ Así pues, este instrumento resulta inmejorable para hacer un seguimiento del proceso que recorren los alumnos hasta elaborar una composición escrita.

Como herramienta de verificación de del trabajo de los alumnos y sus niveles de logro, es invaluable la utilización de la rúbrica, ya que en ella se exponen los criterios y

¹³⁹ Daniel Cassany, Marta Luna y Gloria Sanz. *Enseñar lengua*. 8ª. edición. Barcelona: Graó, 2002. (Didáctica de la lengua y la literatura, 117). págs. 272-273,

¹⁴⁰ Guadalupe Teodora Martínez Montes, María Antonieta López Villalva e Ysabel Gracida Juárez. "El enfoque comunicativo" en *Del texto y sus Contextos. Fundamentos del Enfoque Comunicativo*. México: Edit. Edere, 2002. págs. 64-69.

¹⁴¹ Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas. *Op. cit.* p. 346

niveles de desempeño. Esta herramienta ofrece varias posibilidades, como apuntan Díaz Barriga y Hernández:

- Son instrumentos de valuación auténtica
- Facilitan la evaluación de competencias complejas
- Están basadas en criterios de desempeño claros y coherentes
- Describen lo que será aprendido
- Son esencialmente descriptivas y enfatizan una evaluación cualitativa, aunque no se excluye lo cuantitativo
- Ayudan a los alumnos a supervisar el progreso de su aprendizaje y valorar su propio desempeño
- Ayudan a fundamentar los juicios evaluativos dando mayor objetividad
- Permiten el ejercicio de la evaluación, coevaluación, evaluación mutua y autoevaluación¹⁴²

Como puede apreciarse, las rúbricas engloban varias posibilidades y su beneficio estará también en el diseño de éstas ya que son aptas para enfocarse a la evaluación de los contenidos, los procedimientos, las actitudes de manera tan detallada u holística como lo plantee el docente.

Finalmente, se deben acotar algunos aspectos que se desprenden de la evaluación. En primer lugar, recordar que es deseable que el alumno lleve a cabo una evaluación que parta de su reflexión acerca de su propio trabajo y hacia el trabajo de sus pares. Tal valoración es susceptible de realizarse en una herramienta como la rúbrica en donde es necesario que el docente instruya tanto la reflexión como la diferenciación de la rúbrica y la evaluación.

Esto nos lleva al segundo aspecto. Para que la evaluación realmente sea un punto de referencia, es necesario que los alumnos conozcan los criterios de evaluación ya que éstos les servirán de andamiaje en la construcción de sus productos; al respecto, el docente debe preocuparse porque sus alumnos sepan lo que se evaluará y el diseño inteligente y creativo de las rúbricas puede ofrecer diversos criterios que comprometan el esfuerzo de los alumnos. Desde la experiencia en el aula, se confirma la efectividad de una rúbrica bien diseñada en la cual los alumnos tengan claro que existen distintos niveles de desarrollo de una misma competencia y que el sentido de la evaluación es, justamente, buscar las áreas que otorgan la oportunidad de mejorar.

¹⁴² *Ibidem.* págs. 342-343.

Como tercera observación, conviene establecer la diferencia entre la evaluación formativa y la evaluación formadora. Hemos dicho que la evaluación formativa se enfoca en regular los procesos y se lleva a cabo paralelamente al proceso de enseñanza-aprendizaje; por su parte, la evaluación formadora supone un reto mayor ya que es la que se encamina a desarrollar ciertas actitudes y habilidades en donde el alumno regula su aprendizaje; en esta evaluación no es el docente el agente evaluador sino que enseña a evaluar.

La metacognición no puede desligarse de la tarea educativa; sin embargo, el señalamiento hecho a su importancia y su inclusión en los planes de estudio constituyen una innovación ya que de este modo, se intenta romper con prácticas tradicionales en donde el docente era el único capacitado para valorar las actividades de los alumnos; actualmente se pugna por facultar al alumno a ser partícipe de su formación.

La inserción del alumno en su propia evaluación nos lleva a la trascendencia de la metacognición. En palabras de Tobón, Pimienta y García, entenderemos la metacognición como la acción de:

Orientar a los estudiantes para que reflexionen a partir de las experiencias de evaluación realizadas, buscando que detecten áreas en las cuales deben mejorar, y luego implementen acciones efectivas de cambio. Ésta es la esencia de la metacognición articulada al proceso de evaluación de los aprendizajes y constituye la máxima expresión, a nuestro criterio, de la evaluación entendida como un proceso de valoración.¹⁴³

Desde la perspectiva constructivista, el aprendizaje como resultado de la construcción que hace el individuo de los conocimientos, más allá de la trasmisión, fortalece su aprendizaje y, en el campo de la evaluación puede partir de actividades que fomenten la metacognición, como se desprende de la siguiente cita:

Los procesos sistemáticos de evaluación deben propiciar que los estudiantes tengan más oportunidades para pensar, evaluar o reflexionar sobre su propio aprendizaje, incluso para expresar su proceso cognitivo. En este sentido, una evaluación innovadora debe propiciar que se identifique el desarrollo de argumentos, explicaciones e hipótesis, así como investigación de problemas, elevando la demanda cognitiva y la metacognición.¹⁴⁴

¹⁴³ Sergio Tobón, Julio Pimienta y Juan Antonio García Fraile. *Op. cit.* Pág. 119.

¹⁴⁴ *Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. México: SEP, 2017. Recuperado de <http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12491/4/images/libro.pdf>, el 03 de noviembre de 2018. Pág. 39.

Los planes de estudio insisten en la metacognición como una de las innovaciones en la *cultura pedagógica* actual que permite a los alumnos “aprender a aprender a lo largo de toda su vida”.¹⁴⁵

Como puede verse, la red de relaciones que influyen en el desarrollo del individuo se ha ampliado el foco de atención ya no son ni los contenidos, ni los docentes sino los alumnos, el aprendizaje fluctúa entre el contexto y el individuo, que planteaba el socioconstructivismo, convirtiendo al alumno en elemento central de la enseñanza con el fin de que ejercite su conocimiento y active la metacognición con un pensamiento crítico y reflexivo.

En este sentido, la relación del alumno con el docente cambia de manera sustancial pues se propone implicar al estudiante como agente activo de su aprendizaje para lo cual es necesario establecer el diálogo y conducir la reflexión. En este panorama, otro factor importante es la influencia del contexto, la conexión de los aprendizajes con la realidad del alumno. Desde esta visión, el alumno ya no es un sujeto pasivo al que se le proporciona el conocimiento sino que éste lo construye y lo evalúa con los elementos que ya posee; no obstante, debe ser capaz de generar estrategias para solucionar un problema o aprender algo. Todos estos elementos serán la base para que el alumno genere la reflexión y el compromiso, ingredientes básicos para el desarrollo de la autorregulación.

La autorregulación se define como el conjunto de “todas aquellas estrategias relacionadas con el ‘control ejecutivo’ cuando se realiza una actividad cognitiva”; es decir, las operaciones que se ejecutan para encaminarse a la adquisición de un aprendizaje o solución de un problema. Dentro de la autorregulación se proponen actividades como la planificación o el establecimiento de un plan de acción; el monitoreo o supervisión que se efectúa durante la ejecución del plan; y, la revisión para estimar los resultados;¹⁴⁶ de esta manera, el alumno tendrá presentes los objetivos, podrá revisar su avance y, en todo caso, reprogramar sus actividades.

Entonces, mientras la metacognición se refiere al “qué se hará” (la construcción del conocimiento), la autorregulación se refiere al “cómo se hará” (la planificación del

¹⁴⁵ *Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. México: SEP, 2017. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>, el 03 de agosto de 2019. Pág. 32.

¹⁴⁶ Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas. *Op. cit.* Pág. 191.

conocimiento); ambas, en el entendido de que el alumno se asume como corresponsable de sus objetivos y el avance hacia la consecución de éstos.

Este grado de cierta autonomía que se le confiere al alumno debe apuntalarse con el desarrollo de la reflexión por parte del alumno; una reflexión que, en términos de John Dewey, correspondería al pensamiento reflexivo. Este tipo de pensamiento es el que está encaminado a la obtención de algo; es decir, que no se formula sin un objetivo en el horizonte; Dewey señala que este tipo de pensamiento implica:

1) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento, y 2) un acto de busca, de cacería, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad.¹⁴⁷

Finalmente, la propuesta de involucrar a los alumnos puede resultar significativa ya que la mayoría de ellos prefiere esa autonomía y valora mucho la independencia.

¹⁴⁷ John Dewey. *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. México: PAIDÓS, 1998.

III. ESCRIBIR PARA TRASCENDER. UNA INVITACIÓN A LA ESCRITURA EN EL AULA DEL BACHILLERATO

El escritor es aquel que sabe dos cosas: sabe ser fiel al significado básico, y sabe matizarlo con inventiva literaria. En todo caso, lo sublime es una categoría vital. Nada sublime nos deja indiferentes. Diremos que el verbo sin emoción no existe.

Eduardo Nicol

La escritura es fundamental en la formación del alumno y por ello la educación escolar acentúa la necesidad de desarrollar esta habilidad lingüística. Como se ha mencionado, la escritura tiene un papel sobresaliente en la vida escolar y por ello requiere más dedicación y trabajo por parte de docente y alumnos, así como que también los programas de estudio destinen una carga horaria más amplia para que la escritura se trabaje en el aula. Por lo anterior, conviene explorar nuevas maneras de invitar a los alumnos a escribir. A continuación se presenta una propuesta para recuperar el proceso de la escritura en el aula, utilizando la metodología del Aprendizaje por Proyectos (ApP) y basada en la elaboración de algunos tipos de textos escolares.

3.1. Presentación

Aprovechando que los alumnos que han llegado a este punto de su trayectoria escolar poseen distintas habilidades en varios campos de formación, la propuesta que aquí se presenta se formuló a partir del Aprendizaje por Proyectos para la que se diseñaron materiales de trabajo específicos y se crearon algunos escenarios con el fin de recuperar

conocimientos y destrezas de los alumnos, promover el aprendizaje colaborativo y cooperativo así como atender los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos.¹⁴⁸

Tanto los aprendizajes esperados como los contenidos centrales y específicos corresponden al Programa que marca la asignatura Taller de Análisis y Producción de textos II, en la segunda evaluación parcial la cual contempla 16 sesiones (de 60 minutos cada una), en ella se propone la exploración del texto digital a partir de la interpretación de los textos en distintos soportes.

El diseño de actividades secuenciadas se articuló desde varios ejes como son los contenidos marcados en el programa de asignatura, los aprendizajes esperados, la evaluación, la motivación, los intereses de los alumnos y otros. En la organización de la secuencia se expone una explicación detallada del proyecto y cómo se recuperarían los contenidos del programa.

Conviene subrayar que, aunque todo el semestre está dedicado al texto digital, los salones del Colegio no tienen condiciones para utilizar proyector o la red *wifi*, razón por la cual el docente que imparte este curso debe librar estos obstáculos de maneras creativas. En nuestro caso, para salvar la carencia de recursos digitales en las instalaciones se revisaron de forma extraclase los contenidos del programa que exigen la utilización de plataformas y, tal como convenía a la propuesta, las actividades de escritura se llevaron a cabo en el aula con lo que se obtuvieron dos beneficios; primero, conseguir que la escritura de los alumnos no dependiera de los contenidos publicados en internet y, en segunda, que el docente pudiera supervisar el trabajo de escritura de los alumnos y poder brindarles asesoría en caso de ser necesaria.

Para llevar a cabo el proyecto: Revista digital, se organizó al grupo de manera similar a una editorial, denominada “Ediciones CB 3.0”, con áreas de trabajo, actividades y

¹⁴⁸ Como lo recuerda José Andrés Ocaña, “el término ‘estilo de aprendizaje’ se refiere al hecho de que cuando queremos aprender algo cada uno de nosotros utiliza su propio método o conjunto de estrategias. Esas preferencias o tendencias a utilizar más unas determinadas maneras de aprender que otras constituyen nuestro estilo de aprendizaje”. José Andrés Ocaña. *Mapas mentales y estilos de aprendizaje*. Alicante, Editorial Club Universitario, 2012. Pág. 141.

En relación con los estilos de aprendizaje, existen distintas formas en que podrían implementarse en el aula a partir de las teorías formuladas al respecto. En este trabajo reconocemos que las clasificaciones hechas son de muy diversa naturaleza y pueden ir desde clasificar a los alumnos entre visuales o auditivos hasta “etiquetas” más complejas como de inteligencia matemática o el estilo divergente. Atendiendo la propuesta de los Planes de estudio del Colegio de Bachilleres, al inicio del semestre se realiza un diagnóstico grupal en el cual se solicita contemplar un *test* de estilos de aprendizaje a los alumnos el cual se aprovecha en esta secuencia para orientar la organización de equipos de trabajo y de las actividades para realizar en el aula.

cargos determinados; aprovechando el *blog* creado anteriormente para publicar contenidos referentes a la asignatura, se recurrió a éste y en él se publicó una “Convocatoria de trabajo” para detallar las funciones de cada área y las tareas de cada uno de los participantes; así mismo, se mostró al grupo un Organigrama de trabajo cuya *Dirección General*¹⁴⁹ estaría a cargo del docente, se resaltó el producto escrito que cada alumno se comprometía a entregar, según la *función* que desempeñara en la *Editorial*. Una vez revisada la Convocatoria y, de la misma manera que se haría en el campo laboral, se recibieron las *solicitudes* de los *aspirantes*, según las bases de la misma, se asignaron los *cargos* mediante un *nombramiento* enviado por correo electrónico.

Ya que al inicio del semestre se establecieron los acuerdos de convivencia, criterios de evaluación y *test* de estilos de aprendizaje, para este proyecto sólo se realizaron algunos ajustes con el fin de empatarlos con el trabajo en la *Editorial*; cabe señalar que los estilos de aprendizaje se determinaron según la propuesta de Daniel Kolb pues al ser una propuesta para pensada para jóvenes o adultos, su nomenclatura es diferente a la que regularmente conocen los alumnos (kinestésico, visual, etc.); lo anterior, permitió a los alumnos explorar nuevas posibilidades de operación y no “etiquetarse” según otros *test*; al mismo tiempo, la propuesta de Kolb toma en cuenta las posibilidades del trabajo con información, ya sea desde una postura activa o teórica, lo que ampliamente conviene al trabajo aquí recuperado.¹⁵⁰

En la organización de la *Editorial* se consideraron los intereses de los alumnos ya que ellos eligieron el *cargo* que deseaban desempeñar, sus actividades y, en la medida de lo posible, a sus *compañeros de trabajo*; de igual manera, los alumnos escogieron el tema general de su *Revista* y se organizaron para escribir desde alguna orientación particular del tema general; por ejemplo, desde el aspecto económico, el religioso, el político, etc., orientaciones que dieron nombre a los *Departamentos* de la *Editorial*.¹⁵¹

¹⁴⁹ En cursivas se marcarán las palabras que son propias de este proyecto para contextualizar su uso dentro de la secuencia didáctica y no entenderlas en el amplio significado del uso cotidiano.

¹⁵⁰ José Andrés Ocaña. *Mapas mentales y estilos de aprendizaje*. Alicante, Editorial Club Universitario, 2012. Pág. 235

¹⁵¹ El programa indica la revisión del texto a partir de la orientación social, cultural, religiosa, ética y económica; aspectos que dieron nombre a los distintos Departamentos de la editorial; sin embargo, con el fin de facilitar el trabajo con grupos numerosos, se incluyó dos aspectos más, el educativo, por ser afín al contexto de producción y convivencia, y el cultural, por expandir las posibilidades de tratamiento del tema para los alumnos.

Los contenidos específicos en los que se basó el diseño de esta propuesta señalan que se lleve a cabo el:

Análisis e interpretación de textos en soportes digitales y virtuales, con base en las características de los textos: intención comunicativa, contexto, estructura, marcas discursivas –imágenes, paratextos, vínculos-, lenguajes (sonoro, visual, verbal o lingüístico), medio de transmisión (soporte) y, niveles de contenido.¹⁵²

Se utilizó un texto modelo en ambos formatos, digital y analógico con el fin de explorar las características y posibilidades de cada uno; por otro lado, a partir de la revisión de fuentes de información se examinó la estructura del contenido virtual; de igual manera, para la interpretación de los textos se propuso integrar los distintos lenguajes al producto digital; así también, se utilizaron varios medios de transmisión de la información a partir de aplicaciones y redes sociales. Se revisan, además, los soportes del texto y niveles de contenido en el que se refiere a distintas orientaciones del discurso como son: el contenido cultural, económico, educativo, ético, político, religioso y social que puedan manifestar los textos; dichos niveles se contemplaron, como ya se señaló, desde los distintos *Departamentos* que conformaron la *Editorial*.

El curso de TAPT II propone el ejercicio de la producción escrita a partir de algunos géneros escolares vinculados al texto digital¹⁵³ y plantea la escritura de una reseña, revisar algunas características del texto como contexto, estructura o intención comunicativa y otros elementos que completan al texto escrito como la imagen (forma, color, tamaño, etc.) y el sonido (o silencio) a los que se denomina paratextos.

De acuerdo con lo propuesto por el ApP, es necesaria la transformación del aula, por ello se crearon áreas de trabajo: *Publicaciones, Diseño y Arte, Consejo editorial y Consejo administrativo*, además del área de *Redacción*. Bajo esta organización se reconoció que no todos los alumnos tienen las mismas habilidades para escribir, por lo que, esta estructura les permitiría explorar y explotar otras habilidades; así, entre otros factores motivacionales para el desarrollo de este proyecto, se dio libertad a los alumnos para

¹⁵² *Taller de Análisis y Producción de Textos II. Programa de Asignatura. Plan 2018*. México: SEP. Colbach. Recuperado de https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/que-hacemos/Programas_de_estudio_vigentes/6to_semestre/basica/02_Taller_analisis_prod_textos_II.pdf, el 23 de abril de 2019.

¹⁵³ Existen numerosos acercamientos a la conceptualización del texto digital sobre todo en oposición al texto impreso; por ello aquí resumimos que entenderemos como texto digital a todo texto que esté en un soporte digital y permita enlazarse a otros textos.

decidir qué rol querían desempeñar y, por supuesto, la expectativa que creó la presentación del producto final.

Al respecto, cabe mencionar que el hecho de designar a un representante de cada grupo para la presentación oral, es un factor que mueve a los alumnos para competir entre grupos y querer desarrollar óptimamente su trabajo así como la preparación del evento; además de generar un ambiente de cooperación entre los estudiantes. Como la propuesta puede adaptarse al trabajo con varios grupos, esto permite que se realice una coevaluación intergrupala.

De igual manera, se planteó la organización del espacio de trabajo de forma diferente a la acostumbrada para generar expectativas diferentes del trabajo en el aula. Todo esto se complementó con actividades que, si bien pueden resultar habituales, en la aplicación del proyecto fueron denominadas de manera distinta para resignificar su impacto; así, por ejemplo, en lugar de nombrar a un representante de equipo, se designaría a un *Jefe de Departamento*; en vez de solicitar un Cronograma de actividades se propuso la realización de una *Agenda de trabajo* o, en el caso de revisar los textos de un determinado número de alumnos, se propuso llevar a cabo *Reuniones de trabajo* con las distintas *Áreas* y, en el caso de los Portafolios de evidencias éstos se catalogaron como *Expedientes personales*.

Es importante subrayar que, más que explicar los contenidos desde la teoría, en el proyecto se abordan como actividades prácticas en donde los alumnos se reconozcan como escritores activos que establecen diferencias entre un texto escrito y un texto oral, entre un texto analógico y uno digital, entre un texto confiable del que no lo es. Al tener las versiones finales de los textos escritos de los alumnos, estos se unifican de forma digital para imprimir el ejemplar que, a manera de presentación de un libro, se expondría ante una audiencia en el auditorio del Plantel.

No huelga decir que toda nueva organización del trabajo en el aula requiere de una clara explicación a los alumnos, desde la planificación hasta su conclusión ya que por ser novedosa pueden presentarse dudas; de manera especial, la evaluación es un tema que inquieta a los estudiantes y, en este caso se aclaró al grupo que, aún cuando físicamente estarían organizados en áreas, la evaluación del producto final se realizaría de manera individual.

Aunque esta secuencia fue diseñada a partir de los contenidos del curso de TAPT II, puede ser fácilmente adecuada a los programas de otros subsistemas ya que el eje de la propuesta se apoya en las cuatro habilidades lingüísticas (Leer, escribir, hablar y escuchar) que constituyen la base de los programas de estudio del área de comunicación,¹⁵⁴ razón por la cual la secuencia incluyó la lectura (de textos digitales), la exposición oral y escucha activa y, fundamentalmente, la escritura en el aula, actividad que, según lo apuntado anteriormente, conviene realizarse de forma que el docente acompañe a los jóvenes a través del proceso de la escritura.

Otro de los beneficios de nuestra propuesta es que no sólo se sostiene en la transversalidad de tipo vertical sino que puede adecuarse a la transversalidad horizontal; si bien en nuestro caso se realizó una revista temática, podría diseñarse un producto que contemple varias secciones como Cultura, Economía o Ciencia y Tecnología, por ejemplo, en donde se recuperarían productos de varias asignaturas.

Finalmente, los aspectos que apuntalaron esta propuesta fueron:

- a) Sensibilizar a los alumnos acerca de la importancia de la escritura
- b) Fortalecer las habilidades lingüísticas
- c) Leer, analizar e interpretar las fuentes de información
- d) Ejercitar la expresión escrita
- e) Escribir varios tipos de textos expositivos
- f) Consolidar la escritura como un proceso recursivo
- g) Respetar el nivel de logro, estilo de aprendizaje y habilidades de cada individuo
- h) Mostrar a los alumnos la importancia del trabajo colaborativo
- i) Señalar la importancia de la motivación

Junto al diseño de actividades para llevar a cabo el proceso de la escritura, se proponen ciertos instrumentos de evaluación que correspondan a los objetivos que se pretende lograr; por esto, la evaluación no se dejó para el final sino que se llevó de manera continua a lo largo del proceso desde varias orientaciones.

¹⁵⁴ *Taller de Análisis y Producción de Textos II. Programa de Asignatura. Plan 2018.* México: SEP. Colbach. Recuperado de https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/que-hacemos/Programas_de_estudio_vigentes/6to_semestre/basica/02_Taller_analisis_prod_textos_II.pdf, el 23 de abril de 2019.

3.2. Justificación

Uno de los vacíos en la comunicación se refiere a la manera en los estudiantes conciben la escritura ya que, en su rol de alumnos, los jóvenes escriben de manera casi intuitiva, es decir, siguiendo los hábitos que ya dominan sin realizar un proceso de planeación. De la experiencia manifestada por escrito por los propios alumnos se concluye que, desde su percepción, escribir en el ámbito escolar se reduce a “escribir con buena ortografía” o “usar palabras apropiadas” pero la mayoría ignora que exista un proceso de la escritura el cual representaría un apoyo para comenzar la elaboración de un texto.¹⁵⁵

Dentro de los programas de estudio encontramos que:

Es necesario que los estudiantes se identifiquen como integrantes activos dentro de la cultura escrita, no sólo como lectores, sino también como productores de textos y discursos, así convalidan sus ideas al expresarlas ante un grupo social o comunidad de aprendizaje. La participación de los estudiantes debe ser, entonces motivada, considerando la relación entre la escritura y la lengua oral, así como la noción de “leer como escritor”, es decir, profundizar en el significado de los textos mediante los comentarios o debates.¹⁵⁶

Aunque la manera de elaborar un texto escrito, declarada por los jóvenes, no sea la forma que se espera en un contexto escolar, ésta les ha permitido cubrir mínimamente las exigencias de asignaturas y docentes lo que, evidentemente, no significa alcanzar los objetivos que proponen los Planes y Programas de estudio del Bachillerato. Así, tanto los resultados de pruebas internacionales como la propia experiencia docente sugieren que existen varias áreas por mejorar en la expresión escrita y que esas mejoras deben realizarse de manera urgente y comprometida por parte de docentes y alumnos.

3.3. Objetivos

Por todo lo anteriormente señalado, esta secuencia se propone cumplir con los siguientes objetivos:

¹⁵⁵. Para saber los conocimientos previos de los alumnos acerca del proceso de la escritura, se les solicitó que elaboraran un texto de entre 25 y 30 líneas en donde expresaran lo que conocían del proceso de la escritura y que señalaran qué habilidades, conocimientos y actitudes requerían para llevarla a cabo; así, de los 176 alumnos que escribieron acerca del tema ninguno refirió conocer el proceso de la escritura, y la mayoría señaló que lo más importante al escribir es tener “buena ortografía”; posteriormente se les preguntó de forma directa si en algún momento habían escrito siguiendo un proceso para escribir y sólo un alumno dijo recordar vagamente que se lo mencionaron en la secundaria.

¹⁵⁶ *Taller de Análisis y Producción de Textos II. Programa de Asignatura. Plan 2018*. México: SEP. Colbach. Recuperado de https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/que-hacemos/Programas_de_estudio_vigentes/6to_semestre/basica/02_Taller_analisis_prod_textos_II.pdf, el 23 de abril de 2019. Pág. 22.

1. Reflexionar sobre la percepción que tienen los alumnos de la escritura en el ámbito escolar.
2. Analizar las condiciones que predominan en la elaboración de textos escolares para elaborar un plan de acción.
3. Construir una estrategia en la que se desarrolle el proceso de la escritura adaptándose a los contenidos específicos.

3.4 Secuencia didáctica: “Escribir para trascender”

De acuerdo con Anna Camps, los proyectos deben poseer ciertas características generales presentes en mayor o menor grado en cada caso y se orientan mediante etapas. En la presente propuesta se establecieron las fases que se condensan en el siguiente cuadro.

Proyecto: La revista digital

Fase 1. Establecimiento del propósito
En la primera etapa se concentran aspectos fundamentales que definen el rumbo del proyecto. Primeramente, el proyecto requiere una presentación atractiva. La actitud del alumno debe ser positiva y abierta, esto es, el docente debe encontrar la manera de motivarlos para que se interesen en la realización del mismo; de igual manera, puede recurrirse a la sensibilización ante el tema y la importancia de lograr los objetivos.
Fase 2. Planificación
En la segunda etapa se describe detalladamente la organización de las actividades y la naturaleza del producto esperado así como la manera en que éste será evaluado. En este punto es imprescindible justificar su realización y asegurarse que todos tengan claridad de cómo el proyecto cubrirá los contenidos programáticos.
Fase 3. Ejecución
Esta es la etapa más extensa en cuanto a la realización de actividades, cubrir los contenidos, llevar a cabo algún tipo de evaluación y valoración.
Fase 4. Valoración
Para concluir el Proyecto, es ideal que éste se comparta o publique y que los propios alumnos reflexionen en torno a varios aspectos de su trabajo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill, 2010. Pág. 157.

A continuación se presenta el encuadre de la secuencia, un cuadro de información sobre el programa, la unidad de evaluación, las características del producto esperado, las competencias que se pretende desarrollar; así como las orientaciones generales de evaluación; detalladamente se describe cada una de las 16 sesiones, el desglose de las actividades para cada sesión, los materiales que requiere su aplicación y las consideraciones que debe tener el docente al momento de su aplicación.

ENCUADRE DE LA SECUENCIA

PLAN GENERAL

Institución		Colegio de Bachilleres	
Semestre:	Sexto	Duración aproximada:	16 sesiones (de 60 minutos cada una).
Nombre del proyecto:		Elaboración de una revista digital	
Materiales que se emplearán:	Especificados en cada sesión	Etapas previstas:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Establecimiento del propósito 2. Planificación 3. Ejecución 4. Valoración

DATOS GENERALES

Asignatura	Taller de Análisis y Producción de Textos II	
Corte	Eje	Componente
2	Leer, escribir, hablar y escuchar	Estrategias de lectura y redacción como prácticas habilitantes para la comprensión del entorno y base para tomar decisiones y generar reflexiones sobre sus intereses: sociales, culturales y profesionales
Contenidos centrales	Contenidos específicos	Aprendizajes esperados
Interpretación de textos digitales en distintos soportes digitales	<p>Análisis e interpretación de textos en soportes digitales y virtuales, con base en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características de los textos: <ul style="list-style-type: none"> - Intención comunicativa - Contexto - Estructura - Marcas discursivas: imágenes, paratextos, vínculos (hipertextos). • Lenguajes; sonoro, visual, verbal (lingüístico) • Medio de transmisión (soporte) • Niveles de contenido 	<p>Valora el contenido del texto digital a partir de su visión del mundo; de su respeto a la diversidad y tolerancia en distintos espacios.</p> <p>Analiza el contenido de un texto digital a partir de los elementos que la integran y de los niveles de contenido.</p> <p>Interpreta el mensaje de un texto digital con base en el análisis en donde exprese una actitud activa o crítica.</p>
Producto esperado	Revista temática elaborada por el grupo en versiones digital e impresa	

PRODUCTO

Situación comunicativa	
Lector:	Jóvenes de bachillerato que consulten los materiales en línea o la versión impresa.
Autor:	Alumnos de 6° semestre organizados según algunos roles del trabajo editorial.
Objetivo:	Realizar una revista temática recuperando el proceso de la escritura, a partir del ejercicio de las habilidades lingüísticas y el aprendizaje por proyecto.
Caracterización del texto	
Título/tema:	Libre
Rasgos característicos	Textos escritos de tipo escolar en donde desarrollen varias perspectivas de un tema de su interés, reunidos en una revista en soporte digital, virtual e impreso.
Reflexión metalingüística	
Lingüística textual:	Analizar las características de los textos en distintos soportes para aplicarlas a sus productos escritos. Identificar la escritura como un proceso recursivo. Emplear los marcadores textuales y reconocer las propiedades textuales.
Gramática oracional	Empleo de las categorías gramaticales y la concordancia para construir oraciones que respeten la estructura básica de la oración como inicio en la construcción de textos.
Ortografía	Uso correcto de todas las normas con atención especial de las tildes.
Puntuación	Empleo correcto de todas las convenciones.

COMPETENCIAS

Competencias que se favorecen en el corte (declaradas como aparecen en el Programa de Asignatura)	
<p>Competencias genéricas y atributos:</p> <p>4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas. • Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue. • Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas. 	<p>Competencias disciplinares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe. • Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.

<ul style="list-style-type: none"> • Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas. <p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad. • Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias. • Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta. • Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética. <p>8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos. • Aporta sus puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva • Asume una actitud constructiva congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo. <p>10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio. • Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plantea supuestos sobre los fenómenos naturales y culturales de su entorno con base en la consulta de diversas fuentes. • Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa. • Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras. • Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa. • Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica. • Plantea supuestos sobre fenómenos naturales y culturales de su entorno con base en la consulta de diversas fuentes. • Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información.
---	--

EVALUACIÓN

Orientaciones generales para la evaluación				
Tipo de evidencia	Instrumento de evaluación	Tipo de evaluación	Agente	Ponderación
P. Producto D. Desempeño C. Conocimiento	OD. Observación directa (registro en la lista de grupo) LC. Lista de Cotejo RE. Rúbrica de evaluación EE. Escala estimativa	DI. Diagnóstica inicial	A. Autoevaluación C. Coevaluación H. Heteroevaluación	50% Portafolios de evidencias y producto
		DP. Diagnóstica puntual		15% Evaluación especial de los textos finales
		FI. Formativa interactiva		10% Auto y coevaluación
		FR. Formativa retroactiva		15% Participación en plenaria
		FP. Formativa proactiva		10% Práctica de valores en el aula
	S. Sumativa			

Elaboró: **Concepción Mejía Rodríguez**

3.4.1. Fase 1. Establecimiento del propósito

Consideraciones para la sesión 1

Orden del día
Sesión 1

- ✓ Presentación del corte 2.
- ✓ Lectura: J. Lacan
- ✓ Habilidades lingüísticas
- ✓ Reflexión
- ✓ Actividad extraclase

La primera sesión de la secuencia contempla la presentación y acuerdos de trabajo, ya que este es un proyecto a largo plazo que abarca todas las sesiones correspondientes a una evaluación parcial (o corte).

Se propone que el docente siga una *Orden del día* para cada sesión y la anote en un lugar visible para todos ya que eso le ayudará a tener presentes las actividades por cumplir y los alumnos podrán ver el avance a lo largo de la sesión para que, en caso

necesario, se ajusten los tiempos de realización.

Es fundamental tener en cuenta que si por alguna razón no se cumplió con todas las tareas de la sesión, las actividades que queden pendientes se retomen en la siguiente *Orden del día* subrayando a los alumnos el motivo de ello, con el fin de concientizarlos que siempre es importante cumplir con lo planeado.

Sesión 1. Las habilidades lingüísticas		Duración:	60 min.	
Objetivo de la sesión:		Producto esperado		
El estudiante conocerá los contenidos del corte 2 de la asignatura TAPT II, como sustento de su trabajo a lo largo de un proyecto. El alumno reconocerá la importancia de las habilidades comunicativas en el desarrollo del individuo.		Participación oral		
Contenidos programáticos:		Aprendizaje esperado		
Eje del corte 2: Leer, escribir, hablar y escuchar.		Valora la importancia de las habilidades lingüísticas en el desarrollo del individuo.		
Actividades		Evaluación		
Momento	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Tiempo estimado	Tipo de evidencia / instrumento de evaluación	Tipo de evaluación / agente / ponderación
Apertura	El profesor anota la <i>Orden de día</i> (tareas a realizar).	5 min.	D / OD	FI / H / 10% Práctica de valores en el aula
	El profesor proporciona a los alumnos los propósitos, contenidos, forma de trabajo y criterios de evaluación correspondientes a la presente unidad temática.	15 min.		
Desarrollo	El docente comparte con el grupo el archivo digital del texto: “El lenguaje nos habla” y pide leerlo en parejas. De igual manera, ofrece la versión impresa en caso de que algún alumno no cuente con el soporte necesario o la conexión para descargarlo.	10 min.	C / OD	DI / H / 15% Participación en plenaria
	Al concluir el tiempo asignado a la lectura, los alumnos expresan sus comentarios guiados por las siguientes preguntas: 1. ¿Cuál es la relación entre el lenguaje y el ser humano? 2. ¿Qué tan importante es el lenguaje para el ser humano? 3. ¿De qué maneras aprovecha el ser humano la utilidad del lenguaje?	10 min.		
	En plenaria se listan las cuatro habilidades lingüísticas y proporcionan ejemplos del uso de éstas desde que empezó la sesión.	5 min.		
Cierre	Para que los alumnos sean conscientes de la importancia del estudio de la lengua, el profesor formula una pregunta más: ¿Qué habilidades lingüísticas se utilizan en el ámbito escolar y cómo?	10 min.	D, C / OD	DI / H / 15% Participación en plenaria
	Finalmente, el docente les solicita que para la siguiente sesión elaboren una lista de todos los textos utilizados en las siguientes 24 hrs. ya sea en su vida personal o escolar.	5 min.		

Materiales para la Sesión 1

1. Materiales

- Pintarrón
- Pintarrones
- Hojas
- Pluma / lápiz
- Corrector / goma

2. Programa de asignatura

Taller de análisis y producción de textos II. Programa de asignatura. 6to. Semestre.

3. Texto “El lenguaje nos habla”

Asesoría Mediática S. A. de C. V. Canal 22. *El lenguaje nos habla. Jacques Lacan.* 11 de junio de 2017. Transcripción basada en el video. Recuperado el 15 de febrero de 2019 en <https://www.youtube.com/watch?v=e3k--NsfSL8>

Consideraciones para la sesión 2

Orden del día
Sesión 2

- ✓ Uso de los textos
- ✓ Elaboración de un texto breve
- ✓ Escribir en la escuela
- ✓ Temas interesantes

La segunda sesión está enfocada en proponer la escritura como una habilidad lingüística que los alumnos ya conocen y pueden manejar; así mismo, se plantea explorar los conocimientos previos, por medio de un texto que ellos generarán.

Es importante hacer pausas en las sesiones, pedirles que adopten posturas cómodas, que se estiren o que respiren, aunque ellos pueden hacerlo sin que se les solicite, pedirselos puede establecer

cierto grado de empatía con el grupo si se les hace saber que el docente no ignora que los alumnos necesitan despejar su mente. En este sentido, al observar a los estudiantes se tiene la oportunidad de ver sus prácticas al escribir y, ya que el corte se dedicará a la exploración e interpretación de textos mediante la escritura, se puede retomar para ajustar la organización del aula, el tiempo dedicado a la elaboración de borradores y a los materiales que se requerirán.

Sesión 2. La escritura en la vida escolar		Duración:	60 min.	
Objetivo de la sesión:		Producto esperado		
El alumno expondrá sus conocimientos previos en relación con la producción de textos escolares y, a partir de su experiencia valorará la importancia de la escritura en este contexto.		Texto escrito en donde el alumno exprese: “La escritura en el ámbito escolar”		
Contenidos programáticos:		Aprendizaje esperado		
Componente del corte 2: Estrategias de lectura y redacción como prácticas habilitantes para la comprensión del entorno y base para tomar decisiones y generar reflexiones sobre sus intereses.		Asimila la importancia del estudio del código en su vida escolar.		
Actividades		Evaluación		
Momento	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Tiempo estimado	Tipo de evidencia / instrumento de evaluación	Tipo de evaluación / agente / ponderación
Apertura	Orden de día.	5 min.	D / OD	DI / H / 15% Participación en plenaria
	El profesor divide el pizarrón en cuatro secciones tituladas: Vida personal, escolar, profesional y laboral y, en plenaria, se vierten los resultados de la actividad extraclase (textos usados en distintos ámbitos), enfatizando en cómo la cultura escrita es una base del desarrollo social.	5 min.		
Desarrollo	El docente solicita a los alumnos que, adoptando una postura cómoda para su cuerpo, reflexionen un momento en las ideas en el pizarrón y en una hoja escriban: “La escritura en la vida escolar”, a continuación, en 25 líneas (mín.) expongan lo que saben acerca del tema.	30 min.	D, P / OD	DP / H / 15% Participación en plenaria
	Una vez que los alumnos entregan sus textos, el docente lee aleatoriamente algunas consideraciones formuladas por los alumnos para generar las conclusiones.	5 min.		
	Ya que se ha consensuado la importancia de escribir, el docente plantea la pregunta ¿Cómo empezar a escribir un texto escolar?	5 min.		
Cierre	Generadas algunas opiniones, el docente recupera conceptos imprescindibles como la lectura, el proceso de la escritura, la influencia de la tecnología y la naturaleza recursiva de escribir.	5 min.	D / OD	FI / H / 10% Práctica de valores en el aula
	Finalmente, el profesor solicita a los alumnos pensar en temas acerca de los que les interesaría escribir para ser autores de un artículo para el proyecto: Revista digital.	5 min.		

Materiales para la Sesión 2

1. Materiales³⁰¹

- Pintarrón
- Pintarrones
- Hojas
- Pluma / lápiz
- Corrector / goma

³⁰¹ Ya que estos materiales serán utilizados en todas las sesiones, en adelante no se volverán a enlistar.

3.4.2. Fase 2. Planificación

Consideraciones para la sesión 3

Orden del día
Sesión 3

- ✓ Proyecto
- ✓ Dinámica en equipo
- ✓ Breve exposición oral
- ✓ Selección del tema
- ✓ Materiales para la siguiente sesión

El Aprendizaje por Proyectos es desconocido por muchos alumnos por lo que es necesario precisar detalladamente cómo funcionarán las sesiones y que tanto el docente como los alumnos tengan claridad en la organización, las fechas de presentación, características de sus tareas (individuales y colectivas), etcétera; lo anterior, con el fin de que el trabajo se lleve a cabo de manera fluida y el tiempo de las sesiones pueda dedicarse íntegramente al

trabajo con los contenidos.

El proyecto debe presentarse de manera atractiva para los alumnos y no está de más ningún recurso que abone en este sentido, tanto tecnológico como de información u organización del espacio. También, el uso de los colores es fundamental, primeramente porque ayuda al docente a organizar al grupo y porque, cuando los alumnos se identifican con un color, les genera cierto sentido de pertenencia.

Además de partir de los intereses de los alumnos, se pretende sensibilizar a los jóvenes acerca de la trascendencia de los productos escritos, explorar sus habilidades de expresión oral, capacidad de organización, compromiso con el trabajo, personalidad de líder y empatía entre ellos, lo que les servirá para decidir sus *cargos*.

Finalmente, hay que recalcar que esta secuencia se inscribe en el trabajo de un docente titular del grupo por lo que se asume que los *acuerdos de convivencia* y *test* de estilos de aprendizaje ya se han elaborado; sin embargo, si es necesario, se puede ajustar para la aplicación sólo de esta unidad parcial de evaluación, enviando como actividad extraclase el *Acuerdo de convivencia* y enlace del *test* para presentarlos como requisitos en la siguiente sesión.

Sesión 3. El proyecto		Duración:	60 min.	
Objetivo de la sesión:		Producto esperado		
El alumno experimentará una nueva forma de abordar la lectoescritura a través de un Proyecto en el que se asume como agente activo que toma decisiones y es propositivo.		Exposición oral		
Contenidos programáticos:		Aprendizaje esperado		
Contenido central del corte 2: La interpretación de textos digitales en distintos soportes digitales.		Percibirá nuevas formas de trabajo para la interpretación de textos analógicos o digitales.		
Actividades		Evaluación		
Momento	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Tiempo estimado	Tipo de evidencia / instrumento de evaluación	Tipo de evaluación / agente / ponderación
Apertura	Orden del día.	5 min.	D / OD	FI / H / 10% Práctica de valores en el aula
	El docente presenta el Proyecto a realizar en el que, a diferencia de una clase ordinaria, los alumnos desempeñarán un <i>cargo</i> dentro de la <i>Editorial</i> que publicará la Revista Digital de la que se imprimirá un ejemplar para presentarla ante una audiencia. Se publicará la <i>Convocatoria</i> ³⁰² con la descripción detallada de las actividades, el Organigrama y una Carta-solicitud que los alumnos revisarán y, según sus intereses, solicitarán sus <i>cargos</i> ; la <i>editorial</i> les otorgará un <i>nombramiento</i> que asumirán durante todo el corte 2. Da a conocer la rúbrica con la que se evaluará el Producto.	10 min.		
Desarrollo	El docente guía una dinámica en equipos para que los alumnos expongan los temas de su interés, el equipo con el mejor desempeño decidirá el tema de la revista. Mientras los alumnos se preparan, el docente anota en el pizarrón una breve escala estimativa para evaluar.	5 min.	P, D / OD, EE	FI / H, C / 15% Participación en plenaria
	Se designa a un alumno para que lleve el control del tiempo y alumnos y profesor escuchan las exposiciones.	25 min.		
	Una vez concluido el ejercicio, informa cual es el equipo ganador y éste decidirá el tema.	5 min.		
Cierre	El docente anota el enlace en el que pueden consultar la <i>Convocatoria</i> y el formato <i>Carta-solicitud</i> .	5 min.	D / OD	FI / H / 10% Práctica de valores en el aula
	Se informa que los materiales requeridos para siguiente sesión son: Folder tamaño carta color beige, clip sujetador negro, hojas blancas tamaño carta, formato impreso <i>Carta-solicitud</i> , <i>Acuerdo de convivencia</i> , resultado de su estilo de aprendizaje y una fotografía tamaño infantil (opcional).	5 min.		

³⁰² Los conocimientos que exige la Convocatoria son el resultado de la transversalidad vertical y que, en este caso por tratarse de alumnos del último semestre de bachillerato, se recuperan todos los propuestos en los cursos anteriores.

Materiales para la Sesión 3

1. Dinámica: “Somos escritura”

1. Formar equipos de 5 o 6 integrantes
2. Por equipo decidir un tema de su interés contestando a las preguntas:
 - ¿Qué es?
 - ¿Por qué les parece interesante?
 - ¿Qué idea o aspecto les gustaría desarrollar?
3. Designar a alguien del equipo para explicar sus conclusiones en 3 minutos
4. En su explicación no deben hacer alusión a ningún uso de la escritura (libros, documentos, letras de canciones u otros que utilicen el código escrito).
5. Se informa que el equipo que aluda a un producto escrito será descalificado
6. El equipo ganador será el que cumpla adecuadamente con los dos aspectos

En la escala del 1 al 4, el equipo se merece:	1	2	3	4	5	...
Contestó claramente las tres preguntas						
Cumplió con el tiempo						
TOTAL						

2. Enlace Blog Taptextos

<https://taptextos.blogspot.com/>

3. Convocatoria

¿Has notado todas las veces que usamos la escritura? Además de posibilitar la comunicación, la escritura hace que las ideas y las personas trasciendan en el tiempo y el espacio y ¿A quién no le gusta trascender? A ti ¿te gustaría que tu nombre quedara inscrito en el Colegio de Bachilleres? No, no tienes que escribirlo en la mesa, menos en la pared o en el árbol, mejor, colabora con **un artículo para la revista** que coordina:

EDICIONES CB 3.0
Escribir para trascender

Reúnete con tus compañeros o amigos, elijan un tema de interés y elaboren un texto que será incluido en este número; además, podrán decidir el nombre de la revista y su logo para darle personalidad a ésta. Los cargos se describen en la siguiente:

CONVOCATORIA

Edición				
Revisan y confeccionan las ideas escritas				
Cargo	Funciones	Requisitos	Estilo de aprendizaje	No. de vacantes
Editor	<p>En colaboración con el revisor, investiga los temas de su departamento, elige gráficos adecuados para complementar la información y le da la presentación final a los textos.</p> <p>Individualmente entrega una NOTA INFORMATIVA</p>	<p>Conocimientos de lenguaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> › Características del texto de divulgación. › Elaboración de cronograma de trabajo › Ideas principales de los textos. › Interpretación de textos a partir del discurso y de su presentación en diferentes medios › Lectura crítica a partir de diferentes fuentes de información (impreso y/o electrónica). › Reglas ortográficas y redacción. › Técnicas de investigación documental para conocer o ampliar la información de una problemática de su entorno. › Uso de las tecnologías de la información para consultar y elaborar textos › Uso normativo de la lengua en su escrito considerando intención y situación comunicativa. <p>Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida. › Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. › Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos. › Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. 	<p>Divergente</p> <p>Acomodador</p>	7
Revisor	<p>En colaboración con el editor, revisa los textos de su departamento y da la presentación final.</p> <p>Elabora un <i>abstract</i> para cada artículo.</p> <p>Individualmente entrega un RESUMEN</p>	<p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Cultiva la atención › Desarrolla sentido de comunidad › Entiende y regula sus emociones › Establece y alcanza metas positivas › Establece relaciones interpersonales armónicas › Muestra empatía hacia los demás › Muestra una actitud tolerante y respetuosa ante la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. › Reconoce la importancia del trabajo colaborativo › Tiene sentido de autoeficacia y confianza en las capacidades personales › Toma decisiones responsables 	<p>Asimilador</p> <p>Acomodador</p>	7

Redacción				
Generan las ideas por escrito				
Cargo	Funciones	Requisitos	Estilo de aprendizaje	No. de vacantes
Redactor R	<p>Elabora textos escritos de acuerdo con sus intereses personales, investiga, crea, formula y reformula sus ideas.</p> <p>Individualmente entrega un REPORTAJE O NOTICIA</p>	<p>Conocimientos de lenguaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Características del texto de divulgación. › Elaboración de cronograma de trabajo › Elaboración diferentes escritos a partir de la estrategia de lectura. › Elementos de la oración para construir párrafos con ideas claras. › Expresar ideas de forma clara, coherente y adecuada. › Ideas principales de los textos. › Interpretación datos de la investigación › Interpretación de textos a partir del discurso y de su presentación en diferentes medios › Lectura crítica a partir de diferentes fuentes de información (impreso y/o electrónica). 	<p>Asimilador</p> <p>Acomodador</p>	7

Redactor I	<p>Elabora textos escritos de acuerdo con sus intereses personales, investiga, crea, formula y reformula sus ideas.</p> <p>Individualmente entrega un ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> › Metodología de investigación para obtener datos confiables › Modelos de aparato críticos: APA, Chicago, MLA, etc › Organización de la información recopilada de acuerdo con el esquema de trabajo. › Reglas ortográficas y redacción. › Selección y delimitación de un tema. › Técnicas de investigación documental para conocer o ampliar la información de una problemática de su entorno. › Uso de las tecnologías de la información para consultar y elaborar textos › Uso normativo de la lengua en su escrito considerando intención y situación comunicativa. <p>Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida. › Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. › Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos › Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos, conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe. › Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos. › Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. <p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Cultiva la atención › Entiende y regula sus emociones › Establece y alcanza metas positivas › Establecer relaciones interpersonales armónicas › Muestra empatía hacia los demás › Muestra una actitud tolerante y respetuosa ante la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. › Reconoce la importancia del trabajo colaborativo › Tiene sentido de autoeficacia y confianza en las capacidades personales › Toma decisiones responsables 	Asimilador	7
-------------------	--	--	------------	----------

<h2 style="margin: 0;">Diseño y Arte</h2> <p style="margin: 0;">Genera la identidad de la revista</p>				
Cargo	Funciones	Requisitos	Estilo de aprendizaje	No. de vacantes
Asistente de redacción	<p>Con apoyo de su área, genera un nombre y un eslogan para la revista.</p> <p>Coordina que todos los textos tengan unidad en su presentación</p> <p>Individualmente entrega una NOTA INFORMATIVA</p>	<p>Conocimientos de lenguaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Elaboración de cronograma de trabajo › Elaboración resumen, paráfrasis, escrito. › Elementos de la oración para construir párrafos con ideas claras. › Expresar ideas de forma clara, coherente y adecuada. › Lectura crítica a partir de diferentes fuentes de información (impreso y/o electrónica). › Reglas ortográficas y redacción. › Uso de las tecnologías de la información para consultar y elaborar textos › Uso normativo de la lengua en su escrito considerando intención y situación comunicativa. <p>Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida. › Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. 	Convergente y asimilador	1

Asistente de edición	<p>Con apoyo de su área, genera, una imagen que identifique la revista, crea la portada, decide los colores, etc.</p> <p>Coordina que todos los gráficos de la revista, tengan unidad en cuanto a su presentación.</p> <p>Individualmente entrega una NOTA INFORMATIVA</p>	<ul style="list-style-type: none"> › Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos. › Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. <p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Desarrolla sentido de comunidad › Entiende y regula sus emociones › Establece y alcanza metas positivas › Establecer relaciones interpersonales armónicas › Muestra empatía hacia los demás › Muestra una actitud tolerante y respetuosa ante la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. › Reconoce la importancia del trabajo colaborativo › Tiene sentido de autoeficacia y confianza en las capacidades personales › Toma decisiones responsables 	Divergente y asimilador	1
Asistente creativo	<p>En colaboración con los otros asistentes genera ideas y verifica que se plasmen de manera adecuada.</p> <p>Individualmente entrega una NOTA INFORMATIVA</p>	<p>Adicional:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Altamente creativo › Aprecia el arte › Utiliza varios tipos de lenguaje para comunicarse 	Todos los estilos	1

Coordinación de área Verifica que el trabajo se cumpla y articula el trabajo en equipo				
Cargo	Funciones	Requisitos	Estilo de aprendizaje	No. de vacantes
Jefe de departamento	<p>Elabora una explicación de la visión de su departamento, en coordinación con los redactores y asistentes.</p> <p>Gestionan los recursos humanos y materiales de su departamento.</p> <p>Individualmente elabora una RESEÑA DESCRIPTIVA</p>	<p>Conocimientos de lenguaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Elaboración de cronograma de trabajo › Elaboración resumen, paráfrasis, escrito. › Elementos de la oración para construir párrafos con ideas claras. › Expresar ideas de forma clara, coherente y adecuada. › Interpretación de textos a partir del discurso y de su presentación en diferentes medios › Lectura crítica a partir de diferentes fuentes de información (impreso y/o electrónica). › Organización de la información recopilada de acuerdo con el esquema de trabajo. › Reglas ortográficas y redacción. › Uso de las tecnologías de la información para consultar y elaborar textos › Uso normativo de la lengua en su escrito considerando intención y situación comunicativa. <p>Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida. 	<p>Acomodador y divergente</p> <p>Acomodador y convergente</p>	7

		<ul style="list-style-type: none"> › Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. › Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos, conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe. › Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos. › Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. <p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Cultiva la atención › Desarrolla sentido de comunidad › Entiende y regula sus emociones › Establece y alcanza metas positivas › Establecer relaciones interpersonales armónicas › Muestra empatía hacia los demás › Muestra una actitud tolerante y respetuosa ante la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. › Reconoce la importancia del trabajo colaborativo › Tiene sentido de autoeficacia y confianza en las capacidades personales › Toma decisiones responsables 		
--	--	---	--	--

Consejo de administración

Organización del trabajo grupal

Cargo	Funciones	Requisitos	Estilo de aprendizaje	No. de vacantes
Asistente administrativo A	<p>Verifican que los tiempos de trabajo de la administración (todos los directivos) se cumplan. Reporta cualquier situación de conflicto, en este sector, y proponen una solución,</p> <p>Individualmente entrega una NOTA INFORMATIVA</p>	<p>Conocimientos de lenguaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Elaboración de cronograma de trabajo › Elaboración resumen, paráfrasis, escrito. › Elementos de la oración para construir párrafos con ideas claras. › Expresar ideas de forma clara, coherente y adecuada. › Reglas ortográficas y redacción. › Uso de las tecnologías de la información para consultar y elaborar textos › Uso normativo de la lengua en su escrito considerando intención y situación comunicativa. <p>Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida. › Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. › Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos, conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe. › Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos. › Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. <p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Cultiva la atención › Desarrolla sentido de comunidad › Entiende y regula sus emociones › Establece y alcanza metas positivas › Establecer relaciones interpersonales armónicas › Muestra empatía hacia los demás › Muestra una actitud tolerante y respetuosa ante la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. › Reconoce la importancia del trabajo colaborativo › Tiene sentido de autoeficacia y confianza en las capacidades personales › Toma decisiones responsables 	Acomodador y convergente	1
Asistente administrativo B	<p>Verificar que los tiempos de trabajo de la redacción (redactores, editores y revisores) se cumplan. Reporta cualquier situación de conflicto, en este sector, y proponen una solución,</p> <p>Individualmente entrega una RESEÑA DESCRIPTIVA</p>	<p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Cultiva la atención › Desarrolla sentido de comunidad › Entiende y regula sus emociones › Establece y alcanza metas positivas › Establecer relaciones interpersonales armónicas › Muestra empatía hacia los demás › Muestra una actitud tolerante y respetuosa ante la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. › Reconoce la importancia del trabajo colaborativo › Tiene sentido de autoeficacia y confianza en las capacidades personales › Toma decisiones responsables 	Acomodador y divergente	1

<h2 style="text-align: center;">Consejo editorial</h2> <p style="text-align: center;">Dar una visión global de las aportaciones incluidas en el volumen.</p>				
Cargo	Funciones	Requisitos	Estilo de aprendizaje	No. de vacantes
Asesor A	<p>Apoiado en el consejo editorial, lleva a cabo la presentación oral de la revista</p> <p>Individualmente elabora una RESEÑA DESCRIPTIVA.</p>	<p>Conocimientos de lenguaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Aplica estrategias de lectura (antes, durante y después). › Características del texto de divulgación. › Elaboración de cronograma de trabajo › Elaboración resumen, paráfrasis, escrito. › Elementos de la oración para construir párrafos con ideas claras. › Expresar ideas de forma clara, coherente y adecuada. › Interpretación de textos a partir del discurso y de su presentación en diferentes medios › Lectura crítica a partir de diferentes fuentes de información (impreso y/o electrónica). › Modelos de aparato críticos: APA, Chicago, MLA, etc › Organización de la información recopilada de acuerdo con el esquema de trabajo. › Reglas ortográficas y redacción. › Uso de las tecnologías de la información para consultar y elaborar textos › Uso normativo de la lengua en su escrito considerando intención y situación comunicativa. <p>Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida. › Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. › Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos, conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe. › Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos. › Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. <p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Desarrolla sentido de comunidad › Entiende y regula sus emociones › Establece y alcanza metas positivas › Establece relaciones interpersonales armónicas › Muestra empatía hacia los demás › Muestra una actitud tolerante y respetuosa ante la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. › Reconoce la importancia del trabajo colaborativo › Tiene sentido de autoeficacia y confianza en las capacidades personales › Toma decisiones responsables 	Convergente y acomodador	1
Asesor B	<p>Apoiado en el consejo editorial y en la información que le den los jefes de departamento, elabora la introducción de la revista.</p> <p>Individualmente presenta la introducción a manera de RESUMEN</p>		Asimilador y convergente	1
Asesor C	<p>Asiste al consejo editorial y, apoiado en el área de publicaciones, organiza los elementos gráficos de la presentación escrita y oral.</p> <p>Individualmente elabora una NOTA INFORMATIVA</p>		Divergente y acomodador	1

<h2 style="text-align: center;">Publicaciones</h2> <p style="text-align: center;">Hacen realidad la revista</p>				
Cargo	Funciones	Requisitos	Estilo de aprendizaje	No. de vacantes
Asistente ejecutivo A	<p>Es el responsable de digitalizar la revista y subirla a las plataformas correspondientes.</p> <p>Individualmente elabora una RESEÑA DESCRIPTIVA</p>	<p>Conocimientos de lenguaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Características del texto de divulgación. › Elaboración de cronograma de trabajo › Elementos de la oración para construir párrafos con ideas claras. › Expresar ideas de forma clara, coherente y adecuada. › Interpretación de textos a partir del discurso y de su presentación en diferentes medios › Lectura crítica a partir de diferentes fuentes de información (impreso y/o electrónica). 	Acomodador y/o Divergente	1

Asistente ejecutivo B	<p>Es el encargado de imprimir un tomo de la revista y gestionar los materiales necesarios para presentarla.</p> <p>Individualmente elabora una</p> <p>NOTA INFORMATIVA</p>	<ul style="list-style-type: none"> › Organización de la información recopilada de acuerdo con el esquema de trabajo. › Reglas ortográficas y redacción. › Uso de las tecnologías de la información para consultar y elaborar textos › Uso normativo de la lengua en su escrito considerando intención y situación comunicativa. <p>Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida. › Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. › Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos, conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe. › Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos. › Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. <p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Desarrolla sentido de comunidad › Entiende y regula sus emociones › Establece y alcanza metas positivas › Establece relaciones interpersonales armónicas › Muestra empatía hacia los demás › Muestra una actitud tolerante y respetuosa ante la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. › Reconoce la importancia del trabajo colaborativo › Tiene sentido de autoeficacia y confianza en las capacidades personales <p>☆ Toma decisiones responsables</p>	<p>Acomodador y/o Divergente</p> <p>Acomodador y/o Convergente</p>	<p>1</p>
------------------------------	--	--	--	-----------------

¡Elige el área en la que te gustaría colaborar y aplica para la vacante!

Los requisitos son:

- ✓ **Acuerdo** de convivencia firmado.
- ✓ **Carta-solicitud LLENA.**
- ✓ **Diagnóstico** de Aprendizaje
- ✓ **Fotografía** tamaño infantil (opcional)
- ✓ **Presentarse** en Avenida Prolongación Francisco del Paso y Troncoso s/n, entre Tezontle y Apatlaco, Unidad Infonavit Iztacalco, Delegación Iztacalco, C.P. 08900.

Los cargos se determinarán a través de un proceso de selección considerando los requisitos y documentación, presentados en tiempo y forma, establecidos en esta Convocatoria. La revista será difundida de forma digital y un ejemplar impreso será presentado ante una audiencia.

Ediciones CB 3.0

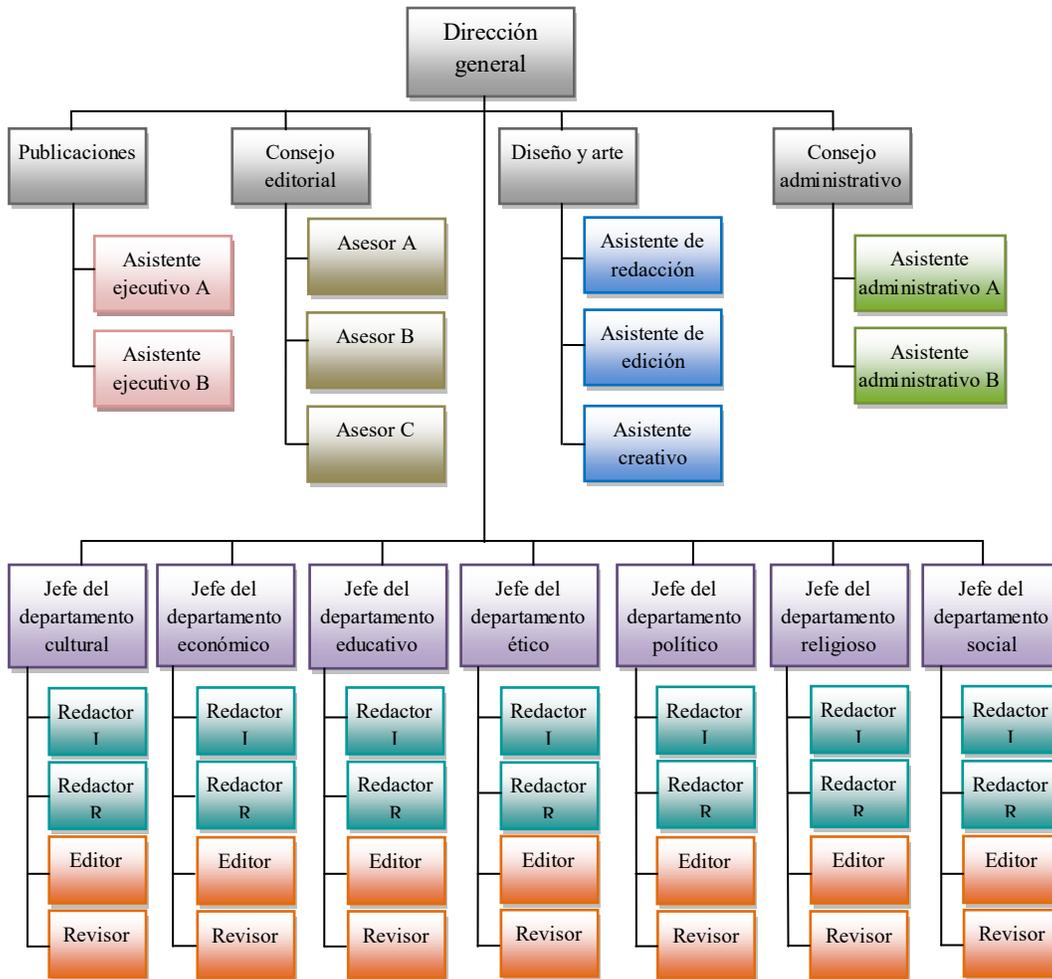
“Escribir para trascender”

Concepción Mejía

Dirección general

Nota: En caso de que haya dos o más aspirantes a un mismo cargo, se dará preferencia por el estilo de aprendizaje y, como segundo criterio, se preferirá a los que hayan fungido como parte del equipo integrador en el proyecto anterior. Cualquier situación no prevista en la Convocatoria, se someterá a acuerdo entre la editorial y los aspirantes.

4. Organigrama



Fuente: Elaboración propia

5. Carta-solicitud

EDICIONES CB 3.0

Escribir para trascender

Av. Profr. Francisco del Paso y Troncoso s/n, entre Tezontle y Apatlaco, Unidad Infonavit Iztacalco, Delegación Iztacalco, C.P. 08900

Asunto: Exposición de motivos

Instrucciones:

1. **Llena** claramente cada uno de los campos
2. **Pega** tu foto en el recuadro
3. **Anota** una palabra por fila en cada una de las columnas, empezando de abajo hacia arriba (no importa si no completas las 10 filas).
4. **Analiza** lo que se quiere medir con estas columnas y, según lo que evalúe, **asigne** un nombre completando la palabra terminada en *-metro*.
5. **Entrega** a tu profesor



Nombre completo _____

(Empezando por el apellido paterno)

Para ocupar el cargo de: _____

_____ metro

10		10		10		10	
9		9		9		9	
8		8		8		8	
7		7		7		7	
6		6		6		6	
5		5		5		5	
4		4		4		4	
3		3		3		3	
2		2		2		2	
1		1		1		1	

Estos son los **conocimientos** que tengo para desempeñar este cargo

Cuento con estas **actitudes** para desempeñar el cargo

Estas son las **habilidades** que puedo desarrollar para desempeñar este cargo

Estos son los títulos de los **libros** que he leído en el último año

6. Acuerdo de convivencia

ACUERDO N° _____

ACUERDO DE CONVIVENCIA ESCOLAR PARA LA ASIGNATURA DE TALLER DE ANÁLISIS Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS II: QUE CELEBRAN POR UNA PARTE LA C. CONCEPCIÓN MEJÍA RODRÍGUEZ, EN LO SUCESIVO “EL DOCENTE” Y, POR LA OTRA PARTE, _____, EN LO SUCESIVO “EL ALUMNO”, DE CONFORMIDAD CON LAS DECLARACIONES Y CLÁUSULAS SIGUIENTES:

DECLARACIONES

I.- Del “DOCENTE”:

- 1.1.- Que tiene la obligación de asistir de manera puntual a clase, de conformidad con el horario proporcionado por el Colegio de Bachilleres.
- 1.2.- Que tiene la facultad para autorizar la entrada o salida del aula según el horario que marca la Declaración con el numeral 1.1.
- 1.3.- Que entre sus atribuciones tiene la de observar el desarrollo óptimo de cada sesión apeándose al Artículo 19 del Reglamento vigente.
- 1.4.- Que para el correcto desempeño y optimización de las atribuciones que tiene encomendadas, podrá apearse a las Declaraciones 2.4 y 2.5 del presente Acuerdo.
- 1.5.- Que se obliga a recibir en tiempo y forma las actividades, tareas o trabajos que en esta asignatura se demanden.

II. Del “ALUMNO”

- 2.1.- Que de conformidad con el horario proporcionado por el Colegio de Bachilleres, tiene la obligación de asistir puntualmente a la clase de TAPT II en el horario de ____:____ a ____:____ el día _____ y de ____:____ a ____:____ el día _____ de cada semana.
- 2.2.- Que según la estructura orgánica, debe de solicitar anuencia para entrar o salir del aula en el horario que indica la Declaración marcada con el numeral 2.1.
- 2.3.- Que le corresponde mostrar respeto en todo momento y no interrumpir el desarrollo de la clase, según el Artículo 8, fracción I del Reglamento General de Alumnos.
- 2.4.- Que en observancia a la Declaración 2.3, así como a la fracción VII del Reglamento anteriormente citado, se obliga a no consumir ningún tipo de alimento dentro del aula.
- 2.5.- Que con fundamento en la fracción VIII, del Reglamento y Artículo antes referidos, evitará el uso de aparatos, equipos o dispositivos electrónicos que interfieran con las actividades académicas.
- 2.6.- Que tiene la capacidad para presentar en tiempo y forma las actividades, tareas o trabajos que esta asignatura le demande.

CLÁUSULAS

PRIMERA.- Puntualidad, se refiere a la hora marcada en el horario del “DOCENTE” y del “ALUMNO”, la cual, contará con 10 minutos de tolerancia y aplicará para ambos interesados.

SEGUNDA.- Alimentos, se consideran los comestibles de tipo sólido y se deja fuera de esta clasificación, aquellos que se encontraran en estado líquido.

Las partes convienen cumplir este Acuerdo, el cual se rescindirá el día en que se entregue la evaluación final del semestre 2019-A.

En caso de controversia o revocación del presente Acuerdo, las partes convienen someterse a la jurisdicción y competencia de las autoridades superiores y en orden jerárquico de la Estructura Orgánica del Colegio de Bachilleres, con el **único** objetivo de buscar una solución beneficiosa para los afectados.

Leído que fue el presente Acuerdo por las partes, lo firman en un tanto en la Ciudad de México, el día _____ de _____ de 2019.

Por: “EL DOCENTE ” <hr style="width: 80%; margin: auto;"/> Lic. Concepción Mejía Rodríguez	Por: “EL ALUMNO” <hr style="width: 80%; margin: auto;"/> (Nombre completo)
---	---

Fuente: Elaboración propia

7. Test Kolb

En el enlace http://tie.inspvirtual.mx/temporales/cuestionarios/kolb_1.html

8. Rúbrica para evaluar el producto escrito en su versión final

		Sobresaliente 10	Notable 7	Hecho 4	Insuficiente 1
Marcas discursivas	Imágenes	Las imágenes fluyen naturalmente con el texto, completan el contenido y su presentación es proporcional y relacionada con del texto.	Las imágenes completan el contenido pero están desproporcionadas en relación con la extensión del texto.	Las imágenes completan el contenido pero están totalmente desproporcionadas en relación con la extensión del texto.	Las imágenes no corresponden a lo contenido en el texto.
	Paratextos	Los subtítulos, tamaños de los títulos, fuentes y distribución espacial son totalmente adecuados al texto y su contenido.	Los subtítulos, tamaños de los títulos, fuentes y distribución espacial son adecuados al texto.	Los paratextos son poco adecuados al texto.	Los paratextos son absolutamente inadecuados al texto.
	Enlaces	Se utilizaron enlaces que llevan al lector a completar la explicación de los temas y se presentan de manera que no alteran o se enfrentan con lo presentado en el texto.	Se utilizaron enlaces que llevan al lector a completar la explicación de los temas pero la lectura se altera; sin embargo, no se enfrenta con lo presentado en el texto.	Se utilizó un enlace pero altera el ritmo de la lectura	No se utilizaron enlaces.

Lenguajes: Sonoro visual	Visual	Se utilizaron imágenes atractivas, tamaños, formas y colores para hacer llamativa la publicación	Se utilizaron imágenes para hacer llamativa a la publicación	Se utilizaron imágenes que ilustran los textos	Se utilizaron imágenes poco adecuadas para ilustrar los textos
	Sonoro	Se utilizó creativamente el recurso del sonido para hacer amena la lectura del texto.	Se utilizó el recurso del sonido para acompañar la lectura del texto.	Se utilizó el recurso del sonido.	No se utilizó el recurso del sonido.
Características de los textos	Estructura	La estructura de los textos corresponde a lo solicitado y atestigua el dominio del tema	La estructura de los textos corresponde a lo solicitado pero no atestigua el dominio del tema	La estructura de los textos no corresponde a lo solicitado pero atestigua el dominio del tema	La estructura de los textos no corresponde a lo solicitado ni atestigua el dominio del tema
	Corrección escrita	El 100% de los textos tiene adecuación, coherencia y cohesión.	El 75% de los textos tiene adecuación, coherencia y cohesión.	El 50% de los textos tiene adecuación, coherencia y cohesión.	El 25% de los textos tiene adecuación, coherencia y cohesión.
	Ortografía	En la publicación se presentan menos de 1 error de ortografía por artículo	En la publicación se presentan entre 1 y 5 error de ortografía por artículo	En la publicación se presentan entre 5 y 10 errores de ortografía por artículo	En la publicación se presentan más de 10 errores de ortografía por artículo
Desempeño	Trabajo colaborativo	El producto es el resultado de la aportación de todo el grupo y todos los equipos colaboraron con iniciativa y empatía.	El producto es el resultado de la aportación de todo el grupo aunque algunos equipos no colaboraron totalmente.	El producto es el resultado de los que trabajaron en el grupo.	El producto es el resultado de forzar a algunos a trabajar.
	Presentación	En la publicación se nota que el trabajo fue realizado de manera conjunta y consensada y se presentó en tiempo y forma.	La publicación fue realizada de manera conjunta y se presentó en tiempo y forma.	En la publicación no se nota el trabajo conjunto y hubo retrasos en la presentación	En la publicación se nota que hubo desacuerdos y se retrasó la presentación.
Totales parciales					
TOTAL GENERAL (de 100 esperados)					
CALIFICACIÓN					

Fuente: Elaboración propia

Consideraciones para la sesión 4

Orden del día Sesión 4

- ✓ Prelectura
- ✓ Hipótesis de contenido
- ✓ Intención y situación comunicativa
- ✓ Texto modelo
- ✓ Entrega de solicitudes

Ya que algunos alumnos pueden tener dudas acerca de la *Carta-solicitud*, el cierre de esta sesión se dedicará a aclarar esas y otras dudas que puedan surgir.

En cuanto al uso de la fotografía para su *expediente*, existen jóvenes que no quieren usarla, en ese caso, se les puede pedir que se dibujen con alguna característica que los identifique, ejercicio que puede parecer banal pero que también plantea

una mirada hacia sí mismos y que el docente puede realimentar de forma que ellos se motiven a resaltar sus cualidades físicas o de actitud.

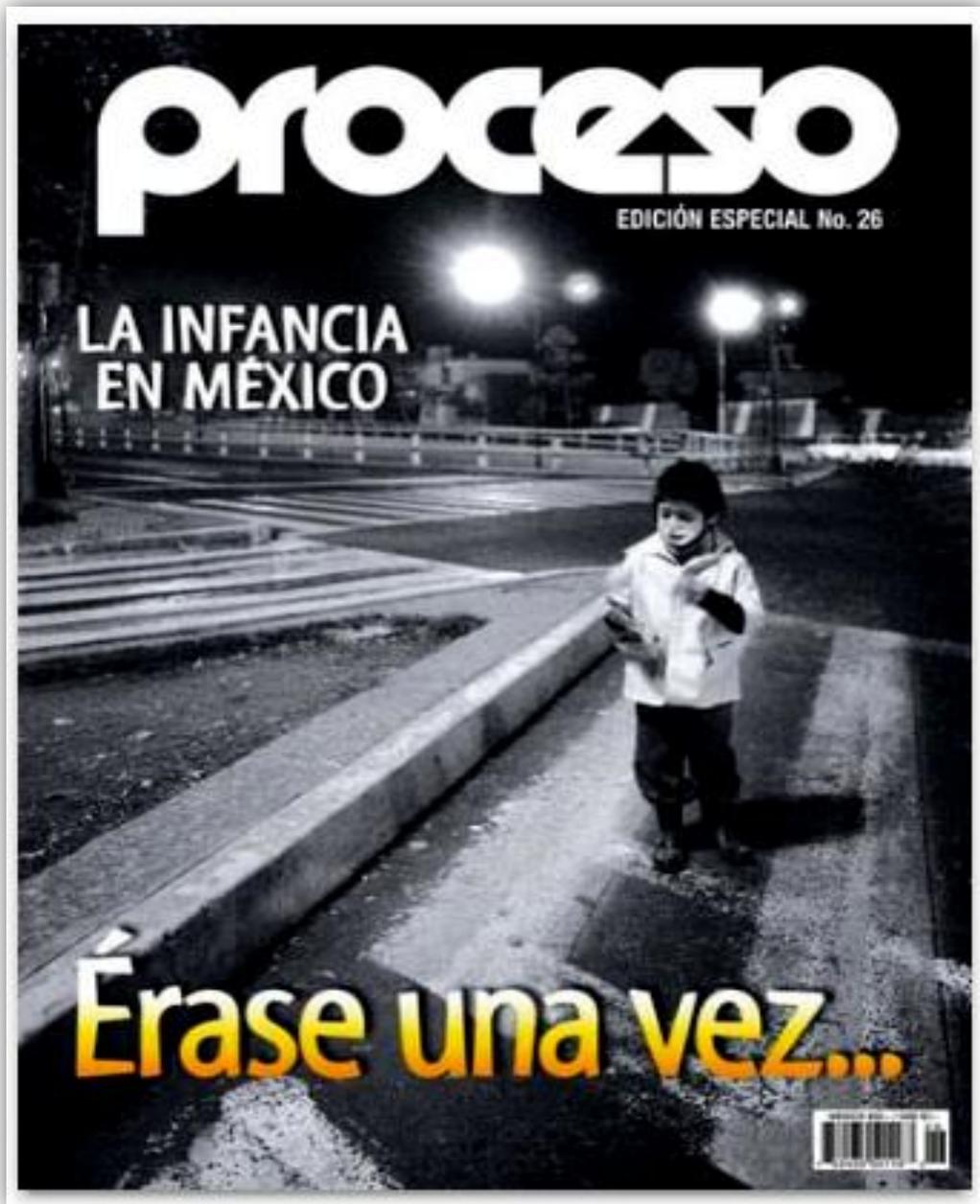
Varios alumnos podrían solicitar los mismos *cargos* por lo que una estrategia de selección puede ser en el orden de entrega de sus *documentos*; es decir, quienes los han organizado previamente entregarán primero y ellos tendrán preferencia por ser más organizados. Lo anterior puede comunicarse a los alumnos con el fin de que desarrollen las competencias que les plantea el currículo: **“Propone maneras de solucionar un problema”**.

Finalmente, el cargo que asumirán les será dado a conocer mediante su nombramiento pero, además, se elaborará un *Directorio* con el fin de que reconozcan la organización general del grupo marcando su expediente con una etiqueta diseñada por el docente que identifica el nombre del alumno y su cargo con el color del área, generando sentido de pertenencia y, también, de compromiso.

Sesión 4. Escribir para trascender		Duración:	60 min.
Objetivo de la sesión:		Producto esperado	
El alumno entenderá la intención comunicativa como parte de la interpretación de los textos en versión digital o impresa		Integración su <i>Expediente</i> (Portafolios de evidencias)	
Contenidos programáticos:		Aprendizaje esperado	
Análisis del contenido de un texto digital a partir de su intención comunicativa y sus elementos paratextuales.		Analiza el contenido de un texto digital a partir de los elementos que lo integran.	
Actividades		Evaluación	
Momento	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Tiempo estimado	Tipo de evidencia / instrumento de evaluación Tipo de evaluación / agente / ponderación
Apertura	Orden del día.	5 min.	D / OD FI / H / 25% Práctica de valores en el aula/Participación en plenaria
	Mediante <i>WhatsApp</i> , el profesor comparte con el grupo la portada de un ejemplar de la revista <i>Proceso</i> y solicita que en parejas hagan un ejercicio de prelectura (¿Qué tipo de texto es?, ¿De qué tratará?, ¿Qué otros elementos aportan información acerca del contenido?)	5 min.	
Desarrollo	Subrayando que sólo es una portada, en plenaria se formulan hipótesis acerca del contenido a partir de los elementos textuales y paratextuales advertidos por los alumnos.	10 min.	C, D / OD FP / H / 15% Participación en plenaria
	Guiados por el docente, los alumnos expresan la definición de texto y analizan la intención comunicativa de ese texto.	10 min.	
	Una vez que los alumnos han generado sus conclusiones, el docente muestra la portada de la versión impresa y cuestiona a los jóvenes acerca de cómo cambia la intención en este soporte.	10 min.	
	Con el fin de que los alumnos analicen los recursos que emplea el texto escrito, muestra el contenido al grupo mientras lo propone como modelo del producto que ellos podrán realizar y avisa que el ejemplar estará disponible para su revisión en las sesiones posteriores.	5 min.	
Cierre	Para finalizar, el profesor explica a los alumnos cómo integrar su <i>Expediente</i> subrayando que, independientemente del <i>cargo</i> que ocupen, todos entregarán un texto escrito. Se proporcionan unos minutos para aclarar las dudas que tengan acerca del llenado de la Solicitud y orden del <i>Expediente</i> para que los alumnos los entreguen.	10 min.	P, D / OD, RE FI, FP / H / 50% Portafolios de evidencias/ 10% Práctica de valores en el aula
	El docente informa que su nombramiento se les enviará vía correo electrónico y solicita traer siempre hojas blancas.	5 min.	

Materiales para la Sesión 4

1. Imagen de la portada



2. Nombramiento

Escribir para trascender



Asunto: **Nombramiento**

Ciudad de México, [fecha]

[Nombre del alumno]

Presente

Por este medio me permito comunicarle que, considerando la solicitud presentada para laborar esta casa editorial, he tenido a bien conferirle el cargo de:

[Cargo]
en el
[Área de trabajo]

Por lo anterior, *Ediciones CB 3.0* le exhorta desempeñar con esmero las funciones que le fueron atribuidas y que fueron descritas en la Convocatoria; así mismo, la Dirección General le desea éxito en sus funciones.

Sin otro particular, le envío un cordial saludo.

Atentamente

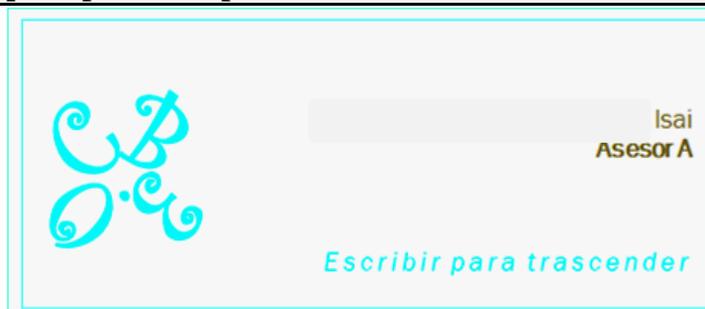
Dirección General

ccp. **Archivo de la Dirección General.**
Consejo de Administración.

Av. Prol. Francisco del Paso y Troncoso s/n, entre Tezontle y Apatlaco, Unidad Infonavit Iztacalco, Delegación Iztacalco, C.P. 08900

Fuente: Elaboración propia

3. Ejemplo de etiqueta para el Expediente



4. Ejemplo de Directorio

Dirección General: Concepción Mejía

Publicaciones

Asistente ejecutivo A: David

Asistente ejecutivo B: Giovanna

Consejo editorial

Asesor A: Isai

Asesor B: Lizbeth

Asesor C: Fernando

Diseño y arte

Asistente de redacción: Elizabeth

Asistente de edición: Michell

Asistente creativo: Fátima

Consejo de administración

Asistente administrativo A: Cecilia

Asistente administrativo B: Belén

Jefe del departamento cultural: Roberto

Redactor R: Alfredo

Redactor I: Carlos

Editor: Abigail

Revisor: Jesús

Jefe del departamento económico: Ángel

Redactor R: Christian

Redactor I: Armando

Editor Lizeth

Revisor Cesar

Jefe del departamento ético: Fátima

Redactor R: Evelyn

Redactor I: Sugey

Editor: Margarita

Revisor: Berenice

Jefe del departamento educativo: Belen

Redactor R: Jennifer

Redactor I: Lucia

Editor: Stephania

Revisor: Naomi

Jefe del departamento político: Anabel

Redactor R: Ivonne

Redactor I: Guadalupe

Editor: Cirse

Revisor: Rocío

Jefe del departamento religioso: Yoali

Redactor R: Pamela

Redactor I: Alexandra

Editor: Areli

Revisor: Ángel

Jefe del departamento social: Karen

Redactor R: Guadalupe

Redactor I: Jesús

Editor: Magdalena

Revisor: Ángel

Consideraciones para la sesión 5

Orden del día
Sesión 3

- ✓ Organización física
- ✓ Organización del personal
- ✓ Niveles de contenido
- ✓ Agenda de trabajo

No existe una única clasificación de los niveles de contenido a que se refiere el programa; sin embargo, algunos autores coinciden en cinco: ético, económico, religioso, social y político. Estos niveles son base para un análisis muy extenso que requeriría mucho tiempo para su abordaje; por ello, se asignó una perspectiva para ser trabajada en alguno de los diferentes *Departamentos* de la *Editorial*. Cabe aclarar que, con el fin de poder trabajar con grupos numerosos, se incluyeron otros dos: el cultural, que es un aspecto muy amplio, y el educativo, que puede recuperar el contexto en el que están inmersos los alumnos.

Una vez que los alumnos pertenecen a un área se les solicita la elaboración de una *Agenda* que contiene objetivos comunes y en la que cada uno debe anotar las tareas individuales que considere necesarias. El borrador de esta agenda puede servir al docente para conocer el nivel de organización y desempeño de cada grupo y con base en ello tener presente cuáles requieren de mayor dirección; de igual manera, es útil para saber si los alumnos tienen claridad en sus funciones y las fechas de entrega.

En esta sesión se proporciona a los alumnos, la Rúbrica para evaluar el *Expediente* personal, a fin de que la impriman y sea firmada por el docente. En determinadas sesiones puede revisarse el avance de los alumnos. El docente puede apoyarse en algunos alumnos para llevar a cabo esta tarea, dependiendo del avance individual mostrado.

Finalmente, no está por demás señalar que siempre que se mueva el mobiliario es vital señalar un plan de evacuación en caso de que se active alguna alerta de emergencia para que los alumnos puedan transitar sin contratiempo; también es prudente volver a acomodarlo antes de salir del aula.

Sesión 5. Un trabajo de grupo		Duración:	60 min.	
Objetivo de la sesión:		Producto esperado		
El alumno integrará de manera natural sus conocimientos previos al análisis de los textos. El alumno será capaz de establecer de objetivos de manera individual y de asumirse como parte activa de un proyecto colaborativo.		Agenda de trabajo según su cargo.		
Contenidos programáticos:		Aprendizaje esperado		
Análisis de un texto a partir de los niveles de contenido		Analiza el contenido de un texto digital a partir de los niveles de contenido.		
Actividades		Evaluación		
Momento	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Tiempo estimado	Tipo de evidencia / instrumento de evaluación	Tipo de evaluación / agente / ponderación
Apertura	Orden del día.	5 min.	D / OD	FI / H / 10% Práctica de valores en el aula
	Una vez asignados los <i>cargos</i> , los alumnos organizan el mobiliario, guiados por el docente quien pega letreros para que se identifiquen con el área de trabajo. De igual manera, muestra el organigrama de trabajo en el pizarrón para que los alumnos clarifiquen sus <i>funciones</i> .	10 min.		
Desarrollo	Retomando la prelectura hecha por los alumnos, el docente presenta el ejemplar impreso de la revista que ha servido de texto modelo y solicita a un voluntario leer algunos títulos y subtítulos de los artículos (previamente seleccionados) y mostrarlos a sus compañeros.	5 min.	D, C / OD	FI / H / 15% Participación en plenaria
	Ya que los alumnos tienen un panorama general del contenido, subraya las distintas perspectivas que tiene el tema general de la infancia; tales perspectivas equivalen a los niveles de contenido que puede tener un texto y que dan nombre a sus <i>Departamentos</i>	15 min.		
	Explica detalladamente las actividades que realizarán, los textos que serán incorporados en la revista y los que se entregarán al docente (<i>Dirección General de la Editorial</i>).	10 min.		
Cierre	El docente solicita la elaboración de una <i>Agenda de trabajo</i> , con las actividades propuestas por el docente en donde las desglosen según lo requiera su cargo e individuo.	15 min.	P / OD	FP / H / 10% Participación
	Aclara dudas y pide a todos que entreguen el borrador de su <i>Agenda de trabajo</i> e impriman la Rúbrica para evaluar su portafolios que les será enviada por la red social acostumbrada.	5 min.		

Materiales para la Sesión 5

1. Textos modelo

Kraus, Arnold. “Ética médica e infancia: sumas y restas”, Vergara, Rosalía. “Mátame con churrumais”, Caccia, Eduardo. “Los niños ante la publicidad”, García Canclini, Nestor. “¿Escuelas para divertirse y pantallas para aprender?”, Vergara, Rosalía. “Niños “estrellados”, Vergara, Rosalía. “Juguetes tóxicos”, Hinojosa, Francisco. “Los niños y la lectura”, Villoro, Juan. “Refugiados: un escondite para tener infancia” en *Proceso*. Edición especial No. 26, Septiembre 2009.

2. Agenda de trabajo

Nombre:		Cargo:			
Objetivo:					
Actividades	Recursos		Fecha objetivo	Cumplido	
Por sesión	¿Con qué?	¿Dónde?	¿Cuándo estará terminado?	En tiempo	En forma
1. Planificación					
2. Delimitación del tema					
3. Generación de ideas					
4. Primer borrador					
5. Organización del texto					
6. Análisis de lo paratextual					
7. Segundo borrador.					
8. Autoevaluación					
9. Presentación	- Ejemplar impreso	- En el aula			
	- Archivo digital	- Desde casa			
	- Texto oral	- En el auditorio de la escuela			
10. Coevaluación					
11. Heteroevaluación					

3. Letreros para cada Área de trabajo



4. Rúbrica para evaluar su Expediente (Portafolios)

	Criterios	Experto 10 puntos	Practicante 7 puntos	Principiante 4 puntos	Novato 1 punto
Generalidades	Presentación	El <i>Expediente</i> se presenta de manera pulcra, ordenada y dividida en secciones	El <i>Expediente</i> se presenta de manera y ordenada.	El <i>Expediente</i> se presenta un poco desordenado	El <i>Expediente</i> está desordenado y poco presentable
	Elementos que integran su presentación	Presenta la totalidad de los elementos (Portada, acuerdo, test, carta-solicitud y nombramiento).	Presenta el 75% de los elementos	Presenta el 50% de los elementos	Presenta el 25% de los elementos
Planificación	Agenda de trabajo)	La agenda de trabajo incorpora las actividades y recursos que el estudiante consideró necesarios, además, registra que todas las actividades se cumplieron en tiempo y forma	La agenda de trabajo incorpora las actividades y recursos que el estudiante consideró necesarios, y la mayoría de las actividades se cumplieron en tiempo o en forma	La agenda de trabajo no incorpora las actividades y recursos, varias actividades no se cumplieron en tiempo o en forma	La agenda de trabajo no incorpora actividades o recursos, y varias actividades no se cumplieron
	Generalidades del texto propio	Se presentan las generalidades para crear un texto propio, apegándose a lo requerido en clase	Se presentan las generalidades para crear un texto propio.	Se presentan algunas generalidades para crear un texto propio	Se presenta un texto que pretende mostrar las generalidades para crear un texto propio

	Producción de ideas. (Fichas de trabajo, análisis de las fuentes, con lista de cotejo y calificación).	Se presenta la lluvia de ideas marcada con colores, junto con las fichas de trabajo y el análisis de las fuentes (con lista de cotejo y calificación) y los comentarios hechos por el docente.	Se presenta la lluvia de ideas marcada con colores y las fichas de trabajo con su calificación y los comentarios hechos por el docente.	Se presenta la lluvia de ideas marcada con colores y las fichas de trabajo.	Se presenta una lluvia de ideas marcada con colores
	Organización de las ideas	Se distingue un párrafo en el que se incorporan las ideas de los alumnos, las fuentes de información que llevaron, la caracterización de los párrafos y los comentarios hechos por el docente	Se distingue un párrafo en el que se incorporan las ideas de los alumnos y las fuentes de información así como algunos los comentarios hechos por el docente	Se distingue un párrafo en el que se incorporan las fuentes de información	No se distingue un párrafo como diferente
Textualización y revisión	Primer borrador (Seis párrafos asignados a los aspectos del cubo)	Se presentan seis párrafos correspondientes a cada lado de “El cubo” con comentarios de la revisión.	Se presentan párrafos correspondientes a cada lado de “El cubo” con comentarios de la revisión.	Se presentan párrafos correspondientes a cada lado de “El cubo” pero sin comentarios de la revisión	Se algunos párrafos correspondientes al “El cubo” y sin comentarios de la revisión.
	Estructuración de los párrafos con marcadores del discurso.	Se presenta un borrador con las marcas de revisión y los marcadores textuales	Se presenta un borrador con las marcas de revisión	Se presenta un borrador sin marcas de revisión ni marcadores textuales	No está el texto
	Segundo borrador marcado (título, introducción y conclusión).	Se presenta el borrador de un texto con título, introducción, desarrollo y conclusión, revisado y comentado por un compañero.	Se presenta el borrador de un texto con título, introducción, desarrollo y conclusión.	Se presenta el borrador de un texto pero le falta el título, introducción o conclusión.	No está el texto
Evaluación	Autoevaluación	Se presenta la Rúbrica de autoevaluación con desempeño superior al 75%	Se presenta la Rúbrica de autoevaluación con desempeño superior al 50%	Se presenta la Rúbrica de autoevaluación con desempeño superior al 25%	Se presenta la Rúbrica de autoevaluación con desempeño inferior al 25%
Totales parciales					
TOTAL DE 100 ESPERADOS					
Calificación					
Firma del docente					

Fuente: Elaboración propia

3.4.3. Fase 3. Ejecución

Consideraciones para la sesión 6

Orden del día
Sesión 6

- ✓ “Lectura robada”
- ✓ Contexto
- ✓ El proceso de la escritura
- ✓ Correcciones

La dinámica de “Lectura robada” es una actividad en donde los participantes van siguiendo el texto y, sin pedir la palabra, toman su turno para leer en voz alta.

Esta sesión es apta para accionar habilidades de la comunicación tales como la lectura en voz alta y la comprensión e interpretación del texto; así también, los estudiantes pueden generar un clima de competencia pero también de respeto, tanto para

ceder como para aceptar la palabra de otro compañero.

Finalmente, haber entregado su *Agenda de trabajo* en borrador y recibirla con observaciones del docente puede parecer, según algunos alumnos, muy poco común ya que siempre han entregado “versiones finales” a las que ya no hay nada que hacerle; por ello, es esa práctica la que se pretende transformar con esta secuencia pues la escritura es un proceso de constante revisión y corrección.

Sesión 6. El proceso de la escritura. Planificación.		Duración:	60 min.	
Objetivo de la sesión:		Producto esperado		
El alumno analizará los elementos que rodean la construcción de un texto como base para planificar la elaboración de su propio texto		Lectura en voz alta		
Contenidos programáticos:		Aprendizaje esperado		
Análisis e interpretación de textos con base en el contexto		Analiza el contenido de un texto a partir del contexto.		
Actividades		Evaluación		
Momento	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Tiempo estimado	Tipo de evidencia / instrumento de evaluación	Tipo de evaluación / agente / ponderación
Apertura	Orden del día.	5 min.	D / OD	FI / H / 15% Participación en plenaria
	Organizados por áreas, el docente asigna los letreros a cada área y envía por <i>WhatsApp</i> un artículo, elegido por la plenaria, para ser leído en plenaria siguiendo la dinámica: “Lectura robada”.	10 min.		
Desarrollo	Al finalizar la lectura, el docente formula algunas preguntas para que los alumnos comenten el texto y les pide que las vayan anotando en su cuaderno.	10 min.	D / OD	FI / H / 15% Participación en plenaria
	Se analiza el texto desde el contexto de los alumnos a partir de los comentarios que ellos emitan y, con base en las preguntas que anotaron, se les pide que piensen en todo lo que el autor del artículo tomó en cuenta para estructurar su escrito y que es parte del proceso del escritor.	10 min.		
	Derivado de lo anterior, el docente señala la correspondencia entre texto y contexto que un escritor debe tener en cuenta el escritor.	10 min.		
Cierre	Antes de cerrar la sesión, el docente devuelve los borradores de sus Agendas de trabajo al <i>área administrativa</i> (separados por áreas) para que los entreguen y explica el proceso la escritura, sus “fases” e importancia.	10 min.	P, D / RE, OD	FL, FP / H / 65% Participación / Portafolios de evidencias
	Finalmente solicita que, con base en las fases del proceso de la escritura y su borrador de agenda, reformulen su planificación incluyendo las fases del proceso de la escritura para entregarla en la siguiente sesión. Avisa que hay una reunión con los <i>redactores</i> en la próxima sesión.	5 min.		

Materiales para la Sesión 6

1. Preguntas guía

1. ¿Quién es el destinatario?
2. ¿Cuál es la finalidad del escrito?
3. ¿Cuál es el género del texto?
4. ¿Qué tono usa para dirigirse al destinatario?
5. ¿Qué extensión tiene?

2. Textos modelo

Kraus, Arnold. “Ética médica e infancia: sumas y restas”, Vergara, Rosalía. “Mátame con churrumais”, Caccia, Eduardo. “Los niños ante la publicidad”, García Canclini, Nestor. “¿Escuelas para divertirse y pantallas para aprender?”, Vergara, Rosalía. “Niños “estrellados”, Vergara, Rosalía. “Juguetes tóxicos”, Hinojosa, Francisco. “Los niños y la lectura”, Villoro, Juan. “Refugiados: un escondite para tener infancia” en *Proceso*. Edición especial No. 26, Septiembre 2009.

Consideraciones para la sesión 7

Orden del día
Sesión 3

- ✓ Bosquejar el texto
- ✓ Reunión con los Redactores
- ✓ Reunión extraordinaria con los reporteros
- ✓ Reunión con el Consejo Administrativo

Aunque puede acompañarse a los alumnos para ir contestando pregunta por pregunta, se recomienda dictar todas las preguntas para que ellos trabajen a su ritmo ya que en ese momento, uno estará formulando sus ideas y el otro escribirá, actividades que no son iguales para todos.

Ya que los redactores tienen una gran responsabilidad, se trabaja en esta sesión de manera especial con ellos y, en el caso de los reporteros, se

les pide que formulen preguntas de naturaleza tal que permitan al entrevistado expresarse en sus respuestas y evitar contestar con monosílabos.

Se debe subrayar la importancia de la planificación ya que eso les da una manera de verificar su avance. En el caso de su Agenda, cada uno será el único responsable. No obstante, en el caso de los alumnos que desempeñan funciones administrativas deben tener la sensación de que el docente confía en ellos y saber si existen faltas en el trabajo de sus compañeros eso no afectará su “calificación”, pero es deseable que lo registren pues eso le da sustento al trabajo escrito de esa área.

Sesión 7. Delimitación del tema		Duración:	60 min.	
Objetivo de la sesión:		Producto esperado		
El alumno especificará de manera escrita la intención de un texto propio a partir del análisis de un texto modelo.		Generalidades de un texto propio		
Contenidos programáticos:		Aprendizaje esperado		
Interpretación de un texto digital a partir de las características de su contexto.		Interpreta el mensaje de un texto digital con base en el análisis y con actitud activa o crítica.		
Actividades		Evaluación		
Momento	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Tiempo estimado	Tipo de evidencia / instrumento de evaluación	Tipo de evaluación/ agente / ponderación
Apertura	Orden del día.	5 min.	D / OD	FI / H / 15% Participación en plenaria
	El docente fija la hora para llevar a cabo la <i>1ª. reunión de trabajo</i> con la <i>Administración</i> y la <i>1ª. reunión</i> con los <i>Redactores</i> a quienes solicita que organicen el mobiliario para trabajar en pares; en tanto, cuestiona al resto de los alumnos acerca de las dudas que puedan surgir a propósito de los textos que escribirán ya que deberán entregar el panorama retórico de sus textos con base en las preguntas anotadas la sesión anterior.	10 min.		
Desarrollo	Se reúne con los <i>Redactores</i> para delimitar el contenido de los textos mediante preguntas que el docente les pide anotar. Primero los <i>Redactores R</i> entrevistarán a los <i>I</i> y viceversa. Se pide que entrevistado y entrevistador no pertenezcan al mismo <i>Departamento</i> .	5 min.	P, D / OD	FI, FP / H,C / 50% Portafolios de evidencias
	En tanto los <i>redactores</i> efectúan su trabajo, el docente verifica el trabajo de los demás alumnos y aclara las dudas que surjan.	20 min.		
	De manera especial, se trabaja con los reporteros, reuniéndose con ellos para pedirles que elaboren las preguntas que les servirán para sus entrevistas y proporciona recomendaciones para evitar que las respuestas de los entrevistados se limiten a afirmar o negar.	10 min.		
Cierre	Se solicita a todos entregar al área <i>Administrativa</i> las <i>Agendas de trabajo</i> para su revisión mientras los <i>Jefes de Departamento</i> revisarán el trabajo de su área, la <i>Dirección General</i> los hace con el de los <i>directivos</i> para ser comentarlo en una reunión posterior.	5 min.	D / OD	FI, FP / H / 25% Participación en plenaria / Práctica de valores en el aula
	La <i>Dirección General</i> se reúne con el área administrativa para informar que esta área será la encargada de verificar el avance en cada sesión (y firmar si cumplió en tiempo y en forma). Se solicita a todos llevar colores para la siguiente sesión	5 min.		

Materiales para la Sesión 7

1. Preguntas para delimitar el tema

1. ¿Cuál es el tema del que vas a escribir?
2. ¿Qué parte de ese tema te interesa? ¿Por qué?
3. ¿Cuál es la importancia del tema?
4. ¿Qué idea aportarás a lo que ya se sabe del tema?
5. Te sugiero que para nutrir tu texto consultes:

➤ _____

➤ _____

➤ _____

➤ _____

➤ _____

➤ _____

(Datos de documentos, películas, libros, artículos, etc.)

Sugerencias:

- Ser muy concreto en lo que se va a tratar (lugar, tiempo y hechos puntuales y claros)
- Pensar en cómo quiere el escritor que lo perciban sus lectores.
- Imagina que el receptor de tu texto es un niño o un ser de otro planeta al que debes explicar claramente



Prohibido utilizar las frases:

- “Dar a conocer”
- “Informarse de”
- “Conocer a detalle”
- “¡Consulta internet!”



Consideraciones para la sesión 8

Orden del día
Sesión 8

- ✓ El texto individual
- ✓ Generación de ideas
- ✓ Elementos de la oración
- ✓ Ideas principales
- ✓ Valoración

Para agilizar el trabajo, el docente puede apoyarse siempre en los *Jefes de Departamento* quienes deberán estar atentos para revisar el trabajo de su área o para distribuirlo cuando así lo solicite el docente.

En esta sesión se generarán ideas que nutrirán los textos de los alumnos a partir del modelo propuesto por Daniel Cassany denominado: “El cubo”. En este se propone explorar el tema desde

varias perspectivas. Con esta técnica, los alumnos reflexionan en las características y las partes del tema tratado, lo relacionan y comparan con otros, lo vinculan a su realidad y pueden encontrar los fundamentos, aplicación e importancia del tema.

Para llevar a cabo este método se propone la reflexión en seis aspectos del tema (descripción, relación, comparación, análisis, aplicación y fundamentación), tal reflexión será guiada por preguntas formuladas por el docente. Los alumnos requerirán tres hojas blancas de media cuartilla y en cada una anotarán el nombre de una “cara” del cubo, correspondiente a un aspecto para reflexionar. Mientras el docente formula y repite las preguntas que guían la reflexión, los alumnos generan ideas y van anotándolas en cada página, escribiendo todo lo que se les ocurra, de manera libre, incluso citando letras de canciones o películas; frases de sus maestros o compañeros. El docente otorga un tiempo determinado para que los estudiantes generen varias ideas. Siguiendo a Cassany, se insiste a los alumnos que dejen fluir su pensamiento y se sientan libres incluso de la corrección ortográfica.

Ya que los textos que se pretende generar son de tipo expositivo, se sustituyó la “argumentación” que propone el modelo, por la fundamentación, ya que no se requiere que los alumnos argumenten sino que desarrollen la explicación de un tema.

Si bien no es deseable que sea siempre el docente quien valore los escritos de todos los alumnos pues eso puede llevar mucho tiempo y retrasar el avance de los estudiantes, en

esta ocasión será así para que pueda sugerirles fuentes, acotar sus ideas y aportar una visión con más experiencia y objetiva de los textos que planean los alumnos.

Por otro lado, la valoración solicitada a los *jefes* no tendrá un modelo ya que el objetivo es que los alumnos sean creativos y presenten varias formas de analizar y organizar los avances de su *área de trabajo*, fundamentando sus opiniones y descripciones.

Finalmente, es importante brindar a los alumnos la rúbrica con la que será evaluado su texto final. Con la finalidad de que la tengan presente, no se les enviará el archivo digital sino que se dispondrá en el *blog* de la materia asegurando que esté siempre disponible para su consulta.

Sesión 8. Generación de ideas.		Duración:	60 min.	
Objetivo de la sesión:		Producto esperado		
El alumno identificará la escritura autónoma como la base para construir un proyecto propio.		Lluvia de ideas por escrito		
Contenidos programáticos:		Aprendizaje esperado		
Análisis e interpretación de un tema.		Valora el contenido del texto a partir de su visión del mundo.		
Actividades		Evaluación		
Momento	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Tiempo estimado	Tipo de evidencia / instrumento de evaluación	Tipo de evaluación / agente / ponderación
Apertura	Orden del día.	5 min.	D / OD	FI / H / 10% Práctica de valores en el aula
	Se devuelven los escritos con observaciones y se destinan unos minutos para aclarar las dudas que de ellas surjan.	5 min.		
Desarrollo	Organizados según su área de trabajo, se solicita que adopten una postura cómoda para escribir. Cada alumno pensará en el tema que desarrollará en su texto. El docente guía una lluvia de ideas a partir del modelo “El cubo”. Es importante precisar que deben utilizar una página para cada bloque de preguntas, y enfatizar en que se sientan libres para escribir (palabras clave, frase cortas, etc.) sin preocuparse aún por la ortografía.	20 min.	P / OD	FP / H / 50% Portafolios de evidencias
	El docente anota en el pizarrón la estructura de la oración, asignando un color a cada una de sus partes (por ejemplo, sujeto rosa, verbo verde y complementos en morado), solicita a los alumnos que, de su lluvia de ideas, iluminen en esos colores cual es el sustantivo más importante (sin el cual no se entendería su escrito), el verbo, etc.	15 min.		
Cierre	El docente explica la importancia de la calidad de la información y solicita que para la siguiente sesión lleven, al menos, una ficha de trabajo para cada una de las caras del cubo (con la referencia completa).	10 min.	D / OD	FI / H / 10% Práctica de valores en el aula
	Se solicita que todos entreguen su trabajo a la <i>Dirección general</i> y consulten la Rúbrica con la que se les evaluará la versión final en el <i>blog</i> de la materia. En la próxima sesión habrá Reunión de <i>Jefes de Departamento</i> .	5 min.		

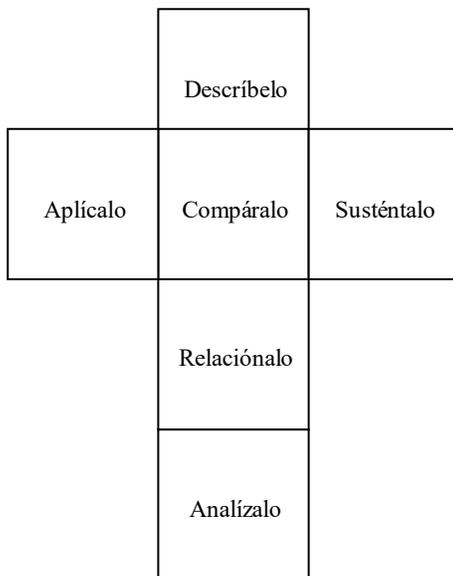
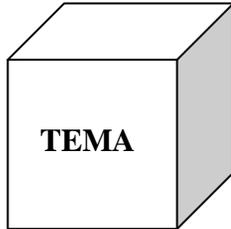
Materiales para la Sesión 8

1. Enlace al *blog* de la materia

<https://taptextos.blogspot.com/>

2. Panorama del recurso El cubo

“El cubo”



Procedimiento:

1. **Describelo.** ¿Qué es? ¿Cómo es? ¿A qué huele? ¿Cómo se siente?
2. **Compáralo.** ¿A qué se parece? ¿De qué se diferencia?
3. **Relaciónalo.** ¿Con qué está relacionado?
4. **Analízalo.** ¿Cuántas partes tiene? ¿Cuáles son? ¿Cómo funcionan?
5. **Aplicalo.** ¿Cómo se utiliza? ¿Para qué sirve?
6. **Susténtalo.** ¿Qué se ha dicho del tema? ¿Qué cifras existen?

Fuente: *La cocina de la escritura*. México: SEP. ANAGRAMA, 2002. (Biblioteca para la actualización del maestro). Pág. 64.

Consideraciones para la sesión 9

Orden del día
Sesión 9

- ✓ Evaluar las referencias
- ✓ Textualizar
- ✓ Reunión con los *Jefes*
- ✓ Explicación
- ✓ Marcas de la revisión

En esta sesión se destina el mayor tiempo posible a que los alumnos escriban en el aula; sin embargo, ya que pocas veces practican la escritura de un texto propio, es probable que lo hagan con dificultades, por lo que se pide que realicen un trabajo colaborativo.

Es fundamental aclarar a los alumnos que sus primeros párrafos no son la introducción sino el desarrollo del texto, ya que posteriormente se elaborará la introducción; de igual manera, es deseable que cada párrafo se escriba de manera independiente (en una hoja por un lado) para que la organización y jerarquización pueda realizarse, posteriormente, de manera más sencilla.

La importancia que los alumnos otorguen a la evaluación se tendrá que ir formando poco a poco, en este caso, a partir de la reflexión con preguntas, supuestos y ejemplos que el docente tome del contexto escolar. Es necesario insistir en las bondades de evaluar a partir la experiencia del alumno en la que éste legitime la importancia de establecer criterios claros con los que se valorará su trabajo.

Sesión 9. Textualización. Primer borrador.		Duración:	60 min.	
Objetivo de la sesión:		Producto esperado		
El alumno generará un párrafo breve en el que clarifique sus ideas propias con ayuda de alguna fuente de información.		Elaboración de un párrafo		
Contenidos programáticos:		Aprendizaje esperado		
Interpretación de textos digitales y virtuales.		Interpreta el mensaje de un texto y expresa una actitud activa.		
Actividades		Evaluación		
Momento	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Tiempo estimado	Tipo de evidencia / instrumento de evaluación	Tipo de evaluación / agente / ponderación
Apertura	Orden del día.	5 min.	D / OD	FI / H / 10% Práctica de valores en el aula
	El docente fija una hora para la reunión con los <i>Jefes</i> y, mientras se devuelven los borradores comentados se anota en el pizarrón una Lista de cotejo para evaluar las fuentes de información.	5 min.		
Desarrollo	Se solicita a los alumnos que, con base en la Lista de cotejo, evalúen las fuentes información que llevaron a clase y, de la misma manera que la escala escolar, la mínima aprobatoria es 6, para que puedan utilizarla, las fuentes que no aprueben no serán utilizadas y se buscarán otras.	10 min.	P / OD	FI / H / 50% Portafolios de evidencias
	Para que los alumnos empiecen a textualizar todos sus párrafos, se comparte el archivo: “Párrafos de desarrollo” como apoyo para incorporar: 1. Las ideas principales que ellos mismos habían señalado, 2. Las fuentes de información que llevaron, 3. El archivo compartido y 4. Las observaciones que les fueron anotadas. Se subraya que es una idea principal por párrafo y este responde a las preguntas hechas para cada lado del cubo.	20 min.		
	El docente se reúne con los <i>Jefes</i> para comentar la evaluación hecha a sus compañeros y conducidos por el docente, se llega a la conclusión de que las observaciones deben ser claras, objetivas y, sobre todo, de que es fundamental evaluar para continuar. Les comparte el archivo “Marcas de revisión” para establecer la necesidad de unificar las observaciones y con el fin de que lo difundan al final de la sesión.	10 min.		
Cierre	Antes de cerrar la sesión, se escuchará a dos expositores que comenten la importancia de Revisar el trabajo antes de continuar, uno será un <i>jefe</i> (quien hablará de la valoración del trabajo de sus compañeros) otro será alguien de la <i>redacción</i> (quien hablará de la valoración de las fuentes).	5 min.	P / OD	FP / C / 50% Portafolios de evidencias
	Se solicita que intercambien un párrafo como mínimo con algún compañero de otro <i>departamento</i> , y que en casa concluyan la elaboración de los demás párrafos.	5 min.		

Materiales para la Sesión 9

1. Lista de cotejo para evaluar las fuentes de información

Referencia completa			
Criterios de evaluación		Sí (1)	No (0)
1	El nombre del autor es visible		
2	El autor es reconocido en esa área de estudio		
3	Se cita o refiere a otros autores o documentos		
4	Se omite la preferencia política o religiosa del autor		
5	Hay una Institución que respalda la información		
6	Las ideas se presentan claramente		
7	La intención comunicativa es clara		
8	La ortografía del texto es totalmente correcta		
9	El dominio es confiable		
10	El texto fue publicado de forma impresa en algún momento		
Total de 10 esperados			
Calificación			

Fuente: Elaboración propia

2. Caracterización de los párrafos de desarrollo

De desarrollo de un concepto	La idea principal se enuncia de manera explícita, luego se reafirma con ejemplos o datos. Las ideas de apoyo explican, aclaran, dan detalles o ilustran la idea principal.
De comparación-contraste	Indica las semejanzas o diferencias entre dos o más objetos, situaciones, ideas o personas y establece una comparación de acuerdo con ciertos criterios seleccionados de antemano. Se proponen dos tipos: 1) Desarrollo por descripciones contrapuestas: cada una de las categorías se analiza por separado, comparando los dos o más objetos y mostrando sus diferencias. El párrafo finaliza cuando se han agotado los criterios de comparación. 2) Desarrollo por descripciones separadas: cada objeto es analizado por separado. Se construyen de esa forma dos párrafos con estructura idéntica, con los términos de la comparación presentados en paralelo.
De causa - efecto	Es un párrafo que presenta un acontecimiento, hecho o situación, explicando las causas que lo provocaron. La descripción de la causa puede preceder o bien seguir a la del efecto
De enumeración	La información se presenta en forma de listado, relacionada entre sí. Este párrafo se compone de dos partes: la lista de propiedades y la idea principal como organizador. Ésta puede presentarse en forma de recuento, dice cuántos elementos anteceden o preceden a la lista; de síntesis, hace una anticipación presentando los contenidos brevemente.
De solución de un problema	En el desarrollo de este párrafo el problema se enuncia de manera elocuente y también la solución. Su uso es común en textos de tipo descriptivo y científico. Consta de dos partes: a) presenta el problema, b) presenta la solución.
De secuencia	Similar al de enumeración, los elementos se presentan de manera separada, ordenados siguiendo un criterio explícito; por ejemplo, espacial, cronológico, explicitado por medio de letras o números. Es común en los textos de tipo científico y típico en las instrucciones operativas para la resolución de un problema.

Fuente: Evelyn Abdalá y Bernardo Navarro. *Tipos de párrafo*. Compilación y revisión. Recuperado de https://moodle.asignaturas.usb.ve/pluginfile.php/54089/mod_resource/content/4/Tipos%20de%20p%C3%A1rrafo.pdf.

3. Marcas de revisión

Elementos	Signo	Ejemplo	Propuesta
Cambiar mayúsculas a minúsculas o al revés	-	méxico el mes de Abril	Revisar reglas de ortografía y uso de las mayúsculas
Quitar (acento o puntuación)	x	Entónces él, salió	
Poner (acento o puntuación)	'	Así, él salió	Estructura de la oración
Insertar letra o palabra	e	Pude	
Concordancia gramatical		La mayoría lo tienen	Revisar cuál es el sujeto para adecuar los adjetivos o los verbos
Unir letras o sílabas	—	De acuerdo con los datos recogidos en las encuestas, la mayoría de los jóvenes del Colegio	Revisar la división silábica
Revisar estructura	[X]	En lo personal se me es difícil decir escribir	Apegarse a las estructuras dadas
Separar los párrafos	• •		Conservar una idea clave por párrafo
Adecuar registro	!*	... todo para hacemos reflexionar. XD	Utilizar palabras según el receptor
Adecuar marcador discursivo	u	No lo creo, sin embargo, no es creíble.	Leerlo para revisar continuidad
Darle sentido			Leérselo a alguien
Darle unidad	u		Desarrollar una idea por párrafo
Mover			
Pasar de negrita a fina		La música es importante	La negrita sólo se utiliza cuando se resalta un título o subtítulo
Pasar de cursiva a redonda o al revés	—	El principio	Las cursivas se usan para títulos de obras y voces en otro idioma
Suprimir (letras, palabra, frases o espacios)	» «	A través	Revisar
Separar (letras, palabra, frases o espacios)]	A través	Revisar morfología y sintaxis
Juntar (letras, palabra, frases o espacios)	» «	Así mismo	
Cambiar orden (letras, palabra, frases o espacios)		La ciudad	
Repetición de palabras		El acto de escribir es estar escribiendo	Buscar sinónimos
Justificar		En un lugar de la Mancha de cuyo nombre no quiero acordarme	Ctrl + J
Revisar enfoque del tema		Hablar de la música es importante para los jóvenes que no saben leer	Qué tema se quiere resaltar
Añadir información		Los jóvenes no estudian porque no quieren	Apuntalar con más información
Ordenar información		Primeramente vamos a hablar de que en segundo lugar	Leer por párrafos con los marcadores
Aclarar palabra, frase u oración	?	"El investigador aseguró". ?	Busca la estructura de básica de la oración
Eliminar contradicción	VS	No debemos preferir lo extranjero por eso escuchamos reggaetón	Revisar lo que se quiere decir y resaltar

Fuente: Elaboración propia

Consideraciones para la sesión 10

Orden del día
Sesión 10

- ✓ Tipo textual
- ✓ Marcadores del discurso
- ✓ La corrección escrita

Igual que en la elaboración de los párrafos, se brindan a los alumnos los marcadores discursivos que contribuyen a la parte del desarrollo del texto, dejando para después los textos introductorios y conclusivos ya que de otra manera podrían confundirse o tender a empezar a escribir la introducción.

En esta sesión se recurre a la lectura individual, con el objetivo de que al leer sus propios párrafos los alumnos realicen un ejercicio de metacognición y autoevaluación de su trabajo. Aunque no se plantea como tal, la actividad de *leerse* impulsa que se formulen juicios al respecto y que se haga visible la necesidad de la corrección escrita.

Sesión 10. Organización y presentación de los textos.		Duración:	60 min.	
Objetivo de la sesión:		Producto esperado		
El estudiante definirá la estructura de su texto y reconocerá la importancia de la corrección escrita.		Organización de los párrafos		
Contenidos programáticos:		Aprendizaje esperado		
Análisis de los textos con base en su estructura		Interpretación de un texto a partir de su estructura.		
Actividades		Evaluación		
Momento	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Tiempo estimado	Tipo de evidencia / instrumento de evaluación	Tipo de evaluación / agente / ponderación
Apertura	Orden del día.	5 min.	D / OD	FI / H / 15% Participación en plenaria
	Se devuelven los textos revisados y solicita a la plenaria organizarse de acuerdo con el tipo de texto que elaborarán. En tanto, se aclaran las dudas que hayan surgido en relación con la revisión.	10 min.		
Desarrollo	Con apoyos gráficos, se muestra a cada grupo de alumnos las estructuras de los distintos textos y se pide poner especial atención a la extensión de cada sección de la estructura y la secuencia en que se presentan las ideas.	15 min.	P / RE	FI / H / 50% Portafolios de evidencias
	Comparte vía <i>WhatsApp</i> el archivo que contiene la clasificación de los marcadores textuales y recuerda la función de éstos.	5 min.		
	Con base en todo lo revisado en la sesión, los alumnos decidirán un orden para sus párrafos, según su relevancia, objetivos o secuencia de la estructura, como apoyo tienen los títulos de los párrafos. Así mismo, deberán usar los marcadores (se sugiere elegirlos y anotarlos en <i>post-it</i> pequeños antes de escribirlos) y leer el texto en voz alta para ir adecuándolo.	10 min.		
Cierre	El docente expone la necesidad de escribir con corrección ortográfica y de acuerdo con las propiedades textuales.	10 min.	D / OD	FI / H / 10% Práctica de valores en el aula
	Solicita revisar dos recursos en línea para comentarlos en la siguiente sesión, cuyo contenido se refiere a la corrección escrita e información acerca de las normas de acentuación y ortografía.	5 min.		

Materiales para la Sesión 10

1. Diversas estructuras del texto

	Objetivo	Imagen de la estructura	Procedimiento	Aspecto gramatical	Otros
Reportaje	Informar sobre un tema de interés general, una actividad o los hallazgos o descubrimientos de una investigación.	<p style="text-align: center;">Pirámide invertida (Estructura jerárquica)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Texto inductivo • Resume el tema específico • Muestra hechos, datos y evidencias • Profundiza en el contexto • Puntualiza detalles 	<p>MORFOLOGÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de la tercera persona o forma impersonal • Verbos de estado (estar, ser, permanecer) • Conectores explicativos <p>SINTAXIS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marcadores discursivos explicativos, ejemplificación, etc. • Inclusión de citas textuales 	Uso de estadísticas de manera gráfica imágenes e ilustraciones
Investigación	Exponer el resultado de un tema investigado.	<p style="text-align: center;">Pirámide invertida modificada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Texto deductivo • Expone el contexto • Analiza el tema • Elabora conclusiones • Utiliza un lenguaje objetivo y un tono neutro 		Uso de imágenes o ilustraciones
Resumen	Presentar el pasaje de un libro, o bien de un proceso, la sesión de una clase, etc. o iniciar un artículo o un ensayo (sinopsis, abstract, compendio).	<p style="text-align: center;">Estructura de rectángulos iguales</p> <p style="text-align: center;">Información presentada en segmentos textuales de igual valor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sitúa el tema • Extracta las ideas importantes • Respeta el orden del texto o acontecimiento • Redacta con claridad sin añadir opiniones 		No requiere imágenes
Nota informativa	Comunicar lo más escueto de la información, lo esencial e imprescindible de un hecho y se limita a relatar lo que pasó.	<p style="text-align: center;">1ª variante de la estructura de rectángulos modificada</p> <p style="text-align: center;">Presentación de los personajes</p> <p style="text-align: center;">Información presentada en segmentos textuales de igual valor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta el tema • Informa lo más importante de los acontecimientos • Respeta el orden del texto o acontecimiento • Redacta con claridad sin añadir opiniones 	<p>SEMÁNTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registro formal • Trata de no usar tecnicismos • Utilización de imágenes, comparaciones, analogías o metáforas 	No requiere imágenes
Reseña	Describir sobre el contenido de un libro, obra o actividad sin expresar una opinión y describiendo en orden cronológico.	<p style="text-align: center;">Pirámide cronológica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Texto inductivo • Sitúa el tema a reseñar con una ficha de datos • Presenta el contenido de la información • Describe cronológicamente los hechos señala ideas principales • Concluye o cierra 		No requiere imágenes

Fuente: Elaboración propia a partir de Erica Walter y María Julieta Torelli. "Las pirámides periodísticas" y Leticia Cuevas "Textos expositivos y lectura de inferencia". México: Material del autor, 2018.

2. Marcadores del discurso

Si quieres...	Utiliza...
Distinguir, restringir o atenuar	Por un lado, por otro, ahora bien, por una parte, por otra, no obstante, en cambio, sin embargo, por el contrario
Indicar tiempo	Antes, al mismo tiempo, después, ahora mismo, simultáneamente, más tarde, anteriormente, en el mismo, más adelante, poco antes, a continuación, entonces, acto seguido
Indicar espacio	Arriba/abajo, derecha/izquierda, al centro/a los lados, más arriba/más abajo, en medio/en el, dentro y fuera, centro, delante/detrás, cerca/lejos, en el interior/en el exterior, encima/debajo, de cara/de espaldas
Continuar sobre el mismo punto	Además, después, a continuación, luego, asimismo, así pues
Indicar causa	Porque, ya que, pues, dado que, visto que, puesto que, como, considerando que, a causa de, gracias a que, a fuerza de, teniendo en cuenta, por razón de, por culpa de que, con motivo de
Indicar consecuencia	En consecuencia, por tanto, de modo que, por esto, a consecuencia de, así que, por lo cual, pues, por consiguiente, consiguientemente, razón por la cual, con que
Detallar	Por ejemplo, en particular, como botón de muestra, p. ej., en el caso de, como, por ejemplo, cfr., a saber, como muestra, verbigracia, así
Hacer hincapié o demostrar	Es decir, hay que hacer notar, o sea, en otras palabras, lo más importante, esto es, dicho de otra manera, la idea central es, en efecto, como se ha dicho, hay que destacar, vale la pena decir, hay que tener en cuenta

Fuente: Elaboración propia a partir de Daniel Cassany. *La cocina de la escritura*. México: SEP. ANAGRAMA, 2002. págs. 155-157.

3. Texto acerca de las Propiedades textuales

“Propiedades textuales”. Portal del CCH. UNAM. Recuperado de <https://sites.google.com/site/portafolioslriid1/competencias-docentes/estrategias/propiedades-textuales>, el 18 de febrero de 2018.

4. “Acentuación”

“Acentuación” en *Ortografía de la Lengua Española*. Real Academia Española. 1999. Recuperado de <http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/anestesiologia/ortografia.pdf>, el 25 de marzo de 2019.

Consideraciones para la sesión 11

Orden del día Sesión 11

- ✓ Comentario a la actividad extraclase
- ✓ Soportes
- ✓ Elementos paratextuales
- ✓ Reunión con los editores
- ✓ Segundo borrador

En esta sesión son útiles los contenidos de la unidad de evaluación anterior (tipos de lenguajes, estructura, intención comunicativa y soporte) ya que al haber sido revisados recientemente, puede recuperarse su aplicación en texto que los alumnos generarán, esto cumple con uno de los objetivos de esta estrategia de aprendizaje: aprender a partir del *hacer*.

Con el objetivo de que todos colaboren en la escritura del producto, cada una de las áreas revisará internamente sus textos, ya que los miembros del *departamento* son quienes mejor conocen el enfoque de los temas que se están desarrollando.

Para el segundo borrador, se solicita que sea a mano y los elementos paratextuales se bosquejen según la distribución espacial, colores, formas y tamaños que los alumnos consideren adecuados y así modelen el aspecto que le dan a su texto. Es necesario recordar a los alumnos que para este borrador sólo deben enfocarse en escribir los párrafos, sin hacer ningún párrafo introductorio o de cierre.

Sesión 11. Elementos paratextuales.		Duración:	60 min.
Objetivo de la sesión:		Producto esperado	
El alumno articulará la influencia de los elementos paratextuales en la comprensión de un texto.		Comentario de elementos paratextuales en el texto	
Contenidos programáticos:		Aprendizaje esperado	
Lenguajes del texto digital (sonoro, visual y verbal) Elementos paratextuales Lenguajes, medios de transmisión, paratextos		Analiza el contenido de un texto a partir de los elementos que lo integran.	
Actividades		Evaluación	
Momento	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Tiempo estimado	Tipo de evidencia / instrumento de evaluación Tipo de evaluación / agente / ponderación
Apertura	Orden del día.	5 min.	D, C / OD FI / H / 25% Práctica de valores en el aula / Participación en plenaria
	Se fija una hora para la reunión con los editores y con el área de diseño y arte. Organizados según su área de trabajo, se recuperan los comentarios de los alumnos en cuanto al contenido de los recursos revisados en línea.	10 min.	
Desarrollo	El docente cuestiona en cuanto a la facilidad de lectura en uno y otro, si cambió la intención o situación comunicativa, el contexto, las ventajas de los distintos soportes (analógico, digital y virtual) y de los elementos paratextuales.	10 min.	P, D, C / OD FP / H, C / 65% Participación en plenaria / Portafolios de evidencias
	Con base en los textos modelo, el sitio <i>web</i> revisado y la experiencia de los alumnos, se recuerda la naturaleza de los lenguajes del texto digital y virtual para incorporarlos a su producto escrito.	10 min.	
	Se instruye a los jefes para que examinen el trabajo de los Redactores I, y a los revisores para que hagan lo mismo con los textos de los Redactores R, y comentar de manera oral cómo pueden mejorar sus textos. Al finalizar, se invertirán los papeles y los Redactores revisarán el trabajo de jefes y revisores. Los <i>directivos</i> revisarán sus textos intercambiándolos con los compañeros de su misma área.	10 min.	
Cierre	El docente se reúne con los <i>editores</i> y el área de <i>Diseño y Arte</i> para insistir en la importancia de los elementos paratextuales (imágenes, sonidos, datos, colores, tamaños, enlaces, distribución, espacial, etc.) y se les pide elegir los elementos que apoyen al texto para lograr su objetivo. Pueden apoyarse en el texto modelo.	10 min.	D / OD FI / H / 15% Participación en plenaria
	Para la siguiente sesión los alumnos traerán reescritos todos sus párrafos atendiendo el aspecto retórico e integrando los marcadores discursivos y los elementos paratextuales.	5 min.	

Materiales para la Sesión 11

1. Textos modelo

Kraus, Arnold. “Ética médica e infancia: sumas y restas”, Vergara, Rosalía. “Mátame con churrumais”, Caccia, Eduardo. “Los niños ante la publicidad”, García Canclini, Nestor. “¿Escuelas para divertirse y pantallas para aprender?”, Vergara, Rosalía. “Niños “estrellados”, Vergara, Rosalía. “Juguetes tóxicos”, Hinojosa, Francisco. “Los niños y la lectura”, Villoro, Juan. “Refugiados: un escondite para tener infancia” en *Proceso*. Edición especial No. 26, Septiembre 2009.

Consideraciones para la sesión 12

Orden del día
Sesión 12

- ✓ Resultados
- ✓ Descripción
- ✓ Título
- ✓ Revisión y corrección

Como puede verse en la orden del día, no se consignan las palabras “conclusión” e “introducción” ya que condicionaría la escritura a las prácticas que los alumnos ya tienen asumidas; no obstante, el docente siempre puede adecuar su lenguaje en función del conocimiento y propósito que asume con cada grupo de estudiantes.

Es importante dosificar los marcadores a fin de que los alumnos se enfoquen en cada uno de los tipos que son adecuados a cada momento del texto y con el mismo fin de evitar que se confundan en su uso.

Sesión 12. Segundo borrador. Revisión y corrección.		Duración:	60 min.	
Objetivo de la sesión:		Producto esperado		
El estudiante construirá textos escritos a partir de la lectura y valoración de sus propias ideas.		Elaboración de título, introducción y conclusión del texto		
Contenidos programáticos:		Aprendizaje esperado		
Análisis del texto a partir de sus características.		Valora el contenido del texto a partir del respeto a la diversidad y tolerancia en distintos espacios.		
Actividades		Evaluación		
Momento	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Tiempo estimado	Tipo de evidencia / instrumento de evaluación	Tipo de evaluación / agente / ponderación
Apertura	Orden del día.	5 min.	P / RE	FP / H / 50% Portafolios de evidencias
	Organizados por áreas, el docente solicita que dividan una hoja blanca a la mitad y reserven la otra mitad, luego, en absoluto silencio cada uno de los alumnos leerá sus 6 párrafos. Mientras los alumnos leen su texto, el docente escribe los marcadores discursivos de cierre (sin titularlos) y al finalizar la lectura, se solicita escribir lo que piensan del tema después de haber investigado y escrito de éste (máximo media cuartilla).	15 min.		
Desarrollo	Pasado el tiempo destinado, pide a los alumnos que, ahora, utilicen la otra mitad de la hoja para hacer una descripción de su trabajo el cual será leído por un compañero, el docente escribe los marcadores de introducción.	15 min.	P / RE	FP / C / 50% Portafolios de evidencias
	Pasado el tiempo destinado, el docente escribe la frase: Si hubiera un concurso y quisiera que eligieran mi texto como el más interesante y llamativo, yo lo titularía: _____ . Se solicita a los alumnos que escriban sólo la respuesta como encabezado de la descripción para su compañero.	5 min.		
	A continuación se pide que engrapen la hoja del título, sus seis párrafos y hasta el final la media cuartilla de conclusión y la entreguen a un compañero de su área para su revisión.	5 min.		
Cierre	El docente recuerda el archivo “Marcas de revisión” y solicita que la usen para revisar el trabajo de sus compañeros.	10 min.	D / OD	FI / H / 10% Práctica de valores en el aula
	Se comparte la caracterización de los párrafos de introducción y de conclusión como apoyo para la revisión.	5 min.		

Materiales para la Sesión 12

1. Marcadores discursivos de conclusión

Si quieres...	Utiliza...
Resumir	En resumen, brevemente, recogiendo lo más importante, resumiendo, en pocas palabras, en conjunto, recapitulando, globalmente, sucintamente
Acabar	En conclusión, para finalizar, así pues, para concluir, finalmente, en definitiva

Fuente: Elaboración propia a partir de Daniel Cassany. *La cocina de la escritura*. México: SEP. ANAGRAMA, 2002. págs. 155-157.

2. Marcadores discursivos de introducción

Si quieres...	Utiliza...
Introducir el tema	El objetivo de este texto es, Nos proponemos exponer,
Indicar finalidad	para (que), a fin de (que), con el objetivo de, en vistas a, con el fin de (que), a fin y efecto de (que), con miras a, con la finalidad de
Iniciar un tema	Con respecto a, en cuanto a, en relación con, por lo que se refiere a, sobre, acerca de otro punto es, el siguiente punto trata de

Fuente: Elaboración propia a partir de Daniel Cassany. *La cocina de la escritura*. México: SEP. ANAGRAMA, 2002. págs. 155-157.

3. Caracterización de los párrafos de conclusión

Párrafo de conclusión	Un párrafo de conclusión es el cierre de nuestro escrito, se requiere un desenlace en el que estén presentes los puntos más importantes. Existen varias formas de estructurar una conclusión.	De síntesis	Breve resumen de las principales ideas del escrito
		De anécdota	Recupera el hilo de todo el texto a través de elementos narrativos o visuales que atraen la atención del lector dejándose un buen recuerdo del escrito.
		De breves afirmaciones	Sigue a un período que representa el verdadero final del texto y se plantea como un eco, una resonancia que profundiza en él.
		De cita	Se pueden usar cualquier tipo de citas siempre que se adapten al tema tratado.
		De interrogante	Plantea al final del escrito las cuestiones no resueltas, los problemas abiertos a las hipótesis del futuro.

Fuente: Evelyn Abdalá y Bernardo Navarro. *Tipos de párrafo*. Compilación y revisión. Recuperado de https://moodle.asignaturas.usb.ve/pluginfile.php/54089/mod_resource/content/4/Tipos%20de%20p%C3%A1rrafo.pdf.

4. Caracterización de los párrafos de introducción

Párrafos de introducción	Un párrafo de introducción es el primer contacto que el lector tendrá con nuestro escrito, de manera que debemos captar su atención e interés desde este momento para que siga leyendo hasta el final, también pueden ser las llamadas “entradas novedosas” utilizadas por los periodistas para atraer el interés de los lectores.	De síntesis	Es la más frecuente en todo tipo de texto, en ella se resume el tema o la tesis del escrito. Presenta en forma rápida, información esencial sobre el contenido del texto, la desventaja es que hace la información previsible y reiterativa.
		De anécdota	Las anécdotas, los hechos, las historias, atraen e involucran al lector.
		De breves afirmaciones	Es típica del estilo periodístico; son frases breves, sintéticas y efectivas.
		De cita	Es una de las formas más utilizadas y eficaces para atraer la atención del lector, pueden ser proverbios, versos de poetas o frases pronunciadas o escritas por una persona famosa.
		De interrogante	Plantea un problema; el texto posterior describe su desarrollo y en ocasiones añade otras interrogantes que ilustran los diferentes aspectos de la cuestión inicial.
		De analogía	Establece una comparación entre el tema escrito y otra situación; explica el problema aprovechando un contexto similar que sea capaz de atraer la atención inicial del lector.

Fuente: Evelyn Abdalá y Bernardo Navarro. *Tipos de párrafo*. Compilación y revisión.

Recuperado de

https://moodle.asignaturas.usb.ve/pluginfile.php/54089/mod_resource/content/4/Tipos%20de%20p%C3%A1rrafo.pdf

Consideraciones para la sesión 13

Orden del día
Sesión 13

- ✓ Texto de presentación
- ✓ Autoevaluación
- ✓ Reunión con *Publicaciones*
- ✓ Reunión con *Diseño y arte*
- ✓ Reunión con *Consejo administrativo*
- ✓ Reunión con *Consejo editorial*
- ✓ Versión final

En esta sesión es fundamental involucrar a todos los alumnos para afinar los detalles de la presentación ya que esta representa gran parte de la motivación para hacer la Revista. En la presentación mostrarán su grado de compromiso, habilidades para dar solución a imprevistos que se puedan presentar, el grado de colaboración y empatía que manifiestan ante sus pares y sus intereses y capacidades.

Por otro lado, la lectura en voz alta del presentador de la revista se realizará, ante todo, con el fin de que el alumno vaya repasando el texto, trabajando la dicción y dominando sus nervios. Por

ello es fundamental realimentarlo de manera positiva con comentarios que sirvan para mejorar su postura, dicción, seguridad, gestualidad, volumen, etcétera.

Sesión 13. Autoevaluación		Duración:	60 min.	
Objetivo de la sesión:		Producto esperado		
El alumno valorará la claridad, el rigor y la consecución de los propósitos individuales en este corte.		Autoevaluación		
Contenidos programáticos:		Aprendizaje esperado		
Actitud crítica ante su trabajo.		Evalúa el desempeño propio con actitud crítica.		
Actividades		Evaluación		
Momento	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Tiempo estimado	Tipo de evidencia / instrumento de evaluación	Tipo de evaluación / agente / ponderación
Apertura	Orden del día.	5 min.	D / OD	FI / H / 10% Práctica de valores en el aula
	Se devuelven los borradores a los alumnos y se calendarizan las reuniones. Se solicita guardar silencio absoluto para escuchar el texto del Asesor A y formular recomendaciones. Mientras el ponente reformula su texto, el docente “calendariza” las reuniones.	10 min.		
Desarrollo	Una vez comentado el texto de presentación, se pide al alumno incorporar las correcciones para su versión final.	10 min.	P / RE	FR / A / 10% Autoevaluación
	El docente solicita a los alumnos reflexionar en su propio desempeño al tiempo que se comparte la rúbrica para autoevaluación la cual deberán entregar según la apreciación honesta de su trabajo. Tendrán el resto de la sesión para elaborarla.	5 min.		
	Reunión con <i>Publicaciones</i> . Se verifica que los alumnos cuenten con los medios para generar y publicar el archivo digital e impreso	5 min.		
	Reunión con <i>Diseño y arte</i> . Se pide incluir algún elemento de la editorial y unificar las fuentes, tamaño, etc.	5 min.		
	Reunión con el <i>Consejo administrativo</i> Se explora la manera en que presentarán los datos (gráficas, imágenes, etc.).	5 min.		
Reunión con el <i>Consejo editorial</i> . Se afina la presentación oral (espacio, letreos, atriles para ejemplares impresos, etc.) y se crea un grupo de <i>WhatsApp</i> con los homólogos de otros grupos para estar en contacto.	5 min.			
Cierre	Se pide a todos mantenerse en contacto para apoyarse entre las áreas en cualquier momento.	5 min.	D / OD	FI / H / 10% Práctica de valores en el aula
	Traer su “Versión final” incorporando lo observado en la caracterización de los párrafos con las siguientes características: SIN NOMBRE SÓLO CON CARGO Y ÁREA DE TRABAJO Impresa en Arial 12, con márgenes de 3 cm e interlineado doble (Título, introducción, desarrollo, conclusión y fuentes de información).	5 min.		

Materiales para la Sesión 13

1. Rúbrica de autoevaluación					
	10	7	4	1	PUNTOS
1	Puedo escribir textos a partir de fijarme una intención comunicativa	Puedo escribir textos a partir de una intención comunicativa previamente dada	Puedo analizar la intención comunicativa de los textos	Confundo la intención comunicativa de los textos con otros conceptos relacionados	
2	Aprovecho la influencia del contexto en la interpretación de un texto para incorporarlo a mi texto	Reconozco cómo influye el contexto en la comunicación	Sé a qué se refiere el contexto en la comunicación	Me es difícil reconocer el contexto en que se interpreta el contenido de un texto	
3	Me apoyo en la estructura de los textos para generar mis propios contenidos	Conozco distintas estructuras para los textos	Reconozco la estructura de los textos	Confundo algunas estructuras de los textos	
4	Utilizo el proceso de la escritura con el fin de generar un texto propio	Reconozco el proceso de la escritura para generar textos	Recuerdo el proceso de la escritura	Creo que para escribir es más efectivo estar inspirado	
5	Soy responsable de mi trabajo e impulso a los demás a colaborar y comprometerse	Soy responsable de mi trabajo y me gusta ver colaborar a los demás	Soy responsable de mi trabajo	A veces me cuesta trabajo ser responsable	
6	Puedo aplicar las marcas discursivas en la elaboración de un texto (imágenes, paratextos, vínculos)	Conozco el uso que se le da a las marcas discursivas de un texto (imágenes, paratextos, vínculos)	Reconozco las marcas discursivas de un texto (imágenes, paratextos, vínculos)	No entiendo muy bien a que se refieren las marcas discursivas o por qué se llaman así.	
7	Sé usar los tres tipos de lenguaje en un texto digital	He verificado el uso los distintos tipos de lenguaje que hace el texto digital	Puedo relacionar los tipos de lenguaje cuando me dicen sus nombres.	Me cuesta trabajo diferenciar el uso que se le da a los lenguajes.	
8	Se aprovechar las ventajas y desventajas de los medios de transmisión o soporte para elaborar o recibir un texto	Uso distintos medios de transmisión o soporte para elaborar o recibir un texto	Conozco los distintos medios de transmisión o soporte de un texto	Confundo los medios de transmisión o soporte de un texto	
9	Soy capaz de organizar, estructurar y concluir satisfactoriamente un texto escrito	Soy capaz de organizar y concluir un texto escrito	Puedo organizar un texto escrito	Me parece difícil escribir con base en una organización determinada	
10	Puedo reconocer niveles de contenido de un tema o de un texto aún cuando estos ese presenten de manera fusionada en los textos	Reconozco algunos niveles de contenido de un tema o de un texto a pesar de que se presenten de manera fusionada	Recuerdo cuales son los niveles de contenido de los textos cuando están claros en el texto	Se me complica reconocer o recordar los niveles de contenido de los textos	
TOTAL (DE 100 ESPERADOS)					
CALIFICACIÓN					
Comentario a mi autoevaluación (máx. 5 líneas):					

Fuente: Elaboración propia.

2. Elementos de identificación de la editorial



EDICIONES EB 3.0

Escribir para trascender

Consideraciones para la sesión 14

En esta sesión el alumno debe ser el protagonista incluso, se puede proponer a algún estudiante que funja como moderador; no obstante, al trabajar con grupos que tienen poca experiencia o que se muestran apáticos, el docente tomará ese papel para evitar confusiones y que se afecte el desempeño de los ponentes.

Llevar a cabo una presentación de este tipo puede utilizarse como motivación si se invita a los padres de los alumnos, a los docentes del plantel o, incluso de otro plantel; de igual manera, se puede contemplar la elaboración de Programas de mano o invitaciones (de forma digital o impresa) para animar a los alumnos a que exploren sus habilidades.

Sesión 14. Presentación. Versión final.		Duración:	60 min.	
Objetivo de la sesión:		Producto esperado		
El estudiante apreciará la importancia de varios aspectos de la comunicación y del lenguaje, así como del trabajo colaborativo.		Texto oral, impreso y digital del producto final.		
Contenidos programáticos:		Aprendizaje esperado		
Presentación del producto		Valora el contenido del texto a partir de su respeto a la diversidad y tolerancia en distintos espacios.		
Actividades		Evaluación		
Momento	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Tiempo estimado	Tipo de evidencia / instrumento de evaluación	Tipo de evaluación / agente / ponderación
Apertura	En colaboración, docentes y alumnos organizan físicamente el espacio para la presentación.	10 min.	D / OD	FI / H / 10% Práctica de valores en el aula
Desarrollo	Se presentan, de acuerdo con el guión creado para ello, los ejemplares creados por los alumnos.	40 min.		
Cierre	Se reorganiza el espacio y dan indicaciones para no faltar a la siguiente sesión en la cual deberán llevar su <i>Expediente</i> con la totalidad de sus trabajos y una impresión de la versión final de su texto, así como de la Rúbrica para evaluar el Portafolios.	10 min.		

Materiales para la Sesión 14

1. Materiales

- Auditorio
- Equipo de sonido
- Podio

2. Propuesta de Programa de mano



Las propuestas de los alumnos adquieren resonancia en las aulas; de viva voz, los jóvenes proponen varios temas de interés y presentan su importancia.

El conocimiento sale de las pantallas y, con la habilidad de los estudiantes, se asienta en textos escritos que hoy, se vuelven palabra para hacerse escuchar en esta presentación que hemos llamado "Escribir para trascender".

Modera: Concepción Mejía

Fecha

Grupo:	
Presenta:	Nombre del alumno
Tema:	

Hora:

Grupo:	
Presenta:	Nombre del alumno
Tema:	

Hora:

Grupo:	
Presenta:	Nombre del alumno
Tema:	

Hora:

Grupo:	
Presenta:	Nombre del alumno
Tema:	

AGRADECIMIENTOS

(Por orden alfabético)

Nombres de los alumnos que fungieron como ponentes, como moderadores, quienes hayan diseñado la invitación o algún otro criterio que el docente considere que merece figurar en los agradecimientos.

Fuente: Elaboración propia

3.4.4. Fase 4. Valoración

Consideraciones para la sesión 15

Orden del día
Sesión 15

- ✓ Coevaluación
- ✓ Revisión de *Expedientes*
(1ª. parte)

A partir de los textos entregados en esta sesión, se pueden evaluar la versión final de todos los alumnos.

Se propone que además de la Rúbrica que utilizará el docente para evaluar los textos escritos, se elabore una Rúbrica “alternativa” diseñada para los alumnos en donde los elementos evaluados sean adecuados para un alumno cuyo rol de evaluador es apenas incipiente.

Al final, se debe recordar a los alumnos que la Rúbrica con que ellos evaluarán, será la misma con la que será evaluado su texto.

Sesión 15. Coevaluación		Duración:	60 min.	
Objetivo de la sesión:		Producto esperado		
El estudiante evaluará el desempeño de sus pares a partir del texto presentado.		Coevaluación		
Contenidos programáticos:		Aprendizaje esperado		
Análisis de textos en distintos soportes		Valora el contenido del texto a partir de su visión del mundo		
Actividades		Evaluación		
Momento	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Tiempo estimado	Tipo de evidencia / instrumento de evaluación	Tipo de evaluación / agente / ponderación
Apertura	Orden del día.	5 min.	D / OD	FI / H / 10% Práctica de valores en el aula
	Se comparte a los alumnos la rúbrica con la que evaluarán los textos de sus compañeros.	5 min.		
Desarrollo	Se asignan los textos escritos de un grupo para ser evaluado por otro en función de los cargos que desempeñaron.	15 min.	P / RE	FR / C / 10% Coevaluación
	Se pide que entreguen la rúbrica engrapada al texto evaluado omitiendo su nombre e informa que conforme vayan terminando pueden pasar a revisar su expediente. Se aprovecha este texto para que el docente evalúe la versión final.	5 min.		
Cierre	Se destina el resto de la sesión a la revisión de las Rúbricas de los Expedientes realimentando de manera individual para asentar una calificación en la lista de asistencia. Se dispone una hoja en el escritorio para que los alumnos anoten sugerencias, observaciones o comentarios breves que deseen formular acerca del desarrollo de Proyecto (no es necesario que pongan su nombre).	30 min.	P / RE	FR / H / 50% Portafolios de evidencias

Materiales para la Sesión 15

1. Rúbrica para evaluar un texto escrito (Para el alumno)

Áreas	Criterios	Niveles de dominio			
		Experto 10	Practicante 7	Aprendiz 4	Novato 1
Generalidades	Presentación	El texto está en el formato requerido, y su presentación es impecable	El texto está el formato requerido y su presentación es buena	El texto está en el formato requerido pero su presentación no es muy buena	El texto no está en el formato y su presentación es descuidada
	Título	El título es creativo y atractivo y refleja el contenido.	El título es creativo y refleja el contenido.	El título es creativo pero no refleja el contenido	El título no es creativo ni refleja el contenido
	Estructura	El texto contiene el esquema lógico de ideas: introducción, desarrollo y conclusión	Al texto le falta una de las partes del esquema lógico de ideas.	Al texto le faltan dos las partes del esquema lógico de ideas.	El texto no tiene estructura lógica
Adecuación	Tipo textual	El texto se apega a lo requerido en la estructura y forma de escribir.	El texto se apega a lo requerido en la estructura.	El texto casi no se apega a lo requerido.	El texto no se apega a lo requerido
	Al tema	El texto explica un tema de manera clara y utiliza datos e imágenes adecuados.	El texto explica un tema utilizando datos e imágenes	El texto explica un tema	El texto trata del tema señalado
	Al destinatario	El texto es adecuado para el destinatario, (registro) y corresponde a un trabajo escolar	El texto corresponde a un trabajo escolar	El texto corresponde poco a un trabajo escolar	El texto no corresponde a un trabajo escolar
Coherencia	Unidad temática	El texto tiene orden y secuencia y las ideas pueden seguirse fácilmente.	El texto tiene orden y las ideas pueden seguirse fácilmente.	En el texto las ideas pueden seguirse	Es difícil seguir las ideas del texto
	Ausencia de contradicciones	El texto habla de un tema explicándolo de manera clara y adecuada	El texto habla de un tema explicándolo	El texto intenta explicar un tema	El texto no presenta un tema claro
	Marcadores discursivos	El texto es coherente y lógico y se comprende en su totalidad	El texto es coherente y lógico	El texto es coherente	El texto no es coherente
Cohesión	Referencia, sustitución y elipsis	En el texto no se repiten palabras ya que se emplea un léxico amplio y variado	El texto evita la repetición de palabras	El texto intenta evitar la repetición de palabras	El texto repite palabras constantemente
	Nexos y conectores	En el texto se presenta como una unidad sólida y las ideas son fluidas	En el texto se presenta como una unidad	Gran parte del texto se presenta como una unidad	En el texto no hay unidad ni ideas claras
	Concordancia	No existen errores de concordancia gramatical ya sea de género, número y verbal.	Casi no existen errores de concordancia gramatical ya sea de género, número y verbal.	Existen pocos errores de concordancia gramatical ya sea de género, número y verbal.	Existen muchos errores de concordancia gramatical ya sea de género, número y verbal..

	Sintaxis de la oración	El texto respeta el orden de la oración y utiliza adecuadamente los complementos	El texto respeta el orden de la oración.	El texto respeta poco el orden de la oración.	El texto no respeta el orden de la oración.
Otros	Ortografía y puntuación	El texto respeta totalmente las reglas ortográficas y de puntuación	El texto respeta las reglas ortográficas y de puntuación	El texto tiene varias faltas a las reglas ortográficas y de puntuación	El texto no atiende reglas ortográficas ni de puntuación
	Fuentes	Es evidente que el alumno evaluó las fuentes consultadas y las consigna de manera adecuada y organizada.	El alumno presenta la evaluación de las fuentes consultadas y las consigna.	El alumno no presenta la evaluación de las fuentes consultadas pero las consigna.	El alumno no hace evaluación de las fuentes ni las consigna
TOTALES PARCIALES					
TOTAL GENERAL (De 150 esperados)					
CALIFICACIÓN					
Comentario acerca de la calificación:					

Fuente: Elaboración propia

Consideraciones para la sesión 16

Orden del día
Sesión 16

- ✓ Retroalimentación
- ✓ Revisión de *Expedientes*

Ya que se ha concluido el *Proyecto*, el docente deberá marcar las fortalezas que mostraron de manera colectiva y comentar las observaciones hechas por los alumnos de manera que los estudiantes comprueben que la participación y actitud que ellos adoptan ante las tareas designadas, son paradigmas que trazan el logro de los objetivos pero también, que su desempeño influye en el diseño de actividades que proponen los docentes; así, a mayor compromiso de los alumnos, menor es la intervención del profesor y, por el contrario, en escenarios de poca participación y responsabilidad, el docente deberá intervenir constantemente en las sesiones, en el trabajo en equipo e, incluso, en la presentación de los productos de los alumnos.

Finalmente, ya que este es un proyecto pensado para toda la unidad de evaluación parcial, la revisión de los expedientes puede llevarse tiempo pero al ser la última sesión del corte, se puede aprovechar que se ha concluido el trabajo para dedicarlo íntegramente a esta actividad.

Sesión 16. Heteroevaluación		Duración:	60 min.
Objetivo de la sesión:		Producto esperado	
El estudiante presentará su trabajo con eficacia y claridad, atendiendo a cada una de las fases del proceso.		Portafolios de evidencias	
Contenidos programáticos:		Aprendizaje esperado	
Manifiesta una actitud activa y crítica.		Analiza el desempeño realizado y es responsable de su trabajo.	
Actividades		Evaluación	
Momento	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Tiempo estimado	Tipo de evidencia / instrumento de evaluación
Apertura	Orden del día.	5 min.	D / OD
	Se realimenta al grupo en cuanto al compromiso, colaboración y responsabilidad mostrados.	10 min.	
Desarrollo	Se continúa con la dinámica de realimentación individual y comentarios de los alumnos.	40 min.	P / RE
Cierre	Se presenta la fecha en que los alumnos podrán consultar sus calificaciones en la plataforma institucional.	5 min.	D / OD
			FR, FI / H / 10% Práctica de valores en el aula
			FR / H / 50% Portafolios de evidencias
			FI / H / 10% Práctica de valores en el aula

Materiales para la Sesión 16

1. Rúbrica para evaluar un texto escrito (Para el docente)

Áreas	Criterios	Niveles de dominio			
		Experto 10	Practicante 7	Aprendiz 4	Novato 1
Generalidades	Presentación	El texto utiliza el formato requerido, se presenta en tiempo y de manera pulcra	El texto utiliza el formato requerido y se presenta en tiempo	El texto se presenta en tiempo pero no respeta el formato requerido	El texto se presenta de forma descuidada
	Título	El título es creativo y corresponde plenamente a lo desarrollado en el contenido del texto y así lo revela desde el principio	El título corresponde a lo desarrollado en el contenido del texto	El título es creativo pero no corresponde a lo desarrollado en el contenido del texto	El título no corresponde a lo desarrollado en el contenido del texto
	Estructura	El texto es redactado de acuerdo con el esquema lógico de ideas: introducción, desarrollo y conclusión	El texto es redactado con algunos de los elementos del esquema lógico	El texto es redactado sólo como desarrollo	El texto es redactado sin estructura lógica
Adecuación	Tipo textual	El texto se apega al tipo textual requerido en el modo discursivo correspondiente	El texto se apega al tipo textual requerido	El texto es mayormente expositivo	El texto no es expositivo
	Al tema	El texto explica claramente el tema utilizando datos e imágenes pertinentes	El texto explica el tema utilizando datos e imágenes	El texto explica el tema	El texto trata del tema señalado
	Al destinatario	El texto se adecua al destinatario, contempla un registro pertinente y corresponde plenamente a un trabajo escolar	El texto se adecua al destinatario y contempla un registro pertinente	El texto se adecua al destinatario	El texto no muestra el principio de adecuación
Coherencia	Unidad temática	El texto está dispuesto, en orden y secuencia, de manera que el lector puede seguir fácilmente las ideas expuestas	El texto está dispuesto de manera que el lector puede seguir las ideas	El texto se muestra de manera que pueden seguirse las ideas	El texto es desordenado y no puede seguirse
	Ausencia de contradicciones	El texto aborda el tema explicándolo de manera clara y adecuada	El texto aborda el tema explicándolo de manera adecuada	El texto intenta explicar un tema	El texto no presenta un tema claro
	Marcadores discursivos	El texto es coherente y se comprende en su totalidad gracias al uso pertinente de los marcadores del discurso	El texto es coherente y usa los marcadores del discurso	En el texto se emplean los marcadores del discurso	El texto ignora los marcadores del discurso

Cohesión	Referencia, sustitución y elipsis	El texto evita la repetición de palabras empleando pronombres, adverbios, sinónimos y la deixis de referencia	El texto evita la repetición de palabras	El texto intenta evitar la repetición de palabras	El texto repite palabras constantemente
	Nexos y conectores	En el texto se presenta como una unidad sólida y las ideas son fluidas ya que se apoyan en nexos y conectores	En el texto hay unidad y se emplean nexos y conectores	En el texto se emplean nexos y conectores	En el texto no hay unidad ni ideas claras
	Concordancia	El texto utiliza las categorías gramaticales con concordancia en género y número y respeta la sintaxis	El texto utiliza las categorías gramaticales con concordancia en género o número y respeta la sintaxis	El texto utiliza las categorías gramaticales con muchos errores de concordancia y de sintaxis	El texto tiene muchos errores en la utilización de las categorías gramaticales y de sintaxis
	Sintaxis de la oración	Todos los párrafos muestran una organización adecuada de los componentes de la oración	La mayoría de los párrafos muestran una organización adecuada de los componentes de la oración	Algunos párrafos muestran una organización adecuada	Pocos párrafos se muestran una organizados de acuerdo con los componentes de la oración
Otros	Ortografía y puntuación	El texto respeta, en su mayoría, las reglas ortográficas y de puntuación	El texto respeta las reglas ortográficas y de puntuación	El texto tiene varias faltas a las reglas ortográficas y de puntuación	El texto no atiende reglas ortográficas ni de puntuación
	Fuentes	El alumno hace una evaluación de confiabilidad de los textos consultados, y los consigna de manera adecuada y organizada.	El alumno hace una evaluación de confiabilidad de los textos consultados, y los consigna de manera adecuada	El alumno hace una evaluación de confiabilidad de los textos consultados pero no los consigna	El alumno no hace una evaluación de confiabilidad ni los consigna
TOTALES PARCIALES					
TOTAL GENERAL (de 150 esperados)					
CALIFICACIÓN					

Fuente: Elaboración propia

2. Rúbrica para evaluar el Portafolios

Se presentó en la Sesión 4

3.5. Reflexiones finales

La asignatura de TAPT del Colegio de Bachilleres, contempla sólo tres horas a la semana divididas, generalmente, en sesiones de 60 minutos lo que, aunado a que los grupos son muy nutridos, el tiempo efectivo de trabajo se reduce considerablemente, este es un factor que entorpece la labor de recuperar el proceso de la escritura ya que éste demanda una gran inversión de tiempo para la revisión permanente y continuada.

Otro de los retos fue la infraestructura de las aulas del Plantel 3 que presentan carencias para trabajar con la TIC y que ya se han mencionado. En cuanto a lo cognitivo, el proceso que propone la escritura del texto escolar va, justamente, en dirección opuesta a los hábitos y costumbres de los estudiantes, adolescentes que precisan que los resultados se alcancen de manera fácil y lo más rápido posible, debido a esto, la reformulación de lo escrito les parece una pérdida de tiempo y prefieren concentrarse en el aspecto que tendrá su versión final. De igual manera, pugnar porque utilicen sus dispositivos lo menos posible, representa un refuerzo negativo que puede entorpecer la actitud del alumno para escribir ya que, como sabemos, esta actividad requiere de una sensación de libertad.

La manera en que cada estudiante escribe es distinta, no sólo desde lo individual sino desde lo generacional; en este sentido, la tecnología (TIC) tiene un papel preponderante en el desarrollo de los jóvenes diversificando sus actividades, en general, y su forma de escribir, en particular; además, en el plano educativo ha modificado la interacción alumno-profesor. En el caso de los adolescentes, su influencia es mucho más amplia pues los estudiantes de bachillerato se comunican, conviven y *son* a través de los entornos virtuales.

Así mismo, el trabajo en equipo es una actividad que, según los alumnos, les es difícil llevar a cabo por las distintas personalidades que tienen; por otro lado, la escritura que se aleja de la consulta constante de páginas de internet y exige desarrollar sus ideas originales, ha sido poco trabajada a lo largo de sus años escolares y casi tan nueva como el transitar por un proceso de escritura con varias revisiones (borradores); en el aspecto de los conocimientos previos con que los alumnos cuentan para generar sus propios textos, la lista se extiende hasta alcanzar grados tan ínfimos como el poco o nulo conocimiento de las categorías gramaticales, la división silábica o el reconocimiento de la acentuación en la pronunciación. Aunque pareciera que esta variable no es relevante para el proceso de

escribir, la escritura, como se ha señalado, es una actividad que exige un conocimiento profundo del código.

Ya que el proyecto prioriza el proceso de construcción de la escritura, se requiere verificar su composición. Para ello se propuso la presentación de un Portafolios de evidencias (*Expediente personal*) el cual compilaría las tareas en clase y extraclasses pues la escritura se toma como una habilidad en desarrollo y por ello se requiere la elaboración de borradores y verificar la realización de actividades por parte del alumno. Los trabajos finales se valoraron mediante la aplicación de una rúbrica y, cuantitativamente, ambos conformaron el 50% de la calificación final; es decir, el resultado del producto final se promedió con el resultado del Portafolios o *Expediente*.

En segundo lugar, al ser la escritura la habilidad eje de este proyecto, los productos escritos se revisaron de manera especial y representaron el 15% del total de la calificación. La evaluación fue hecha mediante una rúbrica sobre la versión final de cada texto; en este caso, la rúbrica fue presentada de manera anticipada y requirió de una explicación detallada de cada uno de los criterios de evaluación.

En seguida, otro 15% de la calificación se confirió a la autoevaluación y la coevaluación; en este sentido, es importante señalar que se tomó esta decisión ya que la reflexión y análisis del alumno son tan importantes como la evaluación que formulan sus pares. Para lograr esto se dieron los criterios de evaluación para llevar a cabo la autoevaluación y, bajo la misma dinámica se dio la evaluación de los textos de sus compañeros; ambas calificaciones se promediaron. A partir del resultado de estas evaluaciones se solicitó la reformulación de los borradores de los textos.¹⁵⁹

Después se consideró la participación oral en el aula, misma que fue recuperada a partir de los aportes hechos en plenaria pues son un andamiaje de que se vale el proyecto para consumarse y por ello merecen tomarse en cuenta. El valor asignado para la participación fue el 10% de la calificación.

El quinto criterio de evaluación recayó en el trabajo en equipo y la práctica de valores en el aula, correspondiente al 10% restante. Ya que los alumnos comparten espacios

¹⁵⁹ Al ser un proyecto llevado a cabo en más de un grupo, los textos generados por cada uno de los alumnos fueron evaluados por su equivalente en otro grupo; por ejemplo, un Redactor I del área religiosa, evaluó a otro con su mismo cargo; esto se hizo así para aprovechar que en ese momento los alumnos estaban empapados de conocimientos al respecto y con expectativas de su rol en la editorial; de igual manera, vale decir que los textos evaluados no tenían el nombre del alumno sólo su cargo para dar mayor objetividad a la coevaluación.

e intereses, tienen la responsabilidad de mantener un clima de respeto en el aula y también de ser corresponsables con sus compañeros; así, la evaluación del trabajo en equipo se realizó mediante la observación directa.

Es importante señalar que en cada criterio de evaluación, se consideró lo obtenido por el alumno con el máximo desempeño y partir de ahí para asignar el porcentaje de ese criterio; esto se justifica porque existen marcadas diferencias en el rendimiento de uno u otro grupo, hay algunos de alto rendimiento y grupos que por el día y horario de trabajo, su desempeño es menor; en correlación directa con este fenómeno, se evaluó el producto de todos los grupos y se obtuvo una media de desempeño a partir de la cual, se asignó el puntaje final de la calificación para el producto de cada grupo.

Al mismo tiempo, hace falta la reflexión por parte de los docentes de todas las asignaturas en cuanto a la solicitud de estos productos ya que si no se tienen claros los propósitos para escribir, difícilmente se elaborará un texto adecuado, en cuanto a los profesores de lenguaje, éstos deben ser conscientes de que si no se brindan las herramientas adecuadas condicionamos al alumno a tomar atajos para no transitar por este arduo camino. De igual manera, los alumnos se han acostumbrado a trabajar según ciertos patrones en los que presentar un trabajo equivale a obtener una calificación sin que influya la calidad del producto.

Conscientes de que el ejercicio de escribir es exigente y compromete todo tipo de conocimientos y habilidades la motivación se afirma como uno de los motores de la acción por lo que es importante que el docente plasme una apariencia amable de la escritura.

3.6. Referencias para la secuencia

Abdalá, Evelyn y Bernardo Navarro. *Tipos de párrafo*. Compilación y revisión. Universidad Simón Bolívar. Recuperado de https://moodle.asignaturas.usb.ve/pluginfile.php/54089/mod_resource/content/4/Tipos%20de%20p%C3%A1rrafo.pdf, el 09 de marzo de 2019.

Asesoría Mediática S. A. de C. V. Canal 22. *El lenguaje nos habla. Jacques Lacan*. 11 de junio de 2017. Transcripción basada en el video. Recuperado el 15 de febrero de 2019 en <https://www.youtube.com/watch?v=e3k--NsfSL8>

Blog TAPTextos. Enlace al *blog* <https://taptextos.blogspot.com/>

Cassany, Daniel. *La cocina de la escritura*. México: SEP. ANAGRAMA, 2002. (Biblioteca para la actualización del maestro).

Cuevas, Leticia “Textos expositivos y lectura de inferencia”. México: Material del autor, 2018.

Kraus, Arnold. “Ética médica e infancia: sumas y restas”, Vergara, Rosalía. “Mátame con churrumais”, Caccia, Eduardo. “Los niños ante la publicidad”, García Canclini, Nestor. “¿Escuelas para divertirse y pantallas para aprender?”, Vergara, Rosalía. “Niños “estrellados”, Vergara, Rosalía. “Juguetes tóxicos”, Hinojosa, Francisco. “Los niños y la lectura”, Villoro, Juan. “Refugiados: un escondite para tener infancia” en *Proceso*. Edición especial No. 26, Septiembre 2009.

“Propiedades textuales”. Portal del CCH. UNAM. Recuperado de <https://sites.google.com/site/portafoliostlriid1/competencias-docentes/estrategias/propiedades-textuales>, el 18 de febrero de 2018.

Real Academia Española. “Acentuación” en *Ortografía de la Lengua Española*. 1999. Recuperado de <http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/anestesiologia/ortografia.pdf>, el 25 de marzo de 2019. pp. 24-31.

Revista Proceso “La infancia en México” Recuperada de <https://publicacionesdigitales.proceso.com.mx/library/filter?collection=ediciones-especiales&page=2>

Taller de Análisis y Producción de Textos II. Programa de Asignatura. Plan 2018. SEP. Colbach. Recuperado de https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/que-hacemos/Programas_de_estudio_vigentes/6to_semestre/basica/02_Taller_analisis_p rod_textos_II.pdf, el 23 de abril de 2019.

Test KOLB en el enlace http://tie.inspvirtual.mx/temporales/cuestionarios/kolb_1.html

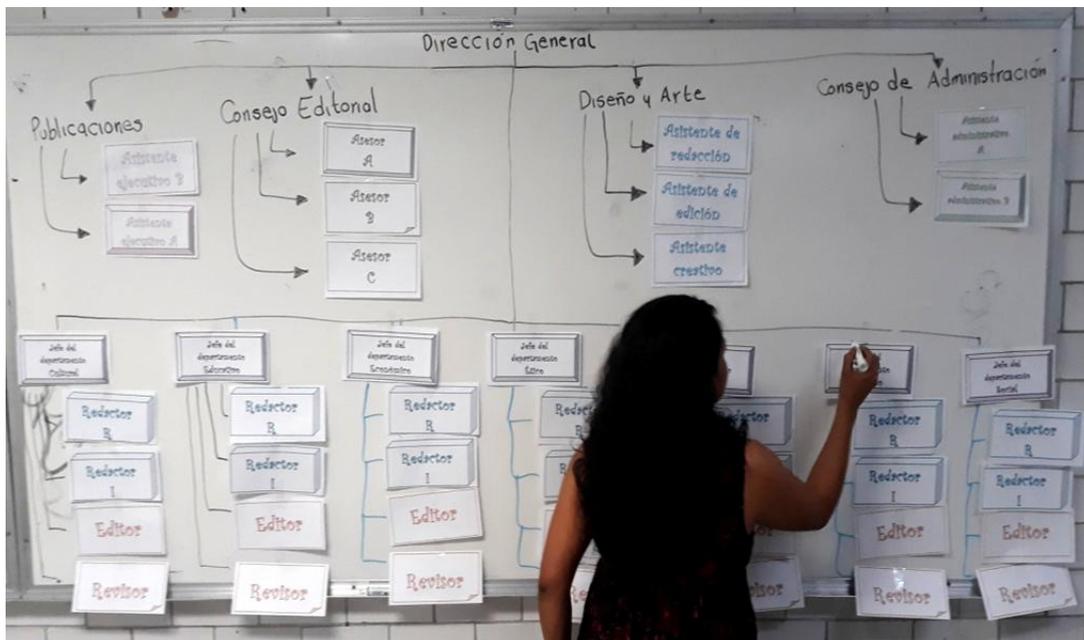
Walter, Erica y María Julieta Torelli. “Las pirámides periodísticas”. *Web*. Basado en Amalia Dellamea. *El discurso informativo. Géneros periodísticos*. Buenos Aires, Docencia, 1995. Recuperado de <https://studylib.es/doc/391698/ficha-de-c%C3%A1tedra--las-pir%C3%A1mides-period%C3%ADsticas>, el 20 de marzo de 2019.

3.7. Algunas evidencias

Establecimiento del propósito



Planificación



Solicitud del alumno

EDICIONES CB 30
Escribir para trascender

Av. Prof. Francisco del Paso y Troncoso s/n, entre Teófilo y Apélica, Unidad Infravivienda, Delegación Iztacalco, C.P. 06900

Asunto: Exposición de motivos

Instrucciones de llenado:
1. Escucha atentamente a tu profesor
2. Sigue sus instrucciones

Nombre completo _____
(Empiezas por el apellido paterno)

Para ocupar el cargo de: Asistente Administrativo A

	Aprendo metro		
10			
9			
8			
7			
6			
5			
4			
3			
2	Cooperación	Cooperación	Cooperación
1	Experiencia	Ayuda	Planificación

Estos son los conocimientos que tengo para desempeñar este cargo
 Estos son los usos que le doy a la escritura
 Cuento con estas actitudes para desempeñar el cargo
 Estas son las habilidades que puedo desarrollar para desempeñar este cargo
 Estos son los títulos de los libros que he leído en el último año

Expón los motivos por los que quieres ocupar el cargo que ostentas

Quiero ocupar este cargo ya que en el proyecto pasado fui coordinadora por lo tanto cuento con esa experiencia ya, de igual manera son una persona muy tolerante en cuestión de que no todos entendemos igual, mucho menos pensamos lo mismo es por eso que quiero ocupar este cargo, por que aporte de coordinar mejor pueda apoyar a mi grupo. Para que así ambos aprendamos conocimientos nuevos y poder obtener un mejor resultado. Por otro lado también lo escudo por que es un cargo que se que puedo llevar acabo, en primera por que tengo experiencia y en segunda por que va de acuerdo con mi estilo de aprendizaje. Me gusta mucho este cargo pero más me gustaría ocuparlo.

Firma: _____
(Nombre completo)

Correo electrónico: _____@gmail.com

Fecha: 2-Abril-19

Trabajo en el aula



Proceso de escritura

Ideas:

Generación de ideas

- Lluvia de ideas
- Asociar temas
 - Social = individuos
 - Los milenials
 - problemas sociales
 - Depende del trabajo que hagamos
 - redes sociales
 - WhatsApp, Facebook, twitter
 - Tener buena ortografía
 - Escribir de manera adecuada
 - Interactuar
 - Conectarse
 - Daños
 - Organización del trabajo

Organización de las ideas

- Organización de las ideas
- Asociar temas
 - Depende del trabajo
 - Organización del trabajo
 - Social = individuos
 - Problemas sociales
 -
 - Los Milenials
 - redes sociales
 - WhatsApp, Facebook, etc.
 - Interactuar
 - Conectarse
 - Daños
 - Buena ortografía
 - Escribir de manera adecuada

Construcción de párrafos

- Como Jefe del Departamento Social debo organizar todos los temas y relacionarlo con los jóvenes de hoy.
el tema
- En este Departamento se hablará de los problemas sociales de hoy en día como son las redes sociales ya que causan mucho daño.
- Los jóvenes estamos acostumbrados a estar conectados mediante redes sociales para poder interactuar con nuestros amigos, hacer la tarea, etc. Las plataformas nos ayudan a hacer todo más fácil y rápido además podemos conocer a personas de todo el mundo. jóvenes?
- Muchas personas no tienen habilidad para escribir de manera formal, un ejemplo claro es en las redes sociales, en esta plataforma escriben de manera inadecuada como se ven acostumbrando a escribir de esa manera quieren hacer lo mismo en el estudio, lo cual no está permitido.

Borrador previo a la versión final

617

Organizar para aprender

El objetivo principal de este texto es para brindar información acerca del trabajo por equipo, como también individual. El departamento de asistentes administrativos son los encargados de tomar en cuenta la organización del grupo 617 para llevar a cabo, de manera excelente, el proyecto planeado.

En relación con dicho proyecto y su organización, los alumnos del grupo 617 tuvieron que llevar a cabo ciertos procesos, de entrada la profesora Concepción Mejía Rodríguez nos asignó cargos de manera individual a cada alumno del grupo 617; en segundo lugar los alumnos de manera individual realizaron una agenda de trabajo, en la siguiente sesión continuamos trabajando de manera individual. Primeramente realizamos un escrito denominado generación de ideas luego realizamos otro escrito el cual llamamos Delimitación del tema en el cual creamos preguntas y respuestas sobre el cargo ya asignados. Luego tuvimos un pequeño receso de dos semanas sin clases que son las llamadas vacaciones, en este lapso de tiempo el departamento de Asistentes administrativos no obtuvieron información alguna del trabajo de los otros departamentos, por lo tanto no realizaron ningún otro avance. Sin embargo regresando de este pequeño receso continuamos trabajando en equipo, cada departamento se reunió para llevar a cabo el trabajo.

Versión final

ORGANIZAR PARA MEJORAR

ASISTENTE ADMINISTRATIVO A GRUPO: 617

El objetivo principal de este documento es para brindar información acerca del trabajo realizado en equipos e individual. El departamento de asistentes administrativos fue el encargado de tomar en cuenta la organización del grupo 617 para llevar a cabo, de manera excelente, el proyecto planeado.

En relación con el proyecto y su organización, los alumnos del grupo 617 llevaron a cabo ciertos procesos. De entrada la profesora Concepción Mejía Rodríguez nos asignó cargos de manera individual a cada alumno; en segundo lugar, los alumnos realizaron de manera individual una agenda de trabajo. En la siguiente sesión continuamos trabajando de manera individual. Primeramente realizamos un escrito denominado "generación de ideas", luego realizamos otro escrito al cual llamamos "delimitación del tema" en el que creamos preguntas y respuestas sobre temas y cargos ya asignados. Luego tuvimos un pequeño receso de dos semanas sin clases que son las llamadas vacaciones, en este lapso de tiempo el departamento

Reseña descriptiva

Como lo hicimos posible

Este parcial trabajamos la elaboración de una revista, esto no hubiera sido posible de no ser por el gran esfuerzo y trabajo en equipo del grupo

Para esto primero fuimos contratados con un puesto específico dependiendo de nuestras habilidades, después de eso comenzaron las lluvias de ideas sobre los diferentes temas que se tocarían en los artículos de la revista. Mientras que los asistentes ejecutivos trabajaban en como hacer posible la organización y la sincronía de los compañeros para una mejor experiencia

Los empleados se integraron por equipos conformados por REDACTOR R, REDACTOR I, EDITOR Y REVISOR así esto en los 7 departamentos según el tema a tratar, comenzaron a repartir obligaciones para sacar a flote su artículo, entregaron unos cronogramas a los asistentes ejecutivos para tener un mejor control y sincronía de las actividades

Cada quien trabajó con su equipo y cada clase los asistentes administrativos checaban los avances individuales de los empleados y jefes

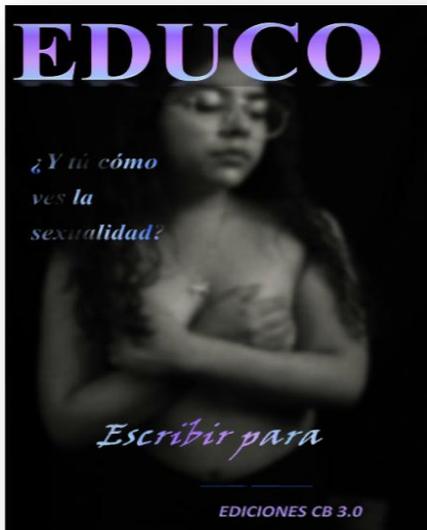
Una vez terminados los artículos pasan a manos de los diseñadores de la revista o también conocidos como los asistentes ejecutivos (A), para crear un mejor efecto visual y sea atractivo para el público sin duda alguna está es la parte fundamental de la revista ya que ellos son la imagen del grupo

Finalmente toda la edición pasa a manos del asistente ejecutivo (B) para ser impreso en un tipo de papel específico y así darle una mejor presentación a la revista

Asistente ejecutivo B

Uso de paratextos y trabajo digital

GRUPO 604



Fuente: <https://view.joomag.com/revista-educo-001-1-/0251052001557891093?short>

GRUPO 606



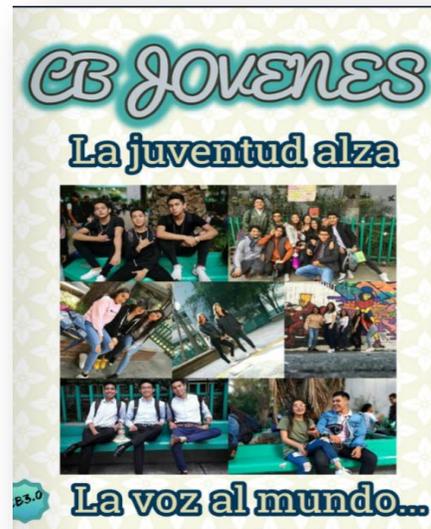
Fuente: <https://view.joomag.com/la-eutanasia-g606-revista-final-1/0461643001557725434?short>

GRUPO 608



Fuente: <https://view.joomag.com/-/0431626001557194413>

GRUPO 617



Fuente: <https://view.joomag.com/cbjuvenes/0625065001557603562?short>

Presentación en el aula



Publicación en el *Blog TAPTextos* en <http://taptextos.blogspot.com/>



C ONCLUSIONES

Después de implementar esta propuesta en el aula, se llegó a las siguientes conclusiones.

Escribir es una competencia compleja que requiere atención constante y que, sin embargo, en la realidad escolar no se le dedica la atención y el tiempo necesarios para desarrollar y pulir la escritura de manera satisfactoria, ello responde a causas de tipo multifactorial por lo que es necesario fomentar en los alumnos la reflexión acerca de la importancia que tiene el uso de la lengua, así como los alcances de su uso; además, en el ámbito escolar, es imprescindible incentivar la producción escrita en donde el estudiante se asuma como escritor para que tenga la perspectiva de que escribir un texto escolar no es imposible. Lo anterior, se relaciona directamente con el hecho de que el alumno “aprenda a *hacer*”, como sugieren los programas de estudio y que, en el caso de la escritura, se traduciría en experimentar: con sus ideas, con la interpretación de los textos, con la modelación de sus frases, con sus intereses, en fin, con la escritura que no tiene miedo a equivocarse.

Así pues, en el Capítulo I de este trabajo se describieron los deficientes conocimientos de los alumnos de bachillerato, en el ámbito del Lenguaje y la Comunicación y es por ello que se subrayó la urgencia de atender la expresión escrita de lo que se concluyó que los programas no dan suficiente espacio para trabajar, paso a paso, el proceso de la producción escrita que permita cumplir con el objetivo de que los alumnos desarrollen esta competencia con corrección y adecuación.

En el capítulo II se expuso que el alumno tiene un grado determinado de desarrollo cognitivo, posee algunos conocimientos, manifiesta determinados intereses y es parte de varios contextos sociales, todo lo que debe contemplarse en el diseño de estrategias didácticas que no ignoren particularidades del adolescente; por ejemplo, la demanda de lo inmediato, representan un reto para el ejercicio de escribir ya que éste se basa en actividades iterativas: escribir ideas, organizarlas, reformularlas, revisar, corregir, etcétera. Por lo que se mostró la necesidad de emplear herramientas didácticas que formen alumnos que sean capaces de emplear el conocimiento en varias áreas de su vida escolar y,

particularmente en el conocimiento de su lengua, así como que sean encaminados y acompañados a través del proceso de escribir.

En un tercer capítulo, a partir de la metodología basada en el Aprendizaje por Proyectos, se propuso una secuencia didáctica cuyo fin es que los alumnos se interesaran en escribir. Varias reflexiones surgieron a lo largo de la implementación de esta estrategia. En principio, que el trabajo con ApP quita el protagonismo al docente y abre el espacio para que los alumnos sean quienes desarrollen los proyectos y construyan su propio aprendizaje y en donde el profesor asume un rol de guía para conducirlos a través de este proceso. Desde esta perspectiva, otorgar cierto grado de libertad supuso que algunos alumnos se manifestaran desconcertados porque dijeron preferir que el profesor imparta una clase “normal” en donde ellos sólo toman nota y después las estudian; frente a ellos, otros alumnos se dijeron motivados de trabajar libremente pues nunca se les permite escribir acerca de sus intereses. Aunque estas dos posturas presentan un panorama difícil para docente, ambas situaciones le permiten ir modelando las actividades para ese u otros proyectos que, al final, es el sentido del ApP.

Después de realizar esta experiencia se advirtió que la motivación es un punto de partida sólido si se logra generar entre los alumnos que hace que sean más creativos y vayan más allá de las actividades propuestas. La motivación fue fundamental para iniciar el trabajo en el aula ya que este espacio ha confinado al alumno a asumir un papel pasivo; sin embargo, en el proyecto desarrollado los escenarios, los roles, la tareas y hasta el lenguaje modificó su rutina escolar. Aunque parece una tarea difícil, la motivación puede generarse mediante estrategias de sensibilización, con un buen ambiente de trabajo en el aula, priorizando los intereses de los alumnos o, incluso, sólo con la actitud amable del docente.

Así también, se concluye que modificar el espacio creando situaciones “reales” de trabajo como lo propone el ApP, impactó en los alumnos de manera positiva al grado de que, posteriormente y fuera ya de este proyecto, los alumnos querían volver a organizarse de manera que tuvieran un rol distinto y activo.

Es justo decir que, como profesionales del lenguaje y la comunicación, sabemos que la manera en que se presentan las actividades, tiene una gran influencia en el resultado de estas; es decir, que no basta diseñar actividades creativas (no para que el alumno se divierta) sino que es un reto poder presentarlas al alumno de manera atractiva. En esta

acción se concentra gran parte de los resultados. Así pues, el trabajo del docente está detrás de todo el planteamiento y diseño del proyecto y, aunque no participa de manera práctica en las sesiones, tiene siempre que conservar la claridad de los objetivos para cada sesión y es necesaria su capacidad de resolver los imprevistos.

Ya que el sentido de los proyectos es que se difundan, presenten o compartan, la Revista Digital realizada en este caso se presentaría en el auditorio de la escuela para presentar el trabajo realizado a lo largo de una unidad en donde participaría más de un grupo; sin embargo, en la vida escolar también incide el aspecto administrativo de las Instituciones por lo que no fue posible presentarla en el Auditorio de manera que algunos grupos decidieron presentarla en el salón y otros prefirieron ya no hacerlo.

Otra de las conclusiones a las que se llegó es que, aunque los alumnos tengan lagunas para expresarse de manera escrita, es posible que poco a poco se vayan acercando a la escritura de una manera distinta y que comprueben que pueden escribir un texto de manera satisfactoria para que así vayan adquiriendo conocimientos en cuanto a los géneros y tipos textuales; en este sentido, es imprescindible no dejar de lado los conocimientos de Gramática ya que constituyen las bases para generar las oraciones, estructurar los párrafos, darle sentido a las ideas y, sobre todo, para organizar el pensamiento. Sin duda, los alumnos son capaces de crear, de corregir, de perfeccionar sus textos y de combinar sus ideas con la información de distintas fuentes y, aunque hay un largo camino que recorrer en el proceso de la escritura, en esta experiencia lo lograron de manera exitosa.

Aunque el trabajo con los alumnos adolescentes puede ser complejo debido al momento de desarrollo fisiológico en que se encuentran, esas exigencias se traducen en desafíos para la constante formación del docente la cual cuenta con el respaldo de varios alumnos que trabajan con energía, con expectativas altas, con orgullo, con sentido de pertenencia y también a toda una generación de jóvenes que están ávidos de expresarse, de crear y de innovar.

Finalmente, concluimos que el docente nunca debe dejar de aprender y aprovechar todo tipo de conocimientos para enriquecer su labor, también es necesario que aproveche las habilidades que tiene como individuo y, finalmente, que reflexione en la actitud que muestra frente a grupo y que nunca, ni docentes ni instituciones, pierdan de vista a los alumnos como a los seres que dan sentido a la educación.

RREFERENCIAS

Abdalá, Evelyn y Bernardo Navarro. *Tipos de párrafo*. Compilación y revisión. Universidad Simón Bolívar. Recuperado de https://moodle.asignaturas.usb.ve/pluginfile.php/54089/mod_resource/content/4/Tipos%20de%20p%C3%A1rrafo.pdf, el 09 de marzo de 2019.

Aberastury, Arminda y Mauricio Knobel. *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. México: Paidós Educador, 2004.

“Acuerdo número 442 por el que se establece se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad”. México: Diario Oficial de la Federación. SEP. 2008. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_1_acuerdo_numero_442_establece_snb.pdf, el 10 de junio de 2018.

“Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato”. México: Diario Oficial de la Federación. SEP. 2008. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_2_acuerdo_444_competencias_mcc_snb.pdf, el 10 de enero de 2019.

Aguirre Baztán Ángel. *Psicología de la adolescencia*. México: Alfaomega editor, 1996.

Allende Carlos María de y Guillermo Morones Díaz. *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*. México: ANUIES, 2006. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/media/docs/convocatorias/pdf/glosariocoopnal2-jul06.pdf>, el 27 de octubre de 2014.

Arciniegas Lagos Esperanza y Gladys Stella López Jiménez. *La escritura en el aula universitaria. Estrategias para su regulación*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle, 2012. (Colección: Artes y Humanidades).

Blog TAPTextos. Enlace al blog <https://taptextos.blogspot.com/>

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

Camps Anna (comp.). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó, 2003.

Cassany Daniel. *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós, 1989. (Comunicación).

_____. *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama, 2012.

- _____. *La cocina de la escritura*. México: SEP. ANAGRAMA, 2002. (Biblioteca para la actualización del maestro).
- _____. “Los enfoques comunicativos: elogio y crítica” en *Lingüística y literatura*. Revista del Departamento de lingüística y literatura de la Universidad de Antioquía, en Medellín. Colombia: Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21223/cassany_enfoques.pdf, el 20 de abril de 2019.
- _____. *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Grao, 1993. (Biblioteca del aula, 108).
- _____. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama, 2013. (Colección compactos, 614).
- _____, Marta Luna y Gloria Sanz. *Enseñar lengua*. 8ª. edición. Barcelona: Graó, 2002. (Didáctica de la lengua y la literatura, 117).
- Cuevas, Leticia. “Textos expositivos y lectura de inferencia” [Diapositivas de *Powerpoint*]. México: Material del autor, 2018. 254 diapositivas.
- Delors Jaques, et al. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, presidida por Jaques Delors. Madrid: Santillana Ediciones. UNESCO, 1996.
- Dewey John. *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. México: PAIDÓS, 1998.
- Díaz Barriga Ángel. “El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”. *Perfiles educativos*, México, v. 28, No. 111, enero 2006. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100002&lng=es&nrm=iso, el 26 de octubre de 2014.
- Díaz Barriga, Frida. *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. MC Graw Hill, 2006.
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill, 2010. Tercera edición.
- Díaz Gutiérrez María Antonieta. Coord. *México en PISA. 2015*. México: INEE, 2016. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D316.pdf>, el 03 de noviembre de 2018.
- Diccionario de la Lengua Española*. Versión electrónica 23.2 Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=N77BOII>, el 08 de agosto de 2018.
- Diccionario etimológico en línea*. Recuperado de <http://etimologias.dechile.net/>, el 08 de agosto de 2019.

- Dirección General del Bachillerato. *Taller de Lectura y Redacción I y II Programas de estudio*. Recuperados de <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/01-dgb/bachillerato.php> y <https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/CFB/2do-semester/Taller-de-Lectura-y-Redaccion-II.pdf>, el 20 de febrero de 2019.
- Dolz Mestre Joaquín, *et. al. Producción escrita y dificultades del aprendizaje*. Barcelona: GRAÓ, 2008. (Biblioteca de Textos, 299). Versión digital.
- “El lenguaje nos habla: Jacques Lacan”. Transcripción basada en el video de Asesoría Mediática S. A. de C. V. Canal 22. *El lenguaje nos habla. Jacques Lacan*. 11 de junio de 2017. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=e3k--NsfSL8>, el 15 de febrero de 2019.
- El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>, el 16 de octubre de 2018.
- Estrategia para incrementar y fortalecer la capacidad lectora*. SEP. FLACSO. 2015. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12180/1/images/estrategia_lectora.pdf, el 13 de noviembre de 2018.
- Frade Rubio Laura. *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México: SEP. AFSEDF., 2008. (Biblioteca para directivos y supervisores escolares).
- García Martínez, Verónica, y Angélica María Fabila Echauri. *Entrevista realizada a George Siemens, director asociado del Centro de Tecnologías del Aprendizaje de la Universidad de Manitoba*. Learning Review, núm. 31 "Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje en la educación a distancia". Apertura, vol. 3, no. 2, 2011, Editorial Universidad de Guadalajara. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/688/68822737011.pdf>, el 20 de junio de 2019.
- Gardner Howard y Katie Davis *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Grupo Planeta, 2014.
- Gimeno Sacristán, José. “Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación” en *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Comp. Madrid: Ediciones Morata, 2009.
- Gracida Juárez Ysabel y Guadalupe Teodora Martínez Montes. Coordinadoras. *El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario*. México: UNAM. CCH., 2007.
- Gutiérrez Luis. *Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4169414.pdf>, el 23 de abril de 2019.
- Halliday M. A. K. *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica, 1979.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. INEE. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/index.php/136-proyectos-y-servicios/pisa>, el 16 de octubre de 2018.

Jorba Jaume, Isabel Gómez y Àngels Prat. *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Barcelona: Editorial Síntesis. Universidad Autónoma de Barcelona, [1998].

Kraus, Arnold. “Ética médica e infancia: sumas y restas”, Vergara, Rosalía. “Mátame con churrumais”, Caccia, Eduardo. “Los niños ante la publicidad”, García Canclini, Nestor. “¿Escuelas para divertirse y pantallas para aprender?”, Vergara, Rosalía. “Niños “estrellados”, Vergara, Rosalía. “Juguetes tóxicos”, Hinojosa, Francisco. “Los niños y la lectura”, Villoro, Juan. “Refugiados: un escondite para tener infancia” en *Proceso*. Edición especial No. 26, Septiembre 2009.

La educación media superior en México. Informe 2010-2011. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/la-educacion-media-superior-en-mexico-informe-2010-2011/>, el 14 de noviembre de 2017

“La escritura académica en el nivel superior”. Investigación sobre alfabetización académica. Departamento de Investigación del Instituto Superior de Formación Docente N° 127, San Nicolás - Provincia de Buenos Aires. 2016 - Recuperado de <http://investigaciones127.com.ar/descargas/53425345.pdf>, el 18 de enero de 2019

Larroyo Francisco en *Historia comparada de la Educación en México*. México: Editorial Porrúa, 1986.

Lenguaje y Comunicación. Programa de Asignatura. Plan 2018. SEP. Colbach. Recuperado de https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/que-hacemos/Programas_de_estudio_vigentes/2do_semestre/Basica/03_Lenguaje_comunicacion_II.pdf, el 23 de junio de 2019.

Lerner, Delia. *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP. FCE. CONALITEG., 2001. (Biblioteca para la actualización del maestro).

Lomas, Carlos. “La educación lingüística y el aprendizaje de competencias comunicativas”. Material para el “Encuentro del profesorado de lengua y literatura”. Edición del autor. México: s. n., 2015.

_____. “La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación”. Recuperado de https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2012/03/la-enseñanza-de-la-lengua-carlos_lomas.pdf, el 02 de enero de 2014.

López de Sosoaga Alfredo, *et. al.* “La enseñanza por proyectos: una metodología necesaria para los futuros docentes”. Universidad del País Vasco UPV-EHU, Año 31, No. Especial 1 (2015). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31043005022.pdf>, el 10 de enero de 2019.

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

- Marín, Marta *Escribir textos científicos y académicos*. México: FCE, 2015. (Educación y Pedagogía).
- Martínez, María Cristina en “Justificación” en *Los procesos de la lectura y la escritura. Propuestas de intervención pedagógica*. Compiladora María Cristina Martínez. Recuperado de <http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co/pdf/Procesolectura.pdf>, el 16 de febrero de 2014.
- Martínez Espinoza, Miguel Ángel. Coordinador. *La educación Media Superior en México. Balance y perspectivas*. México: Fondo de Cultura Económica. SEP. SEMS., 2012. (Educación y pedagogía).
- Martínez Montes. Guadalupe Teodora, María Antonieta López Villalva e Ysabel Gracida Juárez. “El enfoque comunicativo” en *Del texto y sus contextos. Fundamentos del Enfoque Comunicativo*. México: Edit. Edere, 2002.
- México en PISA 2012*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2013. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/I125/P1CI125.pdf> el 23 de agosto de 2015.
- Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. DOF. 28/06/2017. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488338&fecha=28/06/2017, el 09 de enero de 2019
- Morin, Edgar, Emilio Roger Ciurana y Raúl Domingo Motta. *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como Método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Universidad de Valladolid, [2002]. (Serie: Filosofía, 16).
- Ocaña, José Andrés. *Mapas mentales y estilos de aprendizaje*. Alicante, Editorial Club Universitario, 2012.
- Página oficial de la SEP “Educación Media Superior. Perfil de Egreso. Nuevo Modelo Educativo”. Recuperado de <http://sems.gob.mx/curriculoems/conformacion>, el 30 de junio de 2018.
- Página oficial del Colegio de Bachilleres. SEP. SEMS. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/mision_colbach, el 15 de diciembre de 2018.
- Pérez Terán, Josefa. “La Lectura y la escritura: procesos dialógicos y recursivos” en *Sapiens*. Revista Universitaria de Investigación. Año 8. Núm. 1. Junio, 2007. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2723326.pdf>, el 20 de agosto de 2019.
- Perfil de egreso de la Educación Media Superior*. SEP. SEMS: Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12508/ems_perfil_de_egreso.pdf, el 31 de julio de 2019.

- Plan de estudios. IEMS.* Recuperado de http://www.iems.df.gob.mx/seccion-plan-estudios_102-1.html, el 01 de agosto de 2019. “Lengua y Literatura” en Programas de estudio. Sistemas de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal. México: GDF. SEDESOL. IEMS, 2005.
- Planea. Resultados nacionales 2017.* Educación Media Superior. Lenguaje y comunicación. Matemáticas. PLANEA. INEE, 2017. Recuperado de <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PDF>, el 03 de noviembre de 2018.
- Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior.* México: SEP, 2017. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>, el 03 de agosto de 2019.
- Planes y programas de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria.* Recuperado de <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/>, el 01 de agosto de 2019.
- Proceso.* Revista “La infancia en México” Recuperado de <https://publicacionesdigitales.proceso.com.mx/library/filter?collection=ediciones-especiales&page=2>, el 20 de febrero de 2019.
- Programa Construye T.* Recuperado de <http://www.construye-t.org.mx/>.
- Programas de Estudio Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I–IV* Ramírez Silva Alonso. *Los estudiantes y la escritura universitaria.* México: UPN, 2012. (Horizontes educativos). Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016. Recuperado de https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/TLRIID_I_IV.pdf, el 17 de febrero de 2018
- “Prontuario del estudiante”. Instituto de Educación Media Superior. SEDU. CDMX. Dirección Estudiantil.
- “Propiedades textuales”. Portal del CCH. UNAM. Recuperado de <https://sites.google.com/site/portafolioslriid1/competencias-docentes/estrategias/propiedades-textuales>, el 18 de febrero de 2018.
- Ramírez Silva Alonso. *Los estudiantes y la escritura universitaria.* México: UPN, 2012. (Horizontes educativos).
- Real Academia Española. “Acentuación” en *Ortografía de la Lengua Española.* 1999. Recuperado de <http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/anestesiologia/ortografia.pdf>, el 25 de marzo de 2019.
- Sanmartí Neus. *10 ideas clave. Evaluar para aprender.* Barcelona: Graó, 2007. (Ideas clave, 1).

- Sartori Giovanni. *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Traducción Ana Díaz Soler. Buenos Aires: Taurus, Alfaguara, 1998. (Pensamiento).
- Serafini, María Teresa. *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. México: Paidós, 2012.
- Smith Frank. *De cómo la educación le apostó al caballo equivocado*. Trad. Marta Marín. Argentina: Aique, 1994. Serie de la palabra.
- Solé, Isabel. “Competencia lectora y aprendizaje” en *Revista Iberoamericana de educación*. No. 59, Mayo-Agosto, 2012. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie59a02.pdf>, el 25 de agosto de 2015.
- Taller de Análisis y Producción de Textos II. Programa de Asignatura. Plan 2018*. SEP. Colbach. Recuperado de https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/que-hacemos/Programas_de_estudio_vigentes/6to_semestre/basica/02_Taller_analisis_p rod_textos_II.pdf, el 23 de abril de 2019.
- Test KOLB*. Recuperado de http://tie.inspvirtual.mx/temporales/cuestionarios/kolb_1.html, el 12 de enero de 2019.
- Tobón, Sergio, Julio Pimienta y Juan Antonio García Fraile. *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: PEARSON EDUCACIÓN, 2010.
- Vigotsky, Lev. *Pensamiento y habla*. Traducción y notas: Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2007.
- Walter, Erica y María Julieta Torelli. “Las pirámides periodísticas”. *Web*. Basado en Amalia Dellamea. *El discurso informativo. Géneros periodísticos*. Buenos Aires, Docencia, 1995. Recuperado de <https://studylib.es/doc/391698/ficha-de-c%C3%A1tedra--las-pir%C3%A1mides-period%C3%ADsticas>, el 20 de marzo de 2019.
- Zabala, Antoni y Laia Arnau. *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Editorial GRAÓ/Colofón, 2013. Quinta reimpresión (Colección Ideas Clave, 3).