



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

ESPAÑOL

**LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN EL AULA: UNA PROPUESTA
CENTRADA EN LA LECTURA Y REDACCIÓN DE TEXTOS
ARGUMENTATIVOS**

REPORTE DE PRÁCTICA DOCENTE

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

PRESENTA:

VERÓNICA HERNÁNDEZ GARCÍA

TUTORA PRINCIPAL

DRA. LUISA ANGÉLICA PUIG LLANO- IIFL

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

DRA. OLIVIA MIRELES VARGAS- IISUE

MTRA. JUDITH OROZCO ABAD- FFyL / CCH

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX. , AGOSTO, 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Dedicatoria

A mi familia, amigas y amigos:
Gracias por enseñarme y acompañarme en este hermoso camino.
Siempre los llevo conmigo.

*“Los amigos son tan, pero tan
espeluznantemente bellos
que yo les gritaría ¡Bienvenidos! gozoso
lleno de lágrimas
así vinieran del Infierno”.*
(Robert Lowell)

A mis estudiantes,
por su entusiasmo y curiosidad.
Gracias por permitirme ser parte de su vida escolar.
Agradezco los aprendizajes y las vivencias.

Agradecimientos

La culminación de este trabajo de grado hubiera sido imposible sin el apoyo del comité tutorial. Por ello, extiendo mi más profundo agradecimiento a la Dra. Olivia Mireles, por sus invaluable sugerencias, lecturas a mi trabajo, recomendaciones bibliográficas. Dra. Mireles, su calidad humana y compromiso profesional han sido una pieza clave para mí.

A la Dra. Luisa Angélica Puig, tutora principal de este trabajo, por su compromiso, paciencia y valiosas aportaciones.

Al Mtro. Carlos Guerrero por llevar el seguimiento puntual del seminario de titulación MADEMS; sin su apoyo y guía no hubiera sido posible vislumbrar otras modalidades de titulación. Aunado a lo anterior, gracias a las sesiones en vivo vía *zoom*, fue posible desarrollar el bosquejo de este trabajo.

A la Mtra. Judith Orozco, por su disposición, profesionalismo y calidad humana. Gracias por su lectura detallada y valiosas recomendaciones. A la Mtra. Raquel Ábrego, por sus recomendaciones, disposición y profesionalismo.

A mi estimada Livi Tapia por su apoyo, amistad y asertividad. Gracias por impulsarme en todo momento y por creer en mí.

Agradezco a la Dirección General de Asuntos del Personal Académico por permitirme ser estudiante de tiempo completo durante mis estudios.

A la gloriosa Universidad Nacional Autónoma de México, a quien le debo muchos días de aprendizaje y felicidad. “Por mi raza hablará el espíritu”

ÍNDICE

Introducción

PRIMERA PARTE

1. Institución sede de la práctica

1.1 Modalidades del Educación Media Superior (EMS)

1.2 El Bachillerato General: El Colegio de Bachilleres como institución sede la práctica.

1.3 Ubicación e infraestructura

2. Características de la población estudiantil

3. El modelo educativo, los objetivos y el plan de estudios

3.1 Modelo educativo del Colegio de Bachilleres

3.2 Estructura curricular y áreas de formación

3.3 Área de formación básica

3.4 Campo disciplinar: Comunicación

3.5 Taller de Análisis y Producción de textos I

3.6 Enfoque de la asignatura TAPT I: Enfoque comunicativo

3.6.1 Competencia comunicativa

3.6.2 Habilidades del Enfoque Comunicativo

3.6.3 El papel del docente en el Enfoque Comunicativo

3.7 Didáctica de la argumentación en la Educación Media Superior: una necesidad

3.7.1 Hacia una concepción de la competencia argumentativa

SEGUNDA PARTE

4. Propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia argumentativa en el aula a través de la lectura y redacción de textos argumentativos.

4.1 La práctica reflexiva

4.2 Objetivos

4.3 Materiales y recursos empleados

4.4 Metodología

4.5 Planeación y descripción de sesión

4.6 Resultados sobre los productos de evaluación en clase

TERCERA PARTE

5. Análisis crítico y autorreflexión del desempeño docente

6. Programa de formación docente (PROFORDEMS)

Conclusiones

Bibliografía

Anexos

Introducción

El reporte de práctica docente que aquí se presenta es una propuesta didáctica desarrollada durante mi estancia en MADEMS, en las asignaturas “Práctica Docente I-III” e implementada posteriormente en el Colegio de Bachilleres plantel 7.

Dichas materias fueron enriquecedoras, ya que permitieron analizar un problema en la enseñanza de la lengua materna en la Educación Media Superior y, posteriormente, proponer una estrategia didáctica que permitiera subsanar los hallazgos encontrados. Como resultado, la práctica docente promueve el desarrollo de la competencia argumentativa a través de la lectura y escritura de textos argumentativos en estudiantes de bachillerato.

Este trabajo se justifica a partir de diferentes perspectivas: disciplinares y psicopedagógicas. Desde una perspectiva disciplinar, la secuencia se basa en la didáctica de la lengua a través del Enfoque Comunicativo; perspectiva que propone el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir, como pilares de secuencias de enseñanza-aprendizaje más significativas. Este enfoque propone clases más activas, donde la enseñanza esté centrada en la participación de los alumnos, en la práctica gradual y constante del código oral y escrito.

Por otra parte, desde lo psicopedagógico esta secuencia se fundamenta a partir de una concepción constructivista de la educación, en donde se revaloriza el trabajo colaborativo, así como el papel del docente como mediador del conocimiento y no como mero transmisor. En correspondencia con el Enfoque Comunicativo, el constructivismo propone el aprendizaje de los diversos contenidos (declarativos, procedimentales y actitudinales) de manera progresiva y a partir de la interacción social, por ello en esta secuencia se apuesta al trabajo en grupos pequeños.

Para facilitar su presentación, el siguiente reporte está dividido en tres apartados: el contexto en el que se efectuó la secuencia didáctica¹, la planeación e implementación de la SD y; por último, el análisis crítico y autorreflexión del desempeño docente.

En el primer apartado se incluye la institución sede de las prácticas, el Colegio de Bachilleres² plantel 7, su ubicación en el oriente de la Ciudad de México; posteriormente, la descripción de la población que cursa el bachillerato general en el COLBACH. En este primer momento también se presenta el plan de estudios y el análisis del programa de la asignatura Taller de Análisis y Producción de Textos I (TAP); su enfoque disciplinar y las estrategias de enseñanza y aprendizaje sugeridas.

Este acercamiento sirve como marco contextual: nos permite situar tres elementos necesarios para la práctica: plantel, tipo de estudiantado al que se dirige y programa de estudios. Es decir, se describen las circunstancias en las que se diseñó, implementó y ejecutó la SD.

En la segunda parte de este trabajo, se encontrará el diseño y planeación didáctica; implementación y la autoevaluación de la práctica docente. Este segundo momento consiste en una descripción cronológica de implementación de la secuencia didáctica: planificación, desarrollo y resultados en los estudiantes. Se desglosan los contenidos y las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se emplearon en el desarrollo de la SD; asimismo, se resaltan los recursos y objetivos de cada sesión.

La última parte del informe pretende ser un análisis de los efectos positivos y negativos de la implementación de la SD frente a grupo. Este último punto trata de una reflexión crítica sobre cuáles fueron los puntos más sobresalientes de la práctica y cuáles son aquéllos que se pueden mejorar.

¹ Para facilitar la lectura, en lo subsecuente se empleará la abreviatura SD para referirnos a la secuencia didáctica.

² El Colegio de Bachilleres también es conocido como COLBACH, por lo que en este reporte se empleará ese acrónimo.

El reporte finaliza con la descripción de aquellas acciones que se realizaron para mejorar el ejercicio docente, el cual se titula PROFORDEMS. En este momento se describen los cursos, lecturas y escritos que desarrollé durante mi paso por la maestría; así como aquellos que he realizado posteriormente. Este apartado es relevante, sugiere que el ejercicio docente está en constante reflexión y actualización.

En la sección de anexos se incluyen los materiales didácticos empleados en las clases, las lecturas, plantillas de redacción, rúbricas de evaluación y evidencias del PROFORDEMS; así como la bibliografía que se empleó para el sustento de las actividades y los contenidos del trabajo.

PRIMERA PARTE

1. INSTITUCIÓN SEDE DE LA PRÁCTICA

1.1 Modalidades de la EMS

La Educación Media Superior está dirigida, principalmente, a la formación de jóvenes de entre 15 y 19 años con necesidades específicas, por ello los planes y programas de estudio deben atender dichas inquietudes; ya sean de carácter personal, social o laboral, situados en las circunstancias del mundo actual (DOF, 2008, p. 27). Precisamente, el Sistema Educativo Nacional ha promovido esa diversidad a través de tres modelos educativos: bachillerato general, bachillerato tecnológico (bivalente) y bachillerato técnico. Cada uno de estos subsistemas de bachillerato está encaminado a un objetivo en particular, de tal modo que los y las jóvenes tienen la posibilidad de elegir entre estos tres modelos a partir de sus intereses personales. Sin embargo, en término reales, los estudiantes muchas veces ingresan a las diferentes opciones de Educación Media por circunstancias ajenas a sus preferencias; ya que otros factores determinan sus elecciones, principalmente: la cercanía de su domicilio con la institución, la limitada oferta en comunidades alejadas, y, en la zona metropolitana, los resultados del examen único realizado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS).

Dicho examen de admisión -llamado también examen COMIPEMS- es una prueba estandarizada que incluye los saberes más significativos que un estudiante de educación secundaria debe dominar. La prueba consiste en 128 preguntas de opción múltiple, dividida en 10 asignaturas, entre las que destacan español y matemáticas. Los resultados de dicha prueba son determinantes para los estudiantes que ingresan al bachillerato porque dependiendo del puntaje que hayan alcanzado será la escuela asignada.

Entre los subsistemas que oferta la COMIPEMS se incluye el bachillerato general, bachillerato tecnológico y técnico. En primer lugar, el bachillerato general es de carácter formativo, por ello en su plan de estudios todas las áreas de conocimiento tienen la misma importancia: lengua, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, ramas de la filosofía y disciplinas artísticas. El bachillerato general tiene como objetivo primordial preparar a alumnado para ingresar a la educación superior.

Por otra parte, el bachillerato tecnológico (también conocido como bivalente) tiene un doble propósito: por un lado, preparar a los estudiantes para ingresar al nivel superior y además capacitarlos en una especialidad técnica para que tengan posibilidades de participación laboral una vez egresados. El plan de estudios que siguen es similar al del bachillerato general, cursan las materias propedéuticas y adicionalmente el programa incluye materias tecnológicas que los prepara para ser técnicos en un área.

A continuación, se presenta un cuadro donde se agrupan las instituciones de cada uno de los modelos descritos con anterioridad.

Tabla 1	
Instituciones por modelos educativo	
Bachillerato general	Bachillerato Bivalente
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Colegio de Bachilleres (Colbach) ➤ Centros de Estudios de Bachillerato (CEB-DGB) ➤ Colegio de Bachilleres del Estado de México (Cobaem-SE) ➤ Preparatorias Oficiales y Anexas a Escuelas Normales (SE) ➤ Preparatoria Texcoco (UAEM) ➤ Escuela Nacional Preparatoria (ENP-UNAM) ➤ Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH-UNAM) ➤ Centro de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD-SE) ➤ Centros de Educación Artística (CEDART) ➤ Preparatorias del gobierno del DF. ➤ Bachilleratos militares (SEDENA) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA-DGETA) ➤ Centros de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CBTIS-DGETI) ➤ Centros de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (CETIS-DGETI) ➤ Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT-IPN) ➤ Centro de Estudios Tecnológicos (CET-IPN) ➤ Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECYTEM-SE) ➤ Centros de Bachillerato Tecnológico (CBT-SE) ➤ Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep). ➤ Colegio de Educación

➤ Bachilleratos estatales	➤ Profesional Técnica del Estado de México (Conalep).
➤ Escuelas particulares	

*Fuente: (*Modalidades del Bachillerato*. Recuperado el 10 de diciembre de 2020 de COMIPEMS: www.comipems.org) El cuadro es elaboración propia.

Como podemos notar, la oferta del Bachillerato General está a la par del Bachillerato Bivalente.

El segundo cuadro representa la distribución de alumnos inscritos durante el ciclo escolar 2018-2019, según el modelo educativo. Estos datos se presentan con la finalidad de observar que, a pesar de la oferta, la mayor parte de la población estudiantil se concentra en un modelo de bachillerato.

Tabla 2			
Alumnos inscritos en las distintas modalidades de bachillerato en México			
Modelo	Ciclo escolar 2018-2019		
	Alumnos	Escuelas	Porcentaje
Bachillerato general	3,287,828	16,480	63 %
Bachillerato bivalente	1,889,451	3,905	37 %
Total	5,177, 279	20, 385	100 %

*Fuente: (*Principales cifras del sistema educativo nacional 2018-2019*, SEP, 2019, p. 32). El cuadro es elaboración propia.

Los subrayados en las cifras tienen la intención de mostrar que el Bachillerato General es la modalidad que más lugares ofertas y de mayor preferencia entre los jóvenes. Estos datos son dignos de ser referidos, muestran la inclinación tanto del Estado, como de la población estudiantil por la formación propedéutica, orientada hacia la educación superior, más que a la formación técnica, dirigida al ámbito laboral. Lo anterior sugiere la necesidad de crear estrategias de enseñanza que sirvan para desarrollar aquellas habilidades, competencias y contenidos programáticos estudiados durante el Bachillerato General. Precisamente, la práctica docente que reporto se sitúa dentro de una institución del bachillerato general.

1.2 El Bachillerato General: El Colegio de Bachilleres como institución sede la práctica

El Colegio de Bachilleres es una institución creada el 26 de septiembre de 1973 por el entonces presidente Luis Echeverría, su principal objetivo es ofrecer estudios de bachillerato en sus modalidad escolarizada y no escolarizada. Actualmente, el Colegio cuenta con veinte planteles en la zona metropolitana del Valle de México; asimismo, mantiene presencia en diferentes estados de la República.

Después de los bachilleratos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM): Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y Escuela Nacional Preparatoria (ENP); y el del Instituto Politécnico Nacional (IPN): Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT), el Colegio de Bachilleres se perfila como el tercer bachillerato general de mayor preferencia en la zona metropolitana; así como el de mayor número de estudiantes activos. Así lo menciona el *Panorama Educativo de México: Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018 Educación básica y media superior (2019)*: “En el ciclo escolar 2017-2018, los alumnos que estudiaron en planteles de sostenimiento estatal representaron el mayor porcentaje en la EMS: 47.5% (2 485 136 estudiantes); de entre los planteles con este sostenimiento destacó el Colegio de Bachilleres, que en 1 206 planteles atendió a 713 530 jóvenes (13.6% de la matrícula a nivel nacional)” (p. 55)

A decir de la filosofía que sustenta el proyecto educativo del Colegio de Bachilleres, podemos citar lo siguiente:

Tabla 3		
MISIÓN	OBJETIVO	VISIÓN
Formar ciudadanos competentes para realizar actividades propias de su momento y condición científica, tecnológica, histórica, social, económica, política y filosófica,	Nuestro objetivo como bachillerato general es que los alumnos egresen con una formación académica integral, de calidad, con motivación e interés por	Ser una institución educativa con liderazgo académico y prestigio social, con estudiantes de excelencia, comprometidos consigo

con un nivel de dominio que les permita movilizar y utilizar, de manera integral y satisfactoria, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, pertenecientes a las ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades.	aprender, con adopción de los valores universales que les permitan una adecuada inserción en la sociedad y un buen desempeño en sus actividades académicas o laborales.	mismos y con la sociedad; en instalaciones bien equipadas, seguras y estéticas, con procesos administrativos eficientes que favorezcan la formación de bachilleres competentes para la vida.
--	---	--

*Fuente: (Gaceta. Órgano informativo del Colegio de Bachilleres. Año XXXVIII, número especial, agosto 2018, p.10).

Como podemos observar, el Colegio de Bachilleres sustenta su misión y objetivo en la formación de ciudadanos con educación integral, que les permita incorporarse al nivel universitario o al ámbito laboral. Por ello, enfatiza el desarrollo de ciertas competencias: habilidades, destrezas y actitudes, las cuales tiene declaradas en su modelo educativo, del cual hablaremos más tarde.

1.3 Ubicación e infraestructura

Por su parte, el plantel 7 fue creado el 16 de septiembre de 1978 en la Alcaldía Iztapalapa. Su ubicación exacta es: Avenida Guerra de Reforma Eje 6 Ote., 40, Act. Leyes de Reforma 3A Sección - Ant. Z.U.E. del poblado ejidal Iztapalapa, CDMX, C.P. 09310, Iztapalapa.



Figura 1. Google. (s.f.). [Ubicación geográfica del Colegio de Bachilleres Plantel 7]. Recuperado el 30 de diciembre, 2020, de: <https://www.google.com/maps/dir//19.3791219,-99.0691674/@19.3790286,-99.0688597,17z?hl=es-ES>

En cuanto a su infraestructura, el Colegio de Bachilleres, plantel 7 cuenta con 52 salones, 10 laboratorios, 3 espacios culturales y 2 canchas deportivas. Asimismo, ofrece diferentes servicios: tutorías, orientación, servicio médico, actividades paraescolares; así como la opción de elegir un área de formación laboral.

Tutorías: A los profesores se les asigna un grupo para que dé seguimiento académico durante el semestre; su función principal es orientar a los estudiantes sobre problemas académicos e incluso de carácter personal, para que en conjunto busquen soluciones y, de ser necesario, canalizar los casos a otras áreas de atención.

Orientación: Uno de los servicios más solicitados del Colegio de Bachilleres es el de orientación, pues se puede recurrir a él en cualquier semestre que lo requiera el estudiante, ya sea para cuestiones psicopedagógicas o de aprovechamiento escolar, situaciones personales o de índole psicosocial; así como para orientación vocacional, es decir, como ayuda para la elección de carrera profesional.

Servicio médico: El plantel 7 cuenta con un protocolo de emergencias, así como un consultorio médico que permite atender a la población estudiantil ante cualquier eventualidad.

Paraescolares: El Colegio de Bachilleres se distingue por su formación integral, por ello, ofrece espacios de expresión artística y deportiva. El plantel 7 cuenta con un grupo de teatro y otro de danza; así como un equipo de fútbol y básquetbol. Estas actividades son gratuitas y no se requiere contar con un equipo específico.

Área de Formación Laboral: Si bien es cierto, el COLBACH es un bachillerato general, es decir, su prioridad es formar estudiantes en todas las disciplinas relacionadas con las humanidades, sociales y ciencias para su posterior entrada a la universidad; también cuenta con una opción de formación laboral.

En el plantel 7 se cuenta con las siguientes salidas ocupacionales:

- Dibujante de planos arquitectónicos.
- Auxiliar programador.
- Auxiliar diseño gráfico.
- Auxiliar de contabilidad.
- Auxiliar de recursos humanos.

Los estudiantes comienzan su formación laboral en el tercer semestre y la concluyen en sexto; siempre a la par con las asignaturas del tronco común. El Colegio propone esta modalidad para apoyar a sus estudiantes, de tal modo que logren incorporarse al sector productivo una vez que hayan concluido el bachillerato.

2. CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL

Este apartado trata sobre las cualidades que distinguen a la población que asiste al Colegio de Bachilleres. Comenzaré refiriéndome de manera general a la matrícula y posteriormente me centraré en el grupo en el que implementé la SD. Este marco contextual sirve para caracterizar los intereses y necesidades del tipo de estudiante que asiste a este subsistema.

Para comenzar, existe un documento oficial publicado por el COLBACH, llamado “Opinión, Percepción y Perspectivas del Estudiante del Colegio de Bachilleres”, publicado en 2010. Dicha investigación parte de una preocupación institucional: la alta deserción y el bajo índice de egreso. El trabajo reporta que sólo el 40% de su matrícula culmina sus estudios de bachillerato (p. 5). De este modo, el COLBACH se propone conocer el perfil de sus estudiantes para diseñar estrategias que permitan evitar la deserción y aumentar la eficiencia terminal. Para lograrlo, el Colegio se dio a la tarea de diseñar un cuestionario dividido en varios aspectos y lo aplicó entre los estudiantes de los 20 planteles durante el ciclo 2007-2008.

La encuesta incluye 176 preguntas, distribuidas en los siguientes rubros:

Rubro	Información que recupera
1. Identificación con el plantel.	Plantel, turno, semestre, asignaturas reprobadas, promedio; tiempo de traslado.
2. Perfil escolar, hábitos de estudio e inclinaciones profesionales.	Horas dedicadas a estudiar, espacios dedicados al estudio, herramientas disponibles, áreas de interés.
3. Percepción sobre el Colegio de Bachilleres.	Percepción sobre docentes, instalaciones, servicios y directivos.
4. Mascota del Colegio de Bachilleres.	Preguntas a propósito de una mascota que promueva la identidad entre los miembros de la comunidad.
5. Gaceta del Colegio de Bachilleres.	Conocimiento de la Gaceta institucional, hábitos de lectura e interés por ciertos temas publicados en la Gaceta del COLBACH.
5. Aspiraciones y valores.	Carrera de interés, preferencias por ciertas áreas laborales; proyecto de vida.
6. Relaciones familiares y comunicación.	Quién o quiénes representan el apoyo del estudiante.
7. Salud y sexualidad.	Hábitos de alimentación, salud mental; dinámicas de pareja, métodos de protección para evitar embarazos no deseados y ETS; consumo de sustancias, tales como alcohol, tabaco y marihuana.
8. Percepción del contexto político-social.	Situación económica en el país; impacto del contexto social en la familia.
9. Perfil sociodemográfico y perfil familiar.	Género, edad, estado civil, ciudad de origen, tipo de vivienda y descripción de los bienes con los que

	se cuenta; nivel académico de los padres, datos sobre la situación laboral del estudiante.
--	--

Como hallazgos importantes, se puede mencionar que para el 2010, el Colegio de Bachilleres contaba con una matrícula de 87, 976 estudiantes, de los cuales el 51% eran mujeres y el 49% hombres (p.11). Otro dato digno de mencionar es que el mayor porcentaje de la matrícula se encontraba en el primer semestre, con un 27% (24,019 alumnos), del total de la población; mientras que en el quinto semestre había una clara disminución al 13% (12,125 alumnos). Este dato resulta significativo porque sugiere que existen más grupos de nuevo ingreso y con mayor cantidad de estudiantes; por el contrario, los estudiantes de quinto semestre suelen ser menos, por lo que las dinámicas de trabajo cambian.

A través del estudio podemos conocer que el Colegio de Bachilleres no fue, en la mayoría de los casos, la primera opción para cursar el ciclo de EMS de los estudiantes; asimismo, observamos que la mayoría de ellos proviene de sectores sociales vulnerables e incluso marginales; del mismo modo, un porcentaje alto contestó que el máximo grado de estudios de sus padres es la educación básica (primaria y secundaria). Estos datos nos muestran un panorama general del tipo de alumnado con el que se trabaja en la institución.

Sobre esta investigación, me gustaría mencionar que, a pesar de mostrar datos bastante interesantes y útiles para caracterizar a la población, no arroja una conclusión; o bien, una propuesta para resarcir el problema planteado inicialmente. Asimismo, en las primeras líneas del estudio, el director general de ese momento (Roberto Castañón Romo), mencionó que este tipo de investigaciones son necesarias y urgentes para conocer el tipo de alumno con quien se trabaja; y, aseguró, que se seguirían haciendo más trabajos de esta índole en futuros ciclos escolares:

El ejercicio de conocer lo que opinan, lo que piensan, lo que perciben nuestros alumnos, debe ser un procedimiento habitual de las instituciones educativas en lo general y en el Colegio debe ser la norma. Es una buena forma de mantenernos ligados a ellos, en una vinculación realista y congruente. Es el pisar tierra y no

construir, desde escritorios, propuestas que después nos damos cuenta que no tuvieron el éxito esperado por haber descuidado elementos básicos, intereses, o preocupaciones de los alumnos. La vinculación con los jóvenes debe ser lo más real y permanente posible para poder, en consecuencia, alcanzar los mejores resultados.
(p. 6)

Sin embargo, cabe destacar que no existe otro estudio semejante publicado por el Colegio que nos permita saber si las generaciones subsiguientes al 2008 modificaron de algún modo sus características.

Por su parte, en *Panorama Educativo: Indicadores del Sistema Educativo Nacional (Educación básica y media superior)*, el INNE explica que en el ciclo escolar 2017-2018, los alumnos que estudiaron en planteles de sostenimiento estatal representaron el mayor porcentaje en la EMS: 47.5% (2485136 estudiantes); de entre los planteles con este sostenimiento destacó el Colegio de Bachilleres, que en 1206 planteles atendió a 713 530 jóvenes (13.6% de la matrícula a nivel nacional) (p. 54). Este segundo estudio nos permite ver el alcance cuantitativo del Colegio en su calidad de subsistema de Bachillerato General; no obstante, el estudio del INNE no describe el tipo de población.

Como podemos observar, no existen documentos oficiales y cercanos al momento de implementación de mi SD que nos permitan conocer las características del tipo de población donde se efectuó este trabajo docente.

Desde mi experiencia como profesora del plantel, los estudiantes del Colegio de Bachilleres 7 pertenecen a la zona, la mayoría reside en Iztapalapa o en el Estado de México. Muchos viven lejos del plantel o trabajan. Considero que esto impactó en la aplicación de mi SD porque en algunas sesiones noté ausentismo.

Es importante destacar que la Alcaldía Iztapalapa es la de mayor población, según datos de la SEDECO³, menor índice de desarrollo social; así como un alto índice de

³ La Secretaría de Desarrollo Económico (SEDECO) reportó en “Principales Resultados del Censo Población y Vivienda 2020” que la Alcaldía con mayor número de población es Iztapalapa con un total de 1 millón 835 mil 486 habitantes.

delincuencia y problemas sociales. En 2018, la Encuesta Nacional de Seguridad Pública y Urbana (ENSU)⁴ indicó que Iztapalapa se encontraba entre las 4 alcaldías con mayor índice de delincuencia y de mayor percepción de inseguridad entre la población que la habita. Para 2020, los datos han cambiado apenas poco.

De manera más específica, esta SD la trabajé con el grupo 555 en el ciclo 2018 B que cursaba el quinto semestre. El grupo estaba conformado por 31 estudiantes, el porcentaje más alto era de mujeres con un 55 % mientras que los hombres representaban el 45 %. El turno en el que se trabajó fue el vespertino, en un horario de clase de 3 horas por semana, los martes de 3 a 5 y los jueves de 5 a 6.

3. EL MODELO EDUCATIVO, LOS OBJETIVOS Y EL PLAN DE ESTUDIOS

3.1 Modelo educativo del Colegio de Bachilleres

Por mucho tiempo se consideró la EMS en México como un nivel desarticulado, sin identidad definida, compuesto por una diversidad de subsistemas que operaban de manera independiente, sin comunicación entre sí y sin un panorama general en común. Es decir, cada subsistema tenía su propio programa de estudios y objetivo, por lo que era complicado transitar de un subsistema a otro. Precisamente, esta situación provocó una serie de problemas, como son: falta de movilidad entre subsistemas, deserción, baja eficiencia terminal, escasa pertinencia de los programas de estudio, desigualdad en cuanto a equidad, falta de cobertura, entre otros.

Por ello, con el objetivo de enfrentar esta situación, la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) propuso la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) a partir de 2008. La reforma se estipuló en el acuerdo 442 del Diario Oficial de la Federación (DOF, septiembre 2008), en la que se leen los siguientes cuatro ejes que la rigen:

⁴ La ENSU se plantea como un instrumento trimestral que enfoca la medición de la seguridad pública en zonas urbanas. En el siguiente vínculo se puede ver el reporte de cada año y trimestre <https://www.inegi.org.mx/programas/ensu/>

- A. La construcción de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias.
- B. La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).
- C. La instrumentación de mecanismos operativos que permitan el adecuado funcionamiento de la propuesta: capacitación al personal docente, instaurar formas de evaluación integral.
- D. La certificación de los egresados del SNB.

A través de estos puntos, se buscó homogenizar la oferta educativa de la EMS, sin que eso implique la pérdida de identidad de cada sistema o plantel. Tampoco supuso la unificación de sus planes de estudios, sino pretendió que todos los estudiantes que accedieran a una institución adscrita al Sistema Nacional de Bachillerato tuvieran el mismo desarrollo integral, compuesto por las competencias genéricas, disciplinares y profesionales.

LA RIEMS adoptó el modelo por competencias, pues en su momento respondió a las exigencias educativas de las políticas mundiales. Dicho modelo se empleó en varias partes del mundo, principalmente en la Unión Europea. La RIEMS (DOF, septiembre 2008, p. 31) entiende el término de competencia como una unidad común de conocimientos que todo alumno de bachillerato debe tener al egresar; es el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes.

Además, menciona que:

El enfoque de competencias considera que los conocimientos por sí mismos no son lo más importante sino el uso que se hace de ellos en situaciones específicas de la vida personal, social y profesional. De este modo, las competencias requieren una base sólida de conocimientos y ciertas habilidades, los cuales se integran para un mismo propósito en un determinado contexto. Los planes de estudio que adopten el enfoque basado en competencias no menospreciarán la adquisición de conocimientos, pero sí enfatizarán su importancia como un recurso fundamental en la formación de los estudiantes (DOF, septiembre 2008, p.32)

Justamente, el Colegio de Bachilleres se sumó a este modelo educativo: por competencias, el cual favorece el desarrollo de habilidades de los estudiantes para

la resolución de situaciones concretas en su vida diaria. Esto es situar conceptos o conocimientos más abstractos hacia contextos más familiares, donde los alumnos se enfrenten a situaciones o problemas que les exija la aplicación de dichos conocimientos. En este sentido, el enfoque por competencias se contrapone a la educación tradicional, de corte más vertical, donde el profesor “vierte” el conocimiento sobre el aprendiz y prioriza el conocimiento en abstracto, con prácticas como la memorización, el dictado, la repetición; en general, situaciones que producen aprendizajes poco significativos para el alumnado.

Por el contrario, el modelo por competencias se muestra más inclinado a la perspectiva constructivista de la educación, donde se promueve la construcción personal del conocimiento, a través de prácticas socializadoras. Desde esta perspectiva, el alumno participa activamente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de diversas actividades que sitúan al conocimiento en usos concretos.

La siguiente tabla muestra los tres tipos de competencias que todo estudiante de un bachillerato adscrito al SNB deberá desarrollar durante su tránsito por la EMS.

Tabla 4		
Componentes del Marco Común Curricular		
Competencias		Objetivo
Genéricas		Comunes a todos los egresados de la EMS. Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias.
Disciplinares	Básicas	Comunes a todos los egresados de la EMS. Representan la base común de la formación disciplinar en el marco del SNB.
	Extendidas	No son compartidas por todos los egresados de la EMS. Dan especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas de la EMS. Son de mayor profundidad y amplitud que las competencias disciplinares básicas.
Profesionales	Básicas	Proporcionan a los jóvenes formación elemental para el trabajo.
	Extendidas	Preparan a los jóvenes con una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional.

* Fuente: (DOF, septiembre 2008, p. 36) Elaboración propia.

La propuesta de la RIEMS estipuló un enfoque de enseñanza compartido entre las instituciones de nivel medio superior adscritas al SNB. Así, las competencias genéricas y disciplinares (básicas) serían comunes a todos los egresados; mientras las disciplinares extendidas y profesionales sólo serían exigidas a los estudiantes que cursen el bachillerato tecnológico bivalente o técnico.

Ahora bien, las competencias genéricas se consideran la base del SNB y constituyen el perfil del egresado del nivel medio superior. La RIEMS define las competencias genéricas, también llamadas competencias para la vida, 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 su vida” (DOF, octubre 2008, p.2). Asimismo, explica que las competencias genéricas son transversales, es decir, no se ciñen a un área disciplinar en específico, sino se pueden trabajar en todas las materias. Las competencias genéricas esperan que el alumno: “Se autodetermine y cuide de sí, se exprese y comunique, piense crítica y reflexivamente, aprenda de forma autónoma, trabaje en forma colaborativa y participe con responsabilidad en la sociedad”. (DOF, octubre 2008, p. 3).

Por otra parte, las competencias disciplinares se refieren a los conocimientos, habilidades y actitudes específicos de cada disciplina, agrupadas de la siguiente manera:

Tabla 5	
Campo disciplinar y las materias que agrupa	
Campo disciplinar	Disciplinas
<ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas • Ciencias Experimentales • Ciencias sociales • Comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas • Física, química, biología y ecología • Historia, sociología, política y administración • Lectura y expresión oral y escrita, literatura, lengua extranjera e informática.

* Fuente: (DOF, septiembre 2008, p. 38) Elaboración propia.

En este punto ahondaremos más adelante, específicamente en el siguiente apartado, donde nos centraremos en la descripción del plan de estudios y enfoque de la materia que nos interesa: Taller de Análisis y Producción de textos I.

El otro eje de la RIEMS consistió en la creación de diversos mecanismos que permitieron la asimilación de la Reforma y su evaluación. Éstos se centraron en la capacitación docente, revisión de planes de estudio y en el diseño de estrategias de evaluación. De este modo, se pretendía que las diferentes instituciones se ciñeran a la RIEMS a través del cumplimiento de una serie de requisitos para ser parte del Sistema Nacional de Bachillerato. Precisamente para lograr este cometido en su momento se exigió a los docentes cursar un diplomado en competencias (PROFORDEMS-ANUIES), que les permitió aprender a realizar planeaciones didácticas bajo el nuevo enfoque por competencias.

3.2 Estructura curricular y áreas de formación

El mapa curricular del Colegio de Bachilleres se divide en tres áreas de formación:

- a) Área de Formación Básica: Las asignaturas que comprenden esta área corresponden el núcleo del bachillerato.

Tabla 6	
Área de formación básica	Campos de conocimiento
Se cursan de primero a sexto semestre y todas las asignaturas son obligatorias.	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje y comunicación. • Matemáticas. • Ciencias Experimentales. • Ciencias Sociales. • Humanidades. • Desarrollo Humano.

*Fuente: (Gaceta. Órgano informativo del Colegio de Bachilleres. Año XXXVIII, número especial, agosto 2018:11).

- b) Área de formación específica: Son aquellas asignaturas propias de un área, las cuales le permiten al estudiante continuar su educación universitaria.

Tabla 7	
Área de formación específica	Campos de conocimiento
Se cursa el último año del bachillerato, es decir, durante quinto y sexto semestre. Los estudiantes seleccionan, según sus intereses profesionales, una de las 4 áreas.	<ul style="list-style-type: none"> • Físico-Matemáticas. • Químico-Biológicas • Económico-Administrativas. • Humanidades y Artes.

*Fuente: (Gaceta. Órgano informativo del Colegio de Bachilleres. Año XXXVIII, número especial, agosto 2018: 11)

c) Área de Formación Laboral: Las asignaturas que comprenden esta área, brindan a los estudiantes una preparación para el trabajo por medio del desarrollo de competencias necesarias para producir un bien o servicio; así como para fortalecer sus posibilidades de ingresar, mantener y progresar de manera exitosa en el mercado de trabajo. Cada uno de los planteles del Colegio cuenta con áreas de formación laboral específicas.

Tabla 8		
Área de formación laboral	Grupo ocupacional	Salida ocupacional
Se cursa del tercer al sexto semestres. Los estudiantes eligen el área de su interés, según las opciones que existan en su plantel.	✓ Contabilidad	Auxiliar de contabilidad
	✓ Turismo	Auxiliar de hospedaje, alimentos y bebidas.
	✓ Química	Auxiliar laboratorista.
	✓ Biblioteconomía	Auxiliar bibliotecario.
	✓ Recursos Humanos	Auxiliar de recursos humanos.
	✓ Arquitectura	Dibujante de planos arquitectónicos.
	✓ Informática	Auxiliar programador. Auxiliar diseñador gráfico.

*Fuente: (Gaceta. Órgano informativo del Colegio de Bachilleres. Año XXXVIII, número especial, agosto 2018: 11).

3.3 Área de formación básica

Como mencionamos con anterioridad, el Colegio de Bachilleres es una institución adscrita al Sistema Nacional de Bachillerato, por lo que su modelo educativo está

basado en competencias; asimismo, se organiza en tres áreas: formación básica, específica y laboral.

A continuación, se presenta el mapa curricular desglosado por semestre. La intención de este apartado es situar la asignatura que nos compete: Taller de Análisis y Producción de Textos I.

Tabla 9. Plan de estudios del Colegio de Bachilleres 1era parte			
Campo de conocimiento	1er Semestre	2do Semestre	3er Semestre
Lenguaje y comunicación	Inglés I Tecnologías de la información I <i>Lenguaje y comunicación I</i>	Inglés II Tecnologías de la información II <i>Lenguaje y comunicación II</i>	Inglés III Tecnologías de la información III <i>Lengua y Literatura I</i>
Matemáticas	Matemáticas I	Matemáticas II	Matemáticas III
Ciencias experimentales	Física I	Física II Química I	Física III Química II Geografía I
Ciencias sociales	Ciencias Sociales I	Ciencias Sociales II	Historia de México I
Humanidades	Introducción a la Filosofía	Ética	
Desarrollo Humano	Apreciación Artística I Actividades físicas y deportivas I Orientación I	Apreciación Artística II Actividades físicas y deportivas II	
Tabla 9. Plan de estudios del Colegio de Bachilleres 2da parte			
Campo de conocimiento	4to Semestre	5to Semestre	6to Semestre
Lenguaje y comunicación	Inglés IV Tecnologías de la información IV <i>Lengua y Literatura II</i>	Inglés V <i>Taller de Análisis y Producción de Textos I</i>	Inglés VI <i>Taller de Análisis y Producción de Textos II</i>
Matemáticas	Matemáticas IV	Matemáticas V	Matemáticas VI
Ciencias experimentales	Química III Biología I Geografía II	Biología II	Ecología
Ciencias sociales	Historia de México II	Estructura Socioeconómica de México I	Estructura Socioeconómica de México II

Humanidades		Lógica y argumentación	Problemas filosóficos
Desarrollo Humano	Orientación II		

*Fuente: (Gaceta. Órgano informativo del Colegio de Bachilleres. Año XXXVIII, número especial, agosto 2018:13)

El área de formación básica se conforma por 49 asignaturas que constituyen el núcleo del bachillerato general, por ello tiene como intención “desarrollar las competencias genéricas y las disciplinares básicas, que implican el conocimiento y uso estratégico de los aprendizajes clave, e involucran habilidades y actitudes relacionadas con ramas del saber específico, ya sean científicas, humanísticas, artísticas o tecnológicas, para que el estudiante reconozca, interprete y actúe sobre su propia realidad con mejores elementos de conocimiento. Esta área se organiza en seis campos disciplinares: Comunicación, Matemáticas, Ciencias Experimentales, Humanidades, Ciencias Sociales y Desarrollo Humano” (Taller de Análisis y Producción de Textos I: programa de asignatura 2018, p.6).

Como podemos observar, el campo disciplinar de comunicación está representado por una asignatura en cada semestre. En primer y segundo semestre cursan “Lenguaje y comunicación I y II”, en tercer y cuarto semestre la materia le da mayor énfasis a la lectura, por lo que se convierte en “Lengua y literatura I y II”; finalmente, en los últimos semestres la asignatura cambia a “Taller de análisis y producción de textos I y II”, lo que sugiere un mayor énfasis en la redacción.

3.4 Campo disciplinar: Comunicación

La DGB incorporó los decretos de la RIEMS en sus programas de estudio desde el ciclo 2009-2010. Esto motivó la revisión y replanteamiento de sus contenidos. Las materias relacionadas con algún lenguaje (Lenguaje y comunicación I y II, Lengua y literatura I y II, Taller de Análisis y producción de textos I y II, Inglés I-IV y Tecnologías de la información) se agruparon en el campo disciplinar de Comunicación, y sus objetivos se establecieron en el acuerdo 444 (DOF, 2008), en el apartado titulado *Competencias disciplinares*.

En el documento se reconoce que las competencias disciplinares corresponden a los conocimientos y habilidades mínimos que los alumnos deben desarrollar durante su paso por el bachillerato general. En el campo de Comunicación se espera que el alumno:

1. Identifique, ordene e interprete las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.
2. Evalúe un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.
3. Plantee supuestos sobre los fenómenos naturales y culturales de su entorno con base en la consulta de diversas fuentes.
4. Produzca textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.
5. Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.
6. Argumente un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.
7. Valore y describa el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros.
8. Valore el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica.
9. Analice y compare el origen, desarrollo y diversidad de los sistemas y medios de comunicación.

De este modo, las competencias disciplinares están encaminadas al uso de la lengua en diferentes contextos de enunciación, pues solicita la comprensión, interpretación y producción de textos; así como la comparación y valoración crítica de diversos textos. Como resultado, “el campo contribuye al logro del perfil de egreso del estudiante al desarrollar competencias para poder escuchar, leer, comprender y elaborar distintos tipos de mensajes y textos, orales o escritos para comunicarse con claridad y de forma efectiva, en los diferentes contextos en que se

desenvuelven.” (Taller de Análisis y Producción de Textos I: programa de asignatura 2018: 16).

3.5 Taller de Análisis y Producción de textos I

Como pudimos observar en el mapa curricular del Colegio de Bachilleres, la materia de Taller de Análisis y Producción de Textos (TAPT) se conforma por dos asignaturas: TAPT I y II, que se imparten los últimos semestres del bachillerato. Se le designa una carga horaria de 3 horas por semana, 48 horas al semestre y 6 créditos obligatorios. A decir de su programa de estudios, “esta materia tiene como intención, que al concluir el semestre el estudiante sea capaz de aplicar las competencias comunicativas de manera contextualizada para comprender, interpretar, analizar, valorar y producir diferentes textos con el apoyo de metodologías de la investigación y de las TIC, a partir de reconocerlos como herramientas y medios para la construcción de su identidad cultural. Al mismo tiempo, participa de manera colaborativa, toma decisiones, es crítico y reflexivo y propone soluciones a problemas de su entorno”. (Taller de Análisis y Producción de Textos I: programa de asignatura 2018, p.16).

Las asignaturas TAPT I y II fueron incorporadas al programa de estudios hasta el 2010, pues antes en su lugar se cursaban Comunicación I y II. Es importante resaltar que la asignatura cuenta con el nombre de “taller”, lo que sugiere un espacio donde los estudiantes constantemente están ejercitando lo aprendido, es decir, desarrollando sus competencias:

La importancia de la asignatura Taller de Análisis y Producción de Textos I se refleja en el desarrollo de las competencias habilitantes, las cuales potenciarán los aprendizajes en otras asignaturas y se manifiesta justamente cuando se promueve en los jóvenes el trabajo colaborativo, el desarrollo de competencias de leer, escribir, hablar y escuchar, la identificación de diferentes tipos de textos argumentativos, así como la construcción de una opinión argumentada y con un uso adecuado de la lengua escrita que responda a las reglas gramaticales y sintácticas. .” (Taller de Análisis y Producción de Textos I: programa de asignatura 2018, p.18).

Finalmente, la asignatura de TAPT I se configura bajo el enfoque pedagógico de competencias comunicativas, también llamado *enfoque comunicativo* (EC)⁵, el cual “se basa en la negociación interpersonal de significados. Integra el conocimiento de la norma lingüística, las habilidades para ‘hacer con las palabras’, así como los procedimientos para adecuarse a la dimensión escolar, social y cultural de la lengua”. (Taller de Análisis y Producción de Textos I: programa de asignatura 2018, p. 20).

3.6 Enfoque de la asignatura TAPT I: Enfoque comunicativo

El EC tiene su origen en distintas teorías lingüísticas que se han desarrollado a lo largo del S. XX. Para los fines de este trabajo, resulta imposible enumerarlas todas; sin embargo, haremos un breve recorrido en el que enunciaremos los aportes más significativos de las teorías que lo alimentan.

En un primer momento es preciso distinguir que durante muchos siglos la enseñanza del español estuvo basada en la lingüística tradicional; esto es, orientada hacia el estudio prescriptivo de la lengua, en donde difícilmente se discernía entre la enseñanza descriptiva del código lingüístico y su uso. La lingüística tradicional toma por modelo la gramática grecolatina, pues se basa en el estudio de manuscritos antiguos; de ahí parte la idea de que sólo dichos modelos —los correspondiente a la literatura clásica— son correctos y, por el contrario, la lengua en uso: coloquial, es incorrecta. Así, la lengua se enseñaba y aprendía desde una visión diacrónica (situada en el tiempo) y no sincrónica; pues no se consideraba que la lengua es *materia viva* y cambia con respecto al tiempo y a los hablantes. (Martínez Montes, 2002, p.14)

Precisamente, esta idea de lengua *pura, correcta*, en oposición al habla coloquial, vulgar —que emana del pueblo—, se propagó en la Edad Media, pero se consolidó durante el Renacimiento, periodo en el que se rescataron las obras literarias de la época clásica que sirvieron como modelo para los escritores e instructores de la

⁵ Para facilitar la lectura, en lo subsecuente se empleará la abreviatura EC para referirnos al Enfoque Comunicativo.

época. Este momento significó la clara división entre la lengua coloquial, empleada para fines pragmáticos y cotidianos, y la culta, reservada para la escritura y preservación de lo literario.

Este panorama se reafirmaba en la escuela, pues la didáctica se centraba en el estudio formal del sistema: la adquisición de conocimientos descriptivos y normativos de la lengua, como gramática, análisis oracional, reglas ortográficas, entre otros. Del mismo modo, el estudio de la literatura estaba orientado hacia definiciones y descripciones de corte historicista y monográfico: enciclopedista, pues se preocupaba por revisar minuciosamente la vida de autores célebres, caracterización de corrientes literarias; y, en ciertos momentos, la lectura y transcripción de fragmentos de obras reconocidas por el canon. A pesar de que las prácticas descritas anteriormente datan de siglos, no es difícil reconocer que algunas coinciden con la forma en la que aprendimos español en la educación básica, no hace más de 50 años.

Durante el siglo XX surgieron una serie de estudios que dieron paso a la lingüística moderna, Ferdinand de Saussure (1916) desempeñó un papel determinante con su *Curso de lingüística general*, en el que propone dividir el estudio del lenguaje:

Al separar la lengua del habla se separa al mismo tiempo: 1° lo que es social de lo que es individual: 2° lo que es esencial de lo que es accesorio [...] La lengua no es una función del sujeto hablante, es el producto que el individuo registra pasivamente; no supone jamás premeditación, y la reflexión sólo interviene en ella para la actividad de clasificación. El habla es, por el contrario, un acto individual de voluntad y de inteligencia, en el que conviene distinguir: 1° las combinaciones por la que el sujeto hablante utiliza el código de la lengua con vistas a expresar su pensamiento personal; 2° el mecanismo psico-físico que le permite exteriorizar esas combinaciones. (Saussure, 1998, p. 40-41).

De este modo, Saussure establece la dicotomía del lenguaje: lengua y habla; la primera de carácter sistemático; mientras la segunda de naturaleza inasible. El teórico propone esta brecha en el estudio del lenguaje, pero considera el habla como “un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones

necesarias, adoptados por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esta facultad en los individuos”, mientras la lengua, por el contrario, es “un todo en sí y un principio de clasificación.” (Saussure, 1998, p. 35).

El teórico privilegia el estudio de la lengua porque corresponde a un sistema, es materia clasificable y, de algún modo, su estudio resulta más claro; mientras que el habla es un producto social y, por ende, heterogéneo. Por ello dice que es necesario “escoger entre dos caminos imposibles de tomar a un mismo tiempo; deben seguirse por separado” (Saussure, 1998, p. 47). De este modo, afirma que cada uno de estos elementos merece estudio aparte, dada la complejidad que suponen. A pesar de que el eje de su estudio es la lengua, sus postulados permiten la apertura a nuevos investigadores y estudios que exploran el habla.

Así como Saussure, Chomsky considera que el estudio la lengua debe centrarse en los rasgos sistemáticos del lenguaje y no en el uso. La lingüística generativa (1957) proponía formular una gramática universal y particular cuya base, supuestamente, residía en la mente. A este aprendizaje normativo Chomsky lo denominó *Competencia Lingüística*, entendida como “el sistema de reglas lingüísticas, interiorizadas por los hablantes, que conforman sus conocimientos verbales y que les permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos” (Cassany, 2002, p.85). La propuesta de Chomsky mantiene el carácter normativo, pues él concibe la *competencia* como una interiorización y no como una acción. Al respecto, Ana María Maqueo señala “la competencia, según Chomsky, es el saber gramatical visto como un estado mental que subyace a la lengua. No está entre sus inquietudes el considerarla como algo que sirve para hacer cosas, como tampoco concibe sus postulados aplicados a la educación. (Maqueo, 2009, p. 150).

Así como el estructuralismo, la escuela chomskiana sitúa en el centro de su postulado: la oración. La competencia que propone Chomsky incluye otros elementos de la gramática: fonología, morfología, sintaxis y léxico. Además de la *Competencia Lingüística*, Chomsky habla sobre *actuación lingüística*, que es “la ejecución efectiva de la competencia en una situación concreta, es decir: la utilización que cada hablante hace de la lengua en todos sus usos” (Cassany, 2002,

p.85). En este sentido, la distinción entre competencia y actuación lingüística es similar a la dicotomía del lenguaje, planteada por Saussure.

Algunas aportaciones de la lingüística moderna fueron recibidas con ánimo y fuerte asombro, pues se creía que finalmente se le había otorgado al estudio de la lengua un carácter cientificista, exacto, de alguna manera, más tangible. Estas propuestas teóricas (estructuralismo y generativismo) se trasladaron al aula, con todo y sus términos técnicos dirigidos a especialistas en la materia. Los resultados fueron un tanto complicados, pues los alumnos se enfrentaron a un sistema de reglas nuevas, estructuras y términos complejos; en general, todo resultaba poco comprensible, tanto para los estudiantes como para los profesores. Así, “la enseñanza de la lengua se redujo a la enseñanza de la gramática, la enseñanza de la gramática a la sintaxis y la sintaxis a la práctica del análisis sintáctico” (Laiza, 2001). Este modelo de enseñanza partía de la creencia de que, por medio del aprendizaje de la gramática, naturalmente se llegaría al desarrollo de producción y recepción de mensajes de manera eficaz, puesto que se tenía el conocimiento básico del código lingüístico.

Entonces, la *Competencia Lingüística* concibe al lenguaje como un acto que nace desde el individuo y no desde su interacción social. Tal vez por ello, en las clases de lengua se priorizaba el trabajo individual y en silencio, pues actividades como análisis sintáctico no requieren de interacción con el otro.

Si bien es cierto, la lingüística generativa propuesta por Chomsky no alimentó el EC, es preciso mencionarla por algunas razones. La primera porque introduce por primera vez el término *competencia* en el ámbito de la lingüística, que más tarde sería retomado en el ámbito educativo. Asimismo, el aporte de Chomsky sirvió como brecha hacia nuevos estudios que tomaron como base su concepción de la lengua y lo refutaron, generando nuevas posturas al respecto. Pues el autor situó como materia de estudio únicamente la descripción de la lengua, dejando de lado la ejecución (tal como lo hiciera Saussure). El EC cuestiona y contradice este hecho; pues, como veremos más adelante, este enfoque prioriza el estudio de la lengua con base en el uso.

Como resultado de esta somera revisión, obtenemos que la teoría no siempre está pensada para llevarse a las aulas, por lo que es necesaria una oportuna transposición didáctica, pues en varias ocasiones el fervor por los descubrimientos no siempre permite que se reflexione sobre la pertinencia de aplicar modelos teóricos complejos (dirigidos a especialistas) en un ambiente escolar, que cuenta con individuos cuyas necesidades lingüísticas son específicas.

3.6.1 Competencia comunicativa

Como mencionamos con anterioridad, tanto el estructuralismo como el generativismo proponían dos vertientes en el estudio del lenguaje: el código y la ejecución. Finalmente, ambas escuelas centraron sus investigaciones en la lengua, desechando la idea de estudiar el habla; su principal renuencia hacia su estudio reside, según ellos, en el carácter asistemático que implica. Por el contrario, a partir de la década de los años sesenta aparecen nuevos estudios de diversos campos disciplinares (filosofía, antropología, etnografía, sociología, sociolingüística) que defienden la lengua en su uso:

Estas aproximaciones funcionales al estudio del lenguaje presuponen que comunicarse es hacer cosas con determinadas intenciones en situaciones concretas. No estamos ya ante sistemas abstractos de signos ajenos a la voluntad de los usuarios, sino ante prácticas comunicativas en las que el lenguaje, la acción y el conocimiento son inseparables. (Lomas, 1993, p. 30).

Según estos planteamientos, el estudio del lenguaje debe enfocarse en su ejecución; es decir, en lo que el hablante es capaz de hacer con la lengua en diversos contextos y con enunciatarios específicos. Lo que se propone es modificar el paradigma situado en el estudio descriptivo y normativo de la lengua, como un sistema abstracto, y ahora situarlo en el terreno del uso. Esto es: una dimensión más cercana a los hablantes.

En el campo de la etnografía de la comunicación, los trabajos de Hymes y Gumperz (1967) son de vital importancia, ellos proponen la noción de *Competencia Comunicativa*, término que refuta, y al mismo tiempo complementa, la *Competencia*

Lingüística. Estos teóricos afirman que los postulados de Chomsky resultan incompletos, pues él no considera la comunicación como un hecho que requiera de interacción, tampoco considera el ámbito cultural, contexto situacional, donde sucede el acto comunicativo. Los etnógrafos afirman que de sólo estudiar el aspecto formal de la lengua, se descuida el desarrollo de habilidades necesarias para la diaria interacción, por ello aseveran que además del estudio de la forma (aspectos gramaticales), es necesaria la inclusión de otros elementos que ayuden al desarrollo de usuarios más competentes.

Como el término chomskiano sobre el que se modela, la *competencia comunicativa* se refiere a la habilidad para actuar. Se hace un esfuerzo para distinguir entre lo que el hablante sabe -sus capacidades inherentes- y la manera como se comporta en situaciones particulares. Sin embargo, mientras que los estudiosos de la *competencia lingüística* tratan de explicar aquellos aspectos gramaticales que se creen comunes a todos los humanos, independientemente de los determinantes sociales, los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales, y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para autoidentificarse y llevar a cabo sus actividades. (Gumperz, p. vii 1972, citado por Lomas 1993)

La competencia comunicativa, como menciona Lomas (1993), se rige bajo una serie de normas que sólo se adquieren durante la socialización, pues los actos comunicativos no suceden aislados; de tal modo que la ejecución está socioculturalmente condicionada. En este sentido, la *competencia comunicativa* le otorga importancia al aspecto social del lenguaje, a la interacción entre individuos, que pertenecen a una comunidad específica y que comparten ciertos códigos de comportamiento, por lo que cualquier acto comunicativo está mediado por normas de uso. Así, la *competencia* que proponen Hymes y Gumperz se entiende como un “conjunto de competencias relacionadas con la comunicación humana; esto es, referida a los acontecimientos lingüísticos, sociales y culturales necesarios para que se lleve a cabo una comunicación adecuada en el marco de situaciones reales.” (Maqueo, 2009, p. 166).

El EC surge como una propuesta aplicada a la didáctica, en un primer momento de las segundas lenguas (Nussbaum, Littlewood, Canale y Swain), pero posteriormente en la enseñanza de la lengua materna, en autores como: Lomas (1993), Cassany (2002), Calsamiglia y Tusón (1999), Solé (2009), Maqueo (2009).

Canale y Swain (1996) describen los ejes rectores para un EC, los cuales se pueden resumir como:

1. La competencia comunicativa se compone al menos de competencia gramatical, competencia sociolingüística y estrategias de comunicación (competencia estratégica).
2. Un enfoque comunicativo debe partir de las necesidades de comunicación del aprendiz y dar respuesta a las mismas.
3. Un enfoque comunicativo debe partir de intercambios significativos, que respondan a necesidades comunicativas auténticas en situaciones reales.
4. La competencia comunicativa debe potenciar el conocimiento sociocultural, pues debe permitir a los estudiantes inferir las connotaciones y valores sociales implícitos en los enunciados.

Como podemos ver, el EC recupera la noción de *Competencia comunicativa*, por lo que desplaza la atención del conocimiento normativo, estructural del lenguaje, hacia otras habilidades de uso: leer, escribir, hablar y escuchar; aprendizajes dirigidos para cumplir objetivos de comunicación específicos con enunciatarios y en contextos concretos. Esto no quiere decir que se olvide de la gramática formal, sino que su didáctica se traslada hacia actividades más significativas. Como sugieren Canale y Swain (1996), el EC aspira a ser una visión más amplia de la didáctica de la lengua, pues integra una serie de competencias que sugieren el desarrollo de amplias habilidades de comunicación.

El EC, además de nutrirse de las disciplinas mencionadas, se apoya de la *gramática textual*, la cual propone como unidad de análisis el texto y no la oración. Van Dijk

(1992) en *La ciencia del texto* menciona que los trabajos realizados a partir de la lingüística general no toman en cuenta al texto como unidad de sentido, pues “el mayor esfuerzo de trabajo todavía va dirigido al estudio gramatical; sin embargo, sobre todo durante los últimos años, existe una amplia tendencia a estudiar el uso de la lengua dentro de su contexto psíquico y social” (p.17), por lo que sugiere que el estudio de las frases u oraciones aisladas se debe sustituir por una unidad más amplia, es decir, el texto.

La perspectiva de Van Dijk es importante para el desarrollo de nuestra secuencia didáctica, pues proponemos el análisis de la argumentación, tanto en su estructura como en su interpretación, a partir de textos completos, como artículos de opinión y editoriales. Esto nos permite tener un panorama general del acto comunicativo, esto incluye aspectos pragmáticos y contextuales; no solo observar el discurso de manera fragmentaria.

Carlos Lomas (1999) coincide con Canale y Swain en cuanto a que el EC se alimenta de otras competencias: competencia lingüística (conocimiento del código de una lengua), competencia sociolingüística (capacidad de adecuación al contexto comunicativo), competencia estratégica (capacidad para regular la interacción). También agrega la competencia textual, que retoma de Van Dijk, la competencia literaria (capacidad de comprensión y producción de textos literarios) y la competencia semiológica (habilidades en el análisis de textos icónico-verbales). (Lomas, 1999, p. 37)

Finalmente, queremos mencionar lo que afirma Daniel Cassany (2002, p. 87), respecto a las características que debe incluir un EC, pues además de considerar las propuestas de Lomas, Canale y Swain, agrega el trabajo colaborativo como eje de su aplicación en el aula. Para que esta información sea más ilustrativa, hemos preparado un cuadro donde se ha ocupado un espacio para describir cada una de las características que Cassany propone, así como los autores donde retoma las ideas.

Características del Enfoque Comunicativo según Cassany	
Característica	Descripción
<i>Recrear situaciones reales o verosímiles de comunicación.</i> (Canale y Swain)	Durante las clases se proponen diversos ejercicios en los que se practica el proceso comunicativo; así los alumnos durante esa interacción participan libremente, eligiendo el registro y la intención pertinente.
<i>Trabajar con textos completos</i> (Van Dijk)	Los textos que se proponen no han sido creados de manera artificial, sino se destaca el uso de materiales auténticos, aquellos que los alumnos pueden encontrar de manera impresa, por ejemplo periódico, panfletos, publicidad, revistas; o de manera electrónica. Asimismo, se propone el uso de herramientas audiovisuales como videos, grabaciones, programas de radio, entre otros.
<i>Enseñar la lengua real</i> (Canale y Swain)	Se elimina la noción de <i>buen uso</i> y se opta por la lengua de uso común, por ello se incluyen los diversos registros, jerga y dialectos. Más que centrarse en la corrección gramatical, se promueve la fluidez y eficacia en el uso del idioma.
<i>Trabajo cooperativo</i>	Se perfila como la manera ideal de organizar situaciones de comunicación en el aula. Dichas situaciones involucran una gran carga personal de los interlocutores, éstos expresan sus opiniones, preferencias, deseos e intereses.
<i>Desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas de la comunicación</i> (Canale y Swain)	En el aula las cuatro habilidades: leer, escribir, escuchar y hablar tienen la misma importancia. Ya no se favorece únicamente la lectura o escritura, sino se busca organizar actividades donde se desarrollen las cuatro habilidades al mismo tiempo.

Como podemos observar, en este enfoque las clases son más activas, la enseñanza está centrada en la participación de los alumnos, en sus intercambios comunicativos. El objetivo de la clase de lengua se ha transformado, al respecto Amparo Tusón comenta:

No podemos pensar que el objetivo de la enseñanza tiene que ser formar gramáticos filólogos o lingüistas, sino lectores y escritores, hablantes y oyentes competentes, es decir, personas que puedan funcionar “con soltura” en nuestro entorno sociocultural y que puedan reflexionar de forma crítica sobre todo lo que implica el habla y la escritura; que sean, pues, conscientes de las dimensiones socioculturales del uso lingüístico, ya sea oral o escrito. (Tusón Valls, 1993, p. 56).

Tusón hace énfasis en la formación de individuos capaces de reflexionar sobre su actuar en diferentes ámbitos, capacitados para planear lo que escriben y enuncian, conscientes del enunciatario y de las circunstancias de la enunciación. Para lograr este cometido se requiere de una guía, un profesor que planifique actividades específicas, encaminadas a potenciar las habilidades lingüísticas, un profesor capacitado para el diseño de estrategias de enseñanza, más que un conocedor enciclopédico de los temas.

3.6.2 Habilidades del EC

Las habilidades lingüísticas se pueden definir como capacidades y destrezas que el usuario de una lengua debe conocer y dominar para comunicarse de una manera eficaz, así vemos que: leer, escuchar, hablar y escribir resultan el eje del *Enfoque Comunicativo*. Para que esto sea posible, el profesor, a través de prácticas socializadoras, debe procurar que el alumno se apropie gradualmente de su lengua materna, que la use como una herramienta para expresar sus opiniones, deseos, angustias; y que reflexione la relevancia de estas habilidades en su vida académica y cotidiana.

Según Cassany (2002, p. 88), estas habilidades se clasifican dependiendo el papel del individuo en el proceso de comunicación, ya sea como enunciador o como enunciatario, también del código ya sea oral o escrito, lo representa del siguiente modo:

<i>Según el papel en el proceso de comunicación</i>		
<i>Según el Código</i>	Receptivo (o comprensión)	Productivo (o expresión)
Oral	Escuchar	Hablar
Escrito	Leer	Escribir

Como se observa, las habilidades del esquema no son nuevas, se pueden rastrear desde inicios de la década de los años noventa en cualquier nivel educativo; desde los primeros años en la primaria donde se enseña a leer y a escribir. La diferencia

radica en la naturaleza de las actividades, puesto que se propone que dejen su calidad de actos mecánicos, y se conviertan en actos reflexivos y planeados.

También es preciso que las actividades en clase sean integradoras, es decir, que procuren el desarrollo de las cuatro habilidades de manera conjunta y equilibrada, no podemos pretender estudiarlas por separado, como si el dominio de una de ellas bastara.

3.6.3 El papel del docente frente al EC

A pesar de lo atractivo de la nueva propuesta de trabajo, muchos profesores aún tienen sus reservas para ponerla en marcha; el rechazo deviene principalmente del desconocimiento del enfoque y de la férrea creencia que estudiar lengua requiere de un análisis riguroso - ¿Cómo se puede enseñar lengua sin gramática?, es una pregunta constante-. Así, de manera superficial se cree que el EC es una tendencia didáctica de moda.

En este sentido, considero que se ha mal interpretado al EC porque se cree que en este nuevo modelo se ha desechado el estudio de la gramática, por lo que ya no se enseña. Si bien es cierto, el EC se ocupa de desarrollar habilidades de uso, no obstante, también permite la reflexión metalingüística; sin embargo, dicha reflexión no sucede de manera aislada, sino durante algún proceso, por ejemplo, la escritura. Es decir, sí se incluye el estudio y la reflexión de aspectos gramaticales, pero no de la manera tradicional, no basado en el análisis sintáctico. Y esto, precisamente, es lo que aún no se termina de comprender.

Por otra parte, consideramos que el rechazo también deviene de las nuevas exigencias que el EC supone. En los modelos anteriores, basados en el estructuralismo o formalismo, bastaba con que el profesor supiera gramática, la norma lingüística, dado que el alumno se concebía como un procesador de información. El aprendizaje de la lengua se entendía como una reproducción conceptual, en algunos casos, se mecanizaba el proceso. Por el contrario, el EC propone un alumno activo, y por ende necesita un docente que sea capaz de

planificar y diseñar estrategias de enseñanza que promuevan el desarrollo de la competencia comunicativa. Se trata ahora de prestarle al alumnado la ayuda que necesite para que vaya construyendo su propia relación con el lenguaje. El profesor se convierte en un participante activo en el proceso de construcción de conocimiento, cuyo centro no es la materia, sino el alumno.

Así, este nuevo enfoque reclama que la formación del docente no se ubique únicamente en la materia que imparte, sino en el conocimiento de otras disciplinas de tipo pedagógico, didáctico, psicopedagógico; saberes que le brindan herramientas para trasladar conocimientos y habilidades propias del área, hacia el alumnado, con la pertinente transposición didáctica. Al mismo tiempo es necesario que el docente sea capaz de modificar su manera de concebir la enseñanza de la lengua, –este punto parece complicado porque la mayoría de los profesores en servicio aprendieron bajo el enfoque estructuralista– dispuesto a arriesgarse a proponer innovadoras estrategias de enseñanza; para lograrlo la reflexión, la planeación y la constante actualización son indispensables.

Como mencionamos anteriormente, el EC se comenzó a desarrollar en los 70, y se incluyó en los planes de estudio años más tarde, en el caso de la DGB, la RIEMS la estipula como eje del campo disciplinar de Comunicación. A pesar de que, en materia institucional, es decir, en los planes de estudio del área está estipulado como marco de trabajo, en la práctica aún hay mucho trabajo por hacer. Por lo que consideramos importante el diseño de estrategias que sirvan de apoyo a profesores para que integren con éxito el nuevo enfoque en su práctica; estrategias que vinculen conocimientos del currículo, con habilidades cognitivas y aprendizajes sociales

3.7 Didáctica de la argumentación en la Educación Media Superior: una necesidad

Este recorrido sobre el EC es relevante por varias razones. En primer lugar, es necesario como la base didáctica de la asignatura TAP I. Por ello, las actividades

que se diseñaron para la secuencia didáctica están fundadas desde esta perspectiva, la cual tiene como meta el desarrollo de habilidades lingüísticas en el aula.

Por otra parte, sirve como una reflexión sobre las distintas concepciones de la didáctica de la lengua. Nos permite observar cómo la enseñanza del español ha transitado desde el predominio de las distintas teorías puramente lingüísticas hasta concepciones más funcionalistas. Esto sugiere que ninguna teoría, enfoque o método es permanente; sino que van modificándose según los objetivos de enseñanza-aprendizaje y el contexto de los estudiantes.

Ahora bien, a continuación, me propongo exponer —a grandes rasgos— la relevancia de la didáctica de la argumentación en la educación media, ya que resulta el eje temático de mi SD. Y, tal como mencioné anteriormente, se encuentra enmarcado dentro de las competencias genéricas y disciplinares del plan de estudios del Colegio de Bachilleres.

Las competencias genéricas donde se incluye al texto argumentativo promueven que el estudiante... (DOF, octubre 2008, p.18)

- a) Produzca textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.
- b) Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.
- c) Argumente un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.

Para comenzar, podemos rastrear el tema *argumentación* tanto en los programas de estudio de filosofía como en las materias de lengua. Obviamente, la perspectiva es diferente, pues mientras en filosofía refiere más a una argumentación lógica, en la didáctica de la lengua se refiere al análisis de discursos persuasivos.

Justamente, a raíz de varias investigaciones sobre análisis del discurso y gramática textual, el interés por la argumentación en la lengua oral y escrita ha aumentado. Algunos teóricos como Stephen Toulmin *Los Usos de la Argumentación* (1958) y

Perelman y Obrechts-Tyteca Tratado de La Argumentación (1958) han planteado una perspectiva lingüística sobre la materia.

Es preciso mencionar que los nuevos estudios y reflexiones sobre la argumentación son de naturaleza puramente teórica, y en menor medida son trabajos prácticos o de carácter didáctico. Esta situación no es novedosa, pues difícilmente las teorías se hacen pensado en su aplicación didáctica. Por lo anterior, considero que nuestra tarea como profesores es conocer las propuestas teóricas y adaptar lo más relevante para fines prácticos en el aula; esto es, hacer un trabajo de transposición didáctica.

Con respecto a la relevancia de enseñar a leer, interpretar y producir el texto argumentativo, me gustaría comenzar explicando que este tipo de discursos los encontramos en actividades comunes de todo individuo, tales como solicitar un permiso, defender un punto de vista, evitar el abuso de autoridad, salir airoso de una entrevista laboral; así como en situaciones académicas, por ejemplo, escribir un ensayo, una reseña, un artículo de opinión, defender un trabajo ante compañeros, entre otras situaciones. Por ello resulta tan significativo revisarlo en el aula, pues discernir y producir este tipo de discursos de manera sistemática se convierte en un aprendizaje significativo; no sólo en el ámbito escolar, sino en la vida de los estudiantes.

Al respecto, Díaz Barriga (2010) menciona que el aprendizaje significativo implica un procesamiento muy activo de parte de los estudiantes con la información por aprender. Es decir, los estudiantes relacionan la nueva información con los conocimientos y experiencias previas, ya sea experiencias familiares, personales o académicas; esto les permite realizar relaciones cognitivas entre lo conocido y lo nuevo por descubrir.

De este modo, a pesar de que los alumnos están familiarizados con el discurso argumentativo, Cros (2005) advierte que no están muy acostumbrados a reflexionar sobre algunos aspectos de la argumentación, por ejemplo: conocer la estructura del discurso argumentativo, plantear una tesis y justificarla con razonamientos

relevantes, considerar los puntos de vista de los demás para incluirlos en la contraargumentación; así como saber negociar y llegar a una conclusión; o bien, identificar un falso argumento (falacia). Por lo que muchas veces en la escuela, las actividades de argumentación suceden más por *inercia* que por una metódica planeación.

Es probable que esto sea porque durante la educación básica (primaria y secundaria), se hace énfasis en el estudio de textos narrativos y descriptivos, de tal suerte que la argumentación queda descuidada. Dolz y Camps (1995) señalan al respecto que “en las situaciones habituales de lectura y escritura en la enseñanza primaria y secundaria predominan las actividades de narración. La enseñanza metódica de la argumentación apenas se contempla en los programas o se introduce tarde con resultados considerados poco satisfactorios por los profesores de bachillerato, por los profesores universitarios, por la sociedad en general” (p. 25) En México, basta ver los programas de estudio de primaria y secundaria para darse cuenta de que el tipo textual narrativo cuenta con mayor presencia, mientras que la argumentación queda soslayada.

Del mismo modo, se puede advertir que en la mayoría de los programas de estudio del bachillerato se contemplan pocas horas para la enseñanza del texto argumentativo. En algunos casos se opta por ejercicios en los cuales los alumnos discuten un tema reciente, organizan una mesa redonda o un debate donde exponen sus ideas; sin embargo, en estos casos los alumnos están más preocupados por “ganar”, que en la reflexión y uso de estrategias persuasivas que conforman el sentido de la argumentación. Por ello, considero que no basta con crear situaciones argumentativas intencionales, también es preciso organizar de manera sistemática las actividades, de tal suerte que se comprenda y ejercite la intención comunicativa, las estrategias discursivas, las formas lingüísticas; esto es: instruir en el cúmulo de herramientas que el discurso argumentativo ocupa para lograr sus objetivos.

Como mencionamos anteriormente, la argumentación oral y escrita tiene gran presencia en nuestra vida cotidiana, se halla en las diferencias de opinión que

diariamente enfrentamos, también en discursos políticos y televisivos, en los textos publicitarios y periodísticos: artículos de opinión, editoriales, debates públicos. Este tipo de texto, a través de la fuerza de la palabra, busca influir en la opinión y conducta de los ciudadanos.

Los discursos persuasivos tienen mayor impacto en el sector más vulnerable: la juventud; puesto que apenas están construyendo su identidad y formando su postura ideológica. Dolz y Camps (1995) comentan al respecto:

“[...] a veces los alumnos no comprenden ni el carácter de la controversia ni los intereses que representan los diferentes actores sociales. No son capaces de identificar la posición del argumentador, ni del adversario. No comprenden el razonamiento subyacente, las ironías, los contraargumentos, las concesiones, etc. Saturados de mensajes contradictorio se ven sometidos a presiones ideológicas, se dejan influenciar sin poder justificar su elección o son incapaces de tomar una decisión autónoma.” (p.7)

No es una sorpresa que los alumnos encuentren difícil analizar las estrategias persuasivas del discurso argumentativo, pues no hay modelos teóricos que vengán acompañados de procedimientos concretos. Y, al mismo tiempo, hay pocos estudios dedicados a la transposición de la “teoría dura” de la argumentación hacia el ámbito didáctico. Es verdad que existen algunas propuestas que intentan hacer ese trabajo, pero aún faltan más investigaciones al respecto. En este sentido, creemos que el estudio metódico de la argumentación aplicada a la didáctica es un tema pendiente, no sólo en el mapa curricular de la Educación Media Superior, sino en todos los niveles. Hecho que resulta vital en la formación de personas críticas con su entorno y su propia toma de decisiones.

Por lo anterior, nos resulta de suma importancia la didáctica de la argumentación en relación con el aprendizaje significativo, pues resulta una herramienta que permite defender nuestras opiniones frente a otros, así como descifrar críticamente ciertos mensajes que pretenden incidir en nuestra visión de mundo; también para rebatir argumentos mal intencionados y promover la resolución de conflictos de manera pacífica y democrática. Tal como menciona Palomar Torralbo (2002 p. 11) “se debe

fomentar en los alumnos la capacidad de pensar sobre ciertas cuestiones éticas, filosóficas o humanísticas en general y la capacidad de expresar adecuadamente el pensamiento propio, con rigor y coherencia, defendiendo los puntos de vista propios de forma razonable”.

Justamente, una de las tareas fundamentales de la escuela es fomentar el diálogo entre estudiantes y profesores, con el fin de conocer sus intereses, opiniones, inquietudes y, al mismo tiempo, enseñarles a escuchar de manera atenta y crítica a sus iguales; ya que se espera que las prácticas aprendidas en la escuela se reproduzcan en la vida fuera de las aulas.

En este sentido, para nuestros alumnos es relevante aprender a defender sus puntos de vista a través de argumentos, es un medio para canalizar las diferencias de opinión con la familia, amigos, colegas, con la sociedad en general. Nuestra labor es enseñarles que, con la palabra, antes que, con insultos o fuerza física, se puede solucionar diferencias; tal como menciona Dolz (1995, p. 6): “la argumentación es el procedimiento para resolver conflictos en nuestras sociedades democráticas”, por ello este aprendizaje es útil tanto en espacios académicos como en situaciones sociales cotidianas.

3.7.1 Hacia una concepción de la competencia argumentativa

Como mencioné anteriormente, la institución sede las prácticas (COLBACH) pertenece a la SEP y se basa en el enfoque por competencias, por lo que fomenta un aprendizaje constructivista, basado en el desarrollo de habilidades y aptitudes útiles para los estudiantes, tanto dentro como fuera del aula.

Es preciso especificar que la educación basada en competencias no es lo mismo que la competencia comunicativa. Incluso, como mencioné en el apartado anterior, este término y enfoque de la enseñanza de la lengua nace antes en el ámbito de la lingüística que en el ámbito educativo.

Por su parte, el auge mundial de las competencias en la educación comenzó a finales del siglo pasado, desde entonces, se han gestado diversos estudios sobre el modelo y sus alcances; precisamente este debate ha permitido un número variado de definiciones e interpretaciones de la perspectiva. Al respecto, Franz E. Weinert (2001) afirma que la *competencia* se ha convertido en un término de moda con un significado vago en el uso público y en algunas ciencias sociales; además, asegura que no existe una base teórica para una definición o clasificación a partir del infinito inventario de maneras en las que se emplea el término.

No hay acuerdo unánime sobre el término “competencia”, la OCDE (2012) lo define como la habilidad de enfrentar demandas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo conocimientos, destrezas y actitudes) en un contexto particular. En este documento se pone como ejemplo de competencia la habilidad de comunicarse efectivamente, la cual se apoya en el conocimiento lingüístico del hablante, aunado a destrezas prácticas en tecnología e información, así como en las actitudes del hablante hacia su interlocutor.

Por otra parte, Escamilla (2008, p. 40) concibe las competencias como “capacidades relacionadas, de manera prioritaria, con el saber hacer. La consideración de funcionalidad y practicidad de la competencia no la reduce a un carácter meramente mecánico; el saber hacer posee, también, una dimensión de carácter teórico-comprensivo y, también una dimensión de carácter actitudinal”.

Este tema nos concierne porque recientemente se ha mencionado el concepto *competencia textual argumentativa* (Zubiría, 2006; Jiménez 2010) sin especificar exactamente a qué se refiere el término, cuáles son sus características y lo más importante: ¿cómo podemos ayudar a nuestros alumnos a desarrollar esta competencia?

Con base en lo que se ha dicho, podemos afirmar que el desarrollo de la competencia textual argumentativa es un *saber hacer* con el lenguaje, es decir, una

serie de habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos sobre la argumentación para lograr fines específicos: persuasión, demostración o convencimiento, considerando el contexto y al enunciatario. La competencia considera aspectos teóricos y prácticos, por ejemplo, se esperaría que un alumno con competencia textual argumentativa fuese capaz de:

- a) Comprender cómo se conforma el discurso argumentativo oral y escrito.
- b) Identificar los diversos tipos de argumentos y su función en un texto.
- c) Comprender el uso y los efectos de los recursos lingüísticos que se usan en la argumentación oral y escrita.
- d) Identificar la (s) intención (es) de los textos argumentativos.
- e) Escribir textos argumentativos con coherencia y cohesión.
- f) Expresar opiniones con coherencia, y defenderlas con argumentos.
- g) Escuchar y evaluar críticamente las opiniones de los demás.
- h) Saber negociar.

Si bien es cierto, es probable que de manera subyacente la competencia argumentativa se adquiera en contextos cotidianos, en situaciones informales, con interlocutores con quienes se realizan intercambios de opinión de manera habitual; pero esta práctica se construye bajo el conocimiento empírico de la argumentación, por lo que no se considera varias estrategias de carácter más teórico. En este punto no hay una metacognición del proceso. Por ello, siempre será necesario que la escuela establezca el puente entre estos espacios comunicativos coloquiales hacia otras situaciones de mayor formalidad; por ejemplo, espacios académicos, que exigen niveles de argumentación y registros lingüísticos más elaborados.

Es relevante que se formen ciudadanos críticos, capaces de evaluar lo que ven y escuchan a fin de detectar contradicciones e inconsistencias en cualquier discurso y contexto. Asimismo, la argumentación es una herramienta que permite desarrollar una opinión independiente de la carga mediática, lo que conlleva a los sujetos a reflexionar sobre la realidad y en consecuencia a participar en ella de manera activa

SEGUNDA PARTE

4. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN EL AULA A TRAVÉS DE LA LECTURA Y REDACCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

En esta segunda parte se presenta la propuesta didáctica correspondiente al curso TAPT I. En primer lugar, se incluye la planeación de la SD y posteriormente la descripción de cada una de las sesiones. En este momento observaremos la ejecución de lo planeado frente al aula para, posteriormente, en el último apartado, realizar una autoevaluación de la práctica: sus alcances y limitaciones.

Como contextualicé en el capítulo anterior, la práctica docente fue implementada en el Colegio de Bachilleres plantel 7, específicamente en el grupo de quinto semestre 555, el cual estaba conformado por 31 estudiantes, el porcentaje más alto era de mujeres con un 55 % mientras que los hombres representaban el 45 %. El turno en el que se trabajó fue el vespertino, en un horario de clase de 3 horas por semana, los martes de 3 a 5 y los jueves de 5 a 6 y durante el ciclo 2018 B.

En dicho periodo, me encontraba impartiendo la asignatura TAPT I, en la cual podemos rastrear el tema “argumentación” en su bloque o corte 3. En esta ocasión yo era la profesora titular del grupo y, por lo tanto, pude tener más tiempo para realizar todas las actividades planeadas, así como obtener resultados más tangibles.

Me gustaría mencionar que previo a esta implementación frente a grupo, existió otra durante mi estancia en MADEMS. Justamente en 2014 en la asignatura Práctica Docente I, se nos pidió la elaboración de una SD. En ese momento los miembros del grupo seleccionamos los temas de nuestro interés, y planeamos cada una de las sesiones. La PDI me permitió presentar y *tallerear* mi trabajo, así como hacer las correcciones pertinentes antes de su ejecución.

Durante el último mes de PDI, tuve la oportunidad de implementar parcialmente la secuencia dentro de una institución de Educación Media, un CONALEP; sin

embargo, en esa ocasión no pude terminarla, debido a que el grupo no estaba a mi cargo y mi estancia en dicho plantel sólo fue de una sesión de dos horas. Por tal motivo, en esa ocasión consideré insuficientes tanto el tiempo como los resultados.

La práctica que aquí reporto fue desarrollada en 11 horas, divididas en 4 sesiones de 2 horas y en 3 sesiones de una hora. Las sesiones se encuadran bajo el enfoque basado en competencias, por lo que para la planeación de esta SD se establecieron como objetivos el desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares declaradas en el programa de estudios. Claro está que hice una selección y prioricé algunas competencias frente a otras. Del mismo modo, tal como lo he desarrollado en el Apartado 1, el temario de TAP I está basado en el EC, por lo que tanto la planeación de las actividades como de las sesiones se desarrollaron bajo estos dos enfoques didácticos.

Por ello, esta SD está basada en la concepción constructivista del aprendizaje, así como desde el EC; por lo que privilegia el trabajo gradual e integral a través de grupos colaborativos. Así entonces, a lo largo de la SD propongo la construcción de los conocimientos comenzando desde procedimientos más básicos (construir argumentos sobre un caso en específico), hasta completar tareas más complejas, tales como la redacción de un texto.

4.1 La relevancia de la planeación

Planear una sesión o clase es de suma importancia para la práctica docente. En la mayoría de los cursos de capacitación o de nivelación pedagógica se enfatiza el hecho de que el éxito de una clase se basa en la planeación adecuada del docente respecto a los aprendizajes que desea obtener; esto es, dejar de lado las prácticas “espontáneas” y poco delimitadas de la docencia. En este sentido, la MADEMS me permitió conocer el procedimiento de organización y sistematización de mi práctica docente. Realmente antes de esta maestría tenía el conocimiento muy general sobre una planeación, pensaba que planear significaba únicamente dominar el tema y generar actividades relacionadas; por el contrario, ahora le asigno el tiempo y la sistematización necesaria para este proceso.

En este sentido, Díaz Barriga (2010, p. 5) señala que el docente cumple una función de organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento, por ello resulta necesario que el docente incluya los siguientes saberes psicopedagógicos en su formación:

1. Conocer y cuestionar el pensamiento docente.
2. Conocer la materia que enseñará.
3. Adquirir conocimiento teórico-práctico sobre la enseñanza de la materia.
4. Criticar con fundamentos la enseñanza habitual.
5. Saber: planificar, preparar actividades, diseñar apoyos, crear un clima favorable en el aula.
6. Enseñar estratégicamente contenidos y habilidades de dominio
7. Saber evaluar.
8. Utilizar la investigación e innovación disciplinar y psicopedagógica.

4.2 Objetivos

Cada una de las sesiones se estructuró a partir del objetivo principal de la práctica: desarrollar la competencia textual argumentativa a través del EC. Para lograrlo, se realizó una planeación que incluía los siguientes rubros: objetivo general, contenidos, competencias genéricas y disciplinares, estrategia didáctica, recursos didácticos y evaluación.

A continuación, presento la Unidad 3 de TAPT I, con la intención de observar cómo se encuentra declarado en el plan de estudios oficial; para después ver la manera en la que trabajé en mi SD.

UNIDAD 3. Producción de textos argumentativos	
Objetivo: El estudiante será capaz de aplicar sus competencias comunicativas para producir textos argumentativos orales o escritos.	
Competencias genéricas	Competencias disciplinares
4. 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 y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.

<ul style="list-style-type: none"> • Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue. • Identifica las ideas claves de un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas. • Maneja las tecnologías de la información y la información para obtener información y expresar ideas. • Participa y colabora en equipos diversos. • Propone maneras de resolver un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos. • Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. • 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. 	<p>Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa⁶.</p> <p>Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.</p> <p>Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.</p> <p>Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información.</p>
---	--

Contenidos específicos	Aprendizajes esperados	Producto esperado
<p>La construcción de discursos argumentativos para el desarrollo de opiniones y puntos de vista.</p> <p>El empleo de distintos tipos de textos argumentativos a partir de la intención comunicativa, estructura (tesis, argumentos y conclusión), de argumentos; marcadores discursivos y función apelativa.</p>	<p>Emplea argumentos y toma una postura para construir una opinión al debatir sobre un tema de ciencia, tecnología, en el ámbito social y el medio ambiente en contextos específicos.</p> <p>Respalda de forma oral o escrita sus ideas y puntos de vista.</p>	<p>Portafolio de evidencias: Evidencia 1. Redacción de un texto argumentativo.</p>

⁶ El programa oficial de la asignatura menciona “uso normativo” de la lengua, a pesar de que su enfoque es comunicativo.

Este bloque cuenta con 14 horas frente a grupo, por lo que mi secuencia didáctica tuvo su desarrollo en 7 sesiones de 2 horas cada una. Es importante mencionar que durante la implementación tuve que realizar una serie de ajustes que previamente no tenía declarados; ya que no consideré los posibles obstáculos durante la ejecución. Por ello, tuve que modificar el tiempo que tenía delimitado para cada actividad.

4.3 Materiales y recursos empleados

Para lograr el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes, escogí una serie de artículos de opinión y una noticia. Seleccioné este tipo de textos debido a la familiaridad que tienen los estudiantes con las estructuras periodísticas; puesto que emplean un lenguaje más coloquial y tratan de temas interesantes, vigentes y polémicos para la juventud. De este modo, trabajamos los textos “Ser famoso, única misión en la vida” y “Hospital Puerta de Hierro despide a empleada por ser lesbiana”, ambos incluidos en el anexo de este trabajo.

Asimismo, elaboré guías de lectura, cuadros sinópticos y comparativos que permitieron que la comprensión del texto argumentativo fuera más fácil (Véase Anexo).

4.4 Metodología

Como mencioné en el Apartado 1, esta SD se fundamenta en el EC de la enseñanza del español. Por ello, procuré que todas las actividades estuvieran desarrolladas bajo los principios del EC. A continuación, mencionaré, a grandes rasgos, cómo se trabajó.

Cassany (2002, p. 87) explica que el EC se caracteriza principalmente por cinco situaciones necesarias para el desarrollo de la competencia comunicativa; a continuación, hablaré de esos ejes para explicar cómo están inmersos en mi SD.

Para comenzar, Cassany (2002, p. 87) menciona la relevancia de *recrear situaciones reales o verosímiles* de comunicación, es decir, formular ejercicios que los alumnos puedan relacionar con su vida cotidiana. En ese sentido, en esta

secuencia se propone la discusión de casos sencillos, que en muchas de las ocasiones apelan directamente a las emociones y contextos del alumnado, como en el caso: “Jornada ampliada en la EST 113”; o bien, en la discusión que surgió durante la lectura del artículo “Hospital Puerta de Hierro despide a empleada por ser lesbiana”.

En segundo lugar, Cassany habla sobre la relevancia de *trabajar con textos completos*, ya no con fragmentos manipulados; así pues, en esta SD se emplean textos completos y extraídos de ambientes comunicativos reales. De este modo, veremos que, en las sesiones intermedias de esta secuencia, los estudiantes trabajan en la lectura de dos artículos de opinión; dichos textos periodísticos han sido extraídos de un diario de circulación nacional.

Como tercer eje, el autor menciona el *trabajo cooperativo* en parejas o grupos, donde la interacción con el otro permite la construcción del propio discurso; en ese sentido, observamos que, a lo largo de la SD, el trabajo colaborativo siempre está presente. En varias actividades se privilegió el trabajo en pares o binas, así como la discusión en plenaria.

El cuarto eje a considerar consiste en la relevancia de proponer *ejercicios que favorezcan el desarrollo de las cuatro habilidades* de comunicación de los alumnos: hablar, escuchar, escribir y leer. En este sentido, es verdad que esta secuencia didáctica apuesta principalmente por el desarrollo de las habilidades de la comprensión lectora y la producción escrita; pero también, como veremos más adelante, tanto las habilidades de escucha activa como la producción oral están presentes en diferentes momentos del proceso.

En general, Cassany explica que en la enseñanza de la lengua desde la perspectiva comunicativa apela a eliminar la noción de *buen uso* y; por el contrario, opta por la enseñanza de la lengua en diversos contextos, con intenciones comunicativas y enunciatarios variados.

Como podemos observar, en este enfoque las clases de lengua son más activas; la enseñanza está centrada en la participación de los alumnos, en la práctica del

código oral y escrito y en el trabajo colaborativo. El objetivo de la clase de lengua se ha transformado, al respecto Amparo Tusón comenta:

No podemos pensar que el objetivo de la enseñanza tiene que ser formar gramáticos filólogos o lingüistas, sino lectores y escritores, hablantes y oyentes competentes, es decir, personas que puedan funcionar “con soltura” en nuestro entorno sociocultural y que puedan reflexionar de forma crítica sobre todo lo que implica el habla y la escritura; que sean, pues, conscientes de las dimensiones socioculturales del uso lingüístico, ya sea oral o escrito. (Tusón Valls, 1993, p. 56).

Tusón hace énfasis en la formación de individuos capaces de reflexionar sobre su actuación en diferentes ámbitos, capacitados para planear lo que escriben y enuncian, conscientes del enunciatario y de las circunstancias de la enunciación.

4.5 Planeación y descripción de la propuesta por sesión

PLANEACIÓN DE LA PRIMERA SESIÓN (100 minutos)					
UNIDAD III. PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS					
Objetivo de la unidad: El estudiante será capaz de aplicar sus competencias comunicativas para producir textos argumentativos orales o escritos.					
CONTENIDOS TEMÁTICOS	COMPETENCIAS	ESTRATEGIA DIDÁCTICA	RECURSOS	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
<p>1. Intención comunicativa del texto argumentativo.</p> <p>2. Función apelativa del lenguaje.</p> <p>3. La construcción de discursos argumentativos para el desarrollo de opiniones y puntos de vista.</p>	<p><u>Genéricas</u></p> <p>Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.</p> <p>Propone maneras de resolver un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.</p> <p><u>Disciplinares</u></p> <p>Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.</p>	<p>La clase tendrá las siguientes fases:</p> <p>1. Presentación introductoria para establecer los objetivos de la secuencia didáctica, así como el tiempo destinado a la misma, la metodología y la evaluación.</p> <p>2. Exploración de conocimientos previos, en plenaria se discutirán una serie de preguntas relacionadas con la argumentación que servirán como detonante para el desarrollo de la clase.</p> <p>3. Desarrollo:</p> <p>- Presentación del caso 1: “Jornada ampliada en la Escuela Secundaria Técnica 113” que incluye diferentes puntos de vista; este caso sirve para identificar que existen distintas posturas (visiones de mundo) ante un mismo asunto.</p> <p>- Análisis de los argumentos del caso 1, esto con la intención de conocer</p>	<p>Materiales: Pizarrón, marcadores.</p> <p>Recurso didáctico: Caso 1 “Jornada ampliada en la EST 113”.</p>	<p>Participación individual y grupal.</p>	<p>Herrera Ibáñez, Alejandro (2007). Falacias, México, Torres asociados, 2007</p>

		<p>los elementos que estructuran un argumento básico: afirmación +justificación.</p> <ul style="list-style-type: none">- Análisis de marcadores textuales que sirven en la organización del discurso argumentativo. <p>4. Cierre: Reflexión, en plenaria, de la relevancia la argumentación en la vida cotidiana.</p>			
--	--	--	--	--	--

Descripción de la primera sesión (Duración 100 minutos)

El primer día de la secuencia didáctica presenté a los estudiantes el objetivo de las siguientes sesiones; expliqué el modo en que estaríamos trabajando, así como la manera en que serían evaluados. Los estudiantes se mostraron interesados, pues comenté que veríamos un tema que les resultaría útil para su vida académica e incluso laboral.

Es importante mencionar que los grupos de quinto semestre son reducidos y que, a diferencia de los primeros semestres, muestran mayor disposición para trabajar, ya sea de manera individual o de modo colaborativo. Esto se debe probablemente a que están más próximos a egresar, lo que los motiva a pensar en insertarse al mercado laboral o entrar a la educación superior.

Comencé la sesión anotando el objetivo de la SD.

"El estudiante será capaz de aplicar sus competencias comunicativas para producir textos argumentativos orales o escritos".

Luego me dispuse a preguntar a los estudiantes si antes ya habían revisado texto argumentativo, sus respuestas fueron variadas, algunos dijeron que sí, que lo habían visto en la materia de lógica; otros comentaron que tal vez en primer semestre, pero que no se acordaban muy bien. La intención al preguntar esto, fue movilizar conocimientos previos así hacer los ajustes necesarios, pues si ellos me hubieran respondido que ya habían leído, por ejemplo, varios artículos de opinión; hubiera hecho alguna modificación en la selección de los textos que analizamos. Una vez comentado lo anterior, anoté la siguiente cita de Voltaire en el pizarrón, y pedí a los estudiantes que la discutieran entre pares y trataran de llegar a una conclusión sobre su posible significado. A esta actividad le asigné un tiempo corto, alrededor de 7 minutos.

"Podré no estar de acuerdo con lo que dices, pero defenderé hasta la muerte tu derecho a decirlo" (Voltaire)

En este primer momento, las binas las formaron con el compañero que tenían al lado, ya sea con el que compartían la banca o con el que se sentaba atrás. En este momento no hubo queja alguna, pues regularmente los estudiantes se sentaban con sus amigos. Es necesario mencionar que, en el Colegio de Bachilleres, la distribución de los estudiantes es en mesas de dos estudiantes cada una; no en pupitres. Justamente, esta disposición del espacio permite que los estudiantes trabajen regularmente en pares o equipos, por lo que están muy habituados a hacerlo.

Después del tiempo de discusión, las binas fueron exponiendo en plenaria sus conclusiones, la mayoría de las parejas comentaba que la cita tenía como tema principal el derecho a la libre expresión, es decir, la importancia de respetar lo que otros dicen, aunque no estemos de acuerdo; algunos más comentaron que era relevante expresarnos, pero que “no se valía” hacerlo si nuestra intención es lastimar a alguien o limitar el derecho de otra persona. Ante esta lluvia de ideas, les propuse cambiar de pareja y continuar con la siguiente actividad, la cual consistía en discutir las siguientes preguntas. A esta actividad le asigné 10 minutos más.

1. ¿En qué situación o situaciones han tenido que emitir una opinión?
¿Pueden describirla?
2. ¿Creen que sea lo mismo ofrecer una opinión que argumentar?
¿Cuál sería la diferencia?
3. ¿Creen que existen diferentes puntos de vista sobre un mismo asunto? ¿Por qué sucede esto? ¿Podrían brindar un ejemplo?
4. Y cuando defienden una opinión, ¿cuál es su intención comunicativa, es decir, su objetivo?

Al término del tiempo, noté que algunos estudiantes no tenían nada escrito en su cuaderno, pues argumentaban que “sus respuestas las tenían en la cabeza”; ante tal situación les pedí que anotaran las conclusiones a las que llegaban porque tendrían que comentarlas en plenaria frente a sus compañeros. En este punto

también noté que algunos estudiantes terminaban más rápido que otros, por lo que ya comenzaban a aburrirse o a hacer otra cosa. Ante esto, decidí hacerles preguntas directas sobre lo que habían discutido y sobre sus respuestas, para que así continuaran la reflexión mientras los otros terminaban. La actividad tomó un poco más de 10 minutos.

En estas dos actividades procuré emplear la estrategia didáctica llamada “discusión guiada”; la cual, según Cooper citado por Díaz Barriga (2010, p.123), se define como un procedimiento interactivo a partir del cual tanto los estudiantes como el docente discuten sobre un asunto. Esta estrategia funciona muy bien, tiene la intención de fomentar el interés sobre un tema nuevo; asimismo “los alumnos activan sus conocimientos previos desde el inicio, y gracias a los intercambios en la discusión con el profesor pueden desarrollar y compartir con sus compañeros de forma espontánea conocimientos y experiencias previas”.

Al respecto sobre la discusión guiada, Wray y Lewis (2000), citados por Díaz Barriga (2010, p.123), explican varios puntos centrales para el éxito de la estrategia. A continuación, cito los puntos que retomé para el diseño de las preguntas de la discusión de apertura:

- Tener claros los objetivos de la discusión y hacia dónde se le quiere conducir; de este modo se podrá activar y favorecer la compartición de conocimientos previos pertinentes para el aprendizaje de los nuevos contenidos que se abordarán posteriormente.
- Para la discusión, se recomienda elaborar preguntas abiertas que requieran más de una respuesta afirmativa o negativa. Hay que dar tiempo para que los alumnos respondan reflexivamente.
- Manejar la discusión como un diálogo informal en un clima de respeto y apertura. Animar a los alumnos para que hagan comentarios sobre las respuestas de sus compañeros.
- No dejar que la discusión se demore demasiado ni que se disperse; ésta debe ser breve, bien dirigida (sin que esto último sea notorio) y participativa.

Al final de la apertura, los estudiantes socializaron sus respuestas en plenaria. Considero que para este momento ya me había tomado más tiempo del programado, pues algunos alumnos se extendieron en sus respuestas o bien comenzaron a cambiar el tema central. En este punto, siempre traté de redirigir la discusión, pero hubo momentos en que sí nos salimos del tema y consumimos más tiempo del planeado. Esto último provocó que más adelante realizara ciertos ajustes en mi planeación para alcanzar los mismos objetivos.

Después de la apertura, me dispuse a presentar a los estudiantes el primer caso que trabajamos, titulado: “Jornada Ampliada”. El cual tiene como objetivo presentar a los actores que intervienen dentro del proceso comunicativo de la argumentación.

El caso es el siguiente:

En la Escuela Secundaria Técnica 113 se quiere implementar el programa de “Jornada ampliada”, el cual propone que los alumnos tomen, después de sus materias obligatorias, los siguientes cursos:

3 horas de inglés

3 horas de español

3 horas de matemáticas

2 horas de educación artística

2 horas de tecnologías de la información

2 horas de educación física

Se propone que las clases sean impartidas en un horario de 5 a 7 pm de lunes a viernes, por lo que la entrada a la institución será a las 7 am y la salida a las 5 pm, un total de 10 horas de clases.

Para lograr implementar este programa los involucrados (padres de familia, alumnos, directivos, trabajadores y profesores), deben ponerse de acuerdo, así que se organizó una junta para saber su opinión, esto fue lo que mencionaron.

Después de leer el caso, les planteé las siguientes preguntas:

- ¿Qué piensan al respecto del caso?
- ¿Les gustaría pertenecer a una escuela de Jornada Ampliada?
- ¿Qué pensarían si en el Colegio de Bachilleres se ampliará la jornada?
- Y si no fueran ustedes estudiantes, sino los profesores o los empleados de la escuela, ¿mantendrían la misma opinión?

Este caso despertó polémica: algunos consideraban que pasar más de 6 horas en la escuela ya era un exceso; otros alumnos comentaron que sí les parecía atractiva la propuesta, pues partían de sus propias experiencias; algunos incluso comentaron que durante su estancia en la secundaria pasaban mucho tiempo solos en casa y que les parecía mejor estar con sus amigos en la escuela.

Esta estrategia de enseñanza, llamada método de casos, me pareció atinada; pues cada alumno comenzó a tomar una postura desde su propia experiencia e intereses. Al respecto, Frida Díaz (2005, p. 76) explica el método como una situación-problema que el docente expone al alumno, regularmente en forma narrativa y con elementos de la vida real, para que éste desarrolle propuestas conducentes a su análisis o solución. Dicho método promueve la discusión en el aula, pues lo que se busca es mirar el caso desde distintas perspectivas; así pues, la enseñanza con casos fomenta y, al mismo tiempo demanda, en los profesores y alumnos la capacidad de discutir con *argumentos*, así como la habilidad para generar ideas fundamentadas en situaciones específicas, sin dejar de lado el punto de vista de los demás, y también promueve una actitud de apertura y tolerancia ante las ideas de los otros. En este sentido, como afirma Boehrer (2002), la discusión de casos permite mezclar los aprendizajes cognitivos y afectivos, a la par que desarrolla las habilidades de colaboración y la responsabilidad.

A continuación, en plenaria, leímos una declaración de la junta que plantea el caso:

Personalmente me resulta buena idea la Jornada Ampliada porque en ocasiones hay temas que no me quedan claros y me gustaría revisarlos nuevamente. Asimismo, me resulta agradable pasar más tiempo con mis amigos.
--

Enunciador: _____
Postura: _____

En este momento, los estudiantes debían mencionar a qué involucrado aludía la declaración, si era alumno, docente, trabajador o directivo. La situación resultó interesante, pues descubrimos la postura y razonamientos cambian, según el enunciador del mensaje.

Una vez que leímos en plenaria el ejemplo, solicité a los estudiantes que se agruparan en equipos de 3, justamente con la intención de discutir tanto el caso como cada una de las declaraciones. En éstas, debían inferir quién era el enunciador de cada uno de los argumentos, así como la postura que mantenían ante el mismo asunto. A esta actividad le asigné 30 minutos, sin embargo, los estudiantes lo resolvieron en menor tiempo. Es posible que la redacción tanto del caso como de los argumentos haya sido muy evidente; o bien, como el caso partía de una experiencia real fuera fácil para ellos identificar las diferentes posturas y enunciadores.

Al término del tiempo asignado, cada equipo leyó en voz alta uno de los argumentos y fueron respondieron tanto el enunciador del argumento como la postura que afirmaba. Al respecto, me gustaría mencionar que ese día asistieron 27 estudiantes de los 31 que estaban en lista, por lo que se conformaron 9 equipos de tres miembros, de este modo, cada equipo leyó un argumento. En el anexo 1 se puede ver el ejercicio completo, constituido de 10 intervenciones, y una evidencia del ejercicio resuelto por los estudiantes.

El caso empleado sirvió para anotar los aspectos teóricos que, según Lo Cascio (1998), son indispensables para que el acto argumentativo suceda:

Elementos teóricos	En el caso 1 “La Jornada Ampliada”
a. Un <i>tema</i> para ser discutido, de preferencia un tema polémico. En este	a. El tema polémico del que partimos fue la Jornada Ampliada en la EST 113.

<p>ejercicio correspondió a la Jornada Ampliada.</p> <p>b. Un <i>protagonista</i> (enunciador), que quiera convencer a un interlocutor de la validez de su tesis, y un <i>antagonista</i> (enunciario) que debe ser convencido. Tanto el protagonista como antagonista pueden ser un colectivo.</p> <p>c. Un <i>razonamiento</i> constituido por al menos una opinión o tesis y uno o más argumentos (justificaciones) que la respalden.</p> <p>d. <i>Argumentos</i> elegidos en función del contexto de los interlocutores o antagonistas.</p> <p>e. Fases intermedias donde pueda acontecer la <i>contrargumentación</i>.</p> <p>f. Una <i>conclusión</i>, al menos provisional.</p>	<p>b. Los estudiantes identificaron a los enunciadores de cada una de las declaraciones de la hipotética junta que se realizó en el plantel.</p> <p>c. A partir de dichas declaraciones, también advirtieron que la postura del emisor es distinta según sus intereses y motivaciones, asimismo, los alumnos aprendieron la composición teórica de un argumento: tesis y justificaciones.</p> <p>d. Los alumnos notaron que los argumentos se exponen en función del contexto de cada interlocutor, en este caso, la postura del directivo, padres, estudiantes y profesores era distinta, pues cada uno se veía afectado o beneficiado por la Jornada Ampliada.</p>
--	--

Una vez que los estudiantes socializaron los resultados de la actividad, les pedí que mantuvieran los equipos; ya que continuaríamos con otro ejercicio sobre el mismo asunto. Para este momento ya habían pasado alrededor de 60 minutos. Creo que en este momento debí haberlos cambiado de equipo, pues algunos ya comenzaban a platicar o jugar con sus compañeros. No lo hice porque pensé que invertiría más tiempo; ahora creo que hubiera sido bueno modificar la distribución del salón.

Lo siguiente que les solicité fue que anotaran en el pizarrón todos los nexos o conectores textuales que habían encontrado en cada uno de los testimonios, pues ahora nos enfocaríamos en analizar los argumentos y en observar cómo se construyen; de este modo, ellos estarían preparados para continuar con la redacción de sus propios razonamientos. El resultado fue bueno, ya que escribieron diferentes

nexos y a partir de esta actividad inferimos su relevancia y uso en la redacción de argumentos.

Mientras cada equipo anotaba los nexos, le pedí a otro estudiante que copiara en el pizarrón los dos primeros testimonios del ejercicio para así analizar su estructura y enfatizar el empleo de los conectores textuales.

En este momento, aproveché para incluir teoría en la sesión, pues a partir de los razonamientos escritos en el pizarrón, les expliqué los elementos estructurales de los argumentos, de este modo, podrían reconocerlos y redactarlos en la siguiente sesión. Para ello, me apoyé de Ibáñez (1994) quien afirma que un argumento se compone de una opinión y su justificación, planteadas ambas por un sujeto o un grupo que estuviera pretendiendo defender ciertas ideas.

Para que esta etapa de la secuencia didáctica fuera más fácil de comprender, diseñé un esquema, basado en Ibáñez (1994), que permite identificar más fácilmente los elementos que conforman un argumento:

Esquema didáctico para la redacción de argumentos		
Marcas discursivas para introducir una opinión/ afirmación TESIS	Justificación (nexos para indicar razones)	Nueva justificación (nexos para agregar razones)
<p>Estoy de acuerdo con la propuesta</p> <p>Personalmente me resulta buena idea la Jornada Ampliada</p>	<p>ya que en la actualidad estudiar inglés es de suma importancia y pagar clases externas resulta caro.</p> <p>porque en ocasiones hay temas que no me quedan claros y me gustaría revisarlos nuevamente.</p>	<p>Además, es preferible que estén en la escuela a que pasen toda la tarde en la calle.</p> <p>Asimismo, me resulta agradable pasar más tiempo con mis amigos.</p>

Considero que el esquema anterior resulta ilustrativo, pues se puede traducir en una plantilla que les permita redactar sus propios argumentos. Si bien es cierto, en un primero momento, el esquema funciona para la lectura y redacción, pero se espera

que también sea útil para la enunciación de argumentos propios en un ejercicio de argumentación oral, por ejemplo, un debate.

Después de hablar sobre la estructura de los argumentos, pedí a los estudiantes que eligieran 4 argumentos más y que los analizaran; para lograrlo, les proporcioné una tabla (véase anexo 2) que ayudaba a tener mejor orden.

Para finalizar esta primera sesión, procuré enfatizar el sentido y relevancia de los nexos, ya que permiten una argumentación más ordenada. Para ello, diseñé una tabla de conectores (véase tabla 3 del anexo), basada en el trabajo de Lo Cascio (1998), y la distribuí entre los estudiantes; les pedí que la llevaran para la siguiente sesión, pues trabajaríamos con ella. Al final había planeado discutir en plenaria la relevancia de la argumentación en situaciones cotidianas, lamentablemente el tiempo resultó insuficiente y no pude cerrar del modo que me hubiera gustado.

Esto me lleva a la autocrítica y reflexión de que a veces planeamos las actividades con el tiempo muy justo, sin plantearnos la posibilidad de que exista un retraso o alguna situación imprevista que provoque el desfase de nuestros tiempos.

PLANEACIÓN DE LA SEGUNDA SESIÓN (50 minutos)

UNIDAD III. PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Objetivo de la unidad: El estudiante será capaz de aplicar sus competencias comunicativas para producir textos argumentativos orales o escritos.

CONTENIDOS TEMÁTICOS	COMPETENCIAS	ESTRATEGIA DIDÁCTICA	RECURSOS	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
<p>1. Intención comunicativa del texto argumentativo.</p> <p>2. Función apelativa del lenguaje.</p> <p>3. La construcción de discursos argumentativos para el desarrollo de opiniones y puntos de vista.</p> <p>4. El empleo de distintos tipos de textos argumentativos a partir de la intención comunicativa, estructura (tesis, argumentos y conclusión), de argumentos; marcadores discursivos y función apelativa.</p>	<p align="center"><u>Genéricas</u></p> <p>Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.</p> <p>Propone maneras de resolver un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.</p> <p>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.</p>	<p>1. Apertura: Solicitar a los alumnos que comenten en plenaria lo que revisamos durante la sesión 1; o bien emplear preguntas para dirigir la reactivación de sus conocimientos previos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se estructura un argumento? - ¿Por qué el uso de nexos es relevante en la redacción de argumentos? - ¿De qué trato el caso de la Jornada Ampliada? <p>2. Desarrollo: Los alumnos trabajarán de manera colaborativa en equipos de 3 integrantes para la redacción de argumentos del tema anterior. Para lograrlo, cada equipo tomará un rol: docente, alumno, padre de familia, trabajador o directivo y desarrollará una postura al respecto del caso 1.</p> <p>En plenaria, los estudiantes socializarán los resultados de su reflexión y redacción de argumentos.</p>	<p>Materiales: Pizarrón, marcadores.</p> <p>Recurso didáctico:</p>	<p>Participación individual y grupal.</p>	<p>Camps A. y Dolz, J. (1995) "Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual", en Comunicación, Lenguaje y Educación, Buenos Aires.</p>

	<p><u>Disciplinares</u></p> <p>Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.</p>	<p>3. Cierre:</p> <p>Al término de la sesión, los estudiantes reflexionarán en torno a su trabajo.</p>			
--	--	---	--	--	--

Descripción de la segunda sesión (50 minutos)

Esta sesión se desarrolló un jueves a las 17:00 h. A diferencia de la sesión anterior, esta vez la clase sólo duró una hora y asistieron 28 estudiantes. Debido a esto, al inicio de la clase, solicité a los estudiantes regulares que comentaran lo que habíamos hecho en la sesión pasada para que “pusieran al día” al compañero. Algunos se animaron a participar y comentaron que estuvimos discutiendo sobre una situación; otros más se animaron a describir el caso.

Ante eso, les comenté que justo íbamos a retomar el caso de la jornada ampliada, por lo que era necesario que recuperaran el material de la sesión pasada. A continuación, distribuí en equipos del siguiente modo.

Número de equipo	Cantidad de miembros	Rol en el caso	Postura respecto a la Jornada Ampliada
1	3	Alumnos	A favor de la JA
2	3	Alumnos	En contra de la JA
3	3	Profesores	A favor de la JA
4	3	Profesores	En contra de la JA
5	4	Directivos	A favor o en contra
6	3	Padres de familia	A favor de la JA
7	3	Padres de familia	En contra de la JA
8	3	Trabajadores	A favor de la JA
9	3	Trabajadores	En contra de la JA
Total de alumnos: 28			

Entonces solicité que redactarán, según la postura que les correspondía, dos argumentos que la defendieran. Algunos estudiantes no recordaban cómo debían redactarlos, así que retomé en el pizarrón el esquema de Ibáñez.

Esquema didáctico para la redacción de argumentos		
Marcas discursivas para introducir una opinión/ afirmación TESIS	Justificación (nexos para indicar razones)	Nueva justificación (nexos para agregar razones)

A esta actividad le asigné 20 minutos, pero me percaté de que resultó complicado, así que extendí el tiempo a 25 minutos. Considero que este fue un buen ejercicio, pues pude ver las dudas que existían, observé que no todos tenían claro cómo redactar sus argumentos e, incluso, algunos únicamente copiaban los razonamientos incluidos en el ejercicio 1, y realizaban alguna breve modificación para luego transcribir todo lo demás.

Al finalizar el tiempo, los estudiantes se distribuyeron en un semicírculo y comenzamos un breve debate sobre las posturas que habían redactado. En este punto me gustaría mencionar que la distribución del salón tomó más tiempo del que había planeado; pues, como mencioné anteriormente, en el Colegio de Bachilleres, los estudiantes comparten mesas y silla, por lo que resulta complicado modificar el acomodo del mobiliario.

Una vez que se logró el semicírculo, los estudiantes compartieron los resultados de su ejercicio. Simulamos la reunión descrita en el caso 1 y cada equipo compartió la postura que mantenía, según el rol asignado. Como cada equipo tenía un rol y una postura diferente, los argumentos no se repitieron. Este ejercicio me pareció pertinente, pues pusimos en práctica la redacción de argumentos y la expresión oral; habilidad que el EC propone y que muchas veces no se enfatiza como prioritaria en las clases de lengua.

Para finalizar la sesión, pedí a los estudiantes que comentáramos en plenaria los siguientes puntos:

1. ¿Cuál fue el equipo que los convenció o persuadió más?
2. ¿Ustedes piensan igual que el rol que les tocó representar? ¿Por qué sí o por qué no?
3. ¿Consideran que opinar es lo mismo que argumentar?

Durante esta sesión, me quedó la inquietud de realizar el mismo ejercicio, pero ya en formato debate, sino con otros temas y con las intervenciones bien delimitadas; así como el uso de posturas antagónicas, público y moderador.

PLANEACIÓN DE LA TERCERA SESIÓN (100 minutos)

UNIDAD III. PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Objetivo de la unidad: El estudiante será capaz de aplicar sus competencias comunicativas para producir textos argumentativos orales o escritos.

CONTENIDOS TEMÁTICOS	COMPETENCIAS	ESTRATEGIA DIDÁCTICA	RECURSOS	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
<p>1. Intención comunicativa del texto argumentativo.</p> <p>2. Función apelativa del lenguaje.</p> <p>3. La construcción de discursos argumentativos para el desarrollo de opiniones y puntos de vista.</p>	<p align="center"><u>Genéricas</u></p> <p>Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue. y en el que se recibe.</p> <p>Identifica las ideas claves de un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.</p> <p align="center"><u>Disciplinares</u></p> <p>Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.</p> <p>Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó</p>	<p>La clase tendrá las siguientes fases:</p> <p>1. Apertura: Lectura dirigida de un texto argumentativo (artículo de opinión), titulado “Ser famoso en Facebook, única misión en la vida”</p> <p>2. Desarrollo: A partir del artículo de opinión, se analizará la estructura externa de los textos argumentativos.</p> <p>4. Cierre: A partir del ejercicio, ofrecer conclusiones sobre la intención comunicativa de un artículo de opinión, así como sus elementos estructurales.</p>	<p>Materiales: Pizarrón, marcadores.</p> <p>Recurso didáctico: Copias del artículo de opinión “Ser famoso, única misión en la vida”.</p>	<p>Participación individual y grupal.</p>	<p>Juan Carlos Proal. “Ser famoso, única misión en la vida” en El Universal, México, 16 de mayo de 2014.</p>

Descripción de la tercera sesión (100 minutos)

La tercera sesión fue una parte medular de mi SD, pues en este momento los estudiantes situaron los aprendizajes previos (toma de postura y estructura de argumentos) en el análisis y reflexión de un texto argumentativo.

Para comenzar la clase, escribí 2 preguntas en el pizarrón y solicité a los alumnos que en plenaria discutiéramos las respuestas.

1. ¿Cuál es la intención comunicativa de un texto argumentativo? ¿Qué función de la lengua predomina en dichos textos?
2. ¿Qué tipo de textos argumentativos conoces?

Ante esta lluvia de ideas, fui anotando en el pizarrón las que me parecieron más relevantes y necesarias para retomarlas posteriormente en la definición de texto argumentativo. Algunas palabras fueron las siguientes:

Intención comunicativa	Tipos de textos argumentativos
Opinar, convencer, persuadir, mandar.	Debates, comerciales, ensayos.

Posteriormente, anoté en el pizarrón una definición, que consideré pertinente, de texto argumentativo, tomada de Sulé Fernández, Tatiana (2009)

Un texto argumentativo tiene como finalidad tratar de convencer, persuadir al lector o incidir en su opinión, mediante una serie de recursos lógicos y lingüísticos; por lo que emplea la función apelativa del lenguaje. Son muy propios de los ensayos, artículos de opinión, editorial; aunque también están presentes en secuencias en los textos científicos y académicos (p.70).

Después de comentar que leeríamos un texto argumentativo, específicamente un artículo de opinión, pedí a un alumno que me apoyara en la distribución de las copias del texto para que cada estudiante tuviera una. Esta actividad la realizamos en plenaria y distribuidos en semicírculo, pues, consideré que de este modo cada estudiante podría participar en la lectura de un fragmento del texto; asimismo, la distribución del espacio les permitiría intervenir expresando su opinión sobre el tema leído.

Elegí un artículo de opinión para realizar esta actividad, ya que esta secuencia didáctica concluye con una propuesta de escritura: la redacción de un artículo de opinión a partir de una noticia. De este modo, en este momento de la SD, los estudiantes conocieron la estructura de este tipo de textos argumentativos, para su posterior réplica.

Por otra parte, antes de elegir este artículo de opinión, leí varios del mismo tipo textual y sobre temas que consideré pertinentes para los adolescentes: redes sociales, sexualidad, seguridad cibernética, aborto, consumo de drogas; sin embargo, después de una reflexión consideré pertinente comenzar con un tema familiar y, hasta cierto punto, ligero para ellos. De este modo, motivaría su participación en las discusiones grupales. Por último, me gustaría mencionar que me incliné por este texto porque emplea diferentes tipos de argumentos, así como recursos propios de la argumentación y, justamente, en la siguiente sesión propongo trabajar con la tipología de argumentos.

Durante el desarrollo de la sesión, comenzamos la lectura guiada, para ello me basé en lo propuesto en *Estrategias de lectura* de Isabel Solé (2000), donde expone algunos puntos que sirven de ayuda para el diseño de estrategias didácticas relacionadas con la motivación de la lectura y lograr una mejor comprensión de textos. Para comenzar, Solé propone siempre que el docente planee la lectura guiada, es decir, pensar en las posibles rutas que tomará el texto y los participantes y apropiarse de un camino. En este caso, considero que el texto que elegí fue el adecuado, pues tiene como tema principal un asunto que despierta mucho interés en los adolescentes: redes sociales; así como la estructura argumentativa que necesitaba la secuencia didáctica, un artículo de opinión.

Además de planear la ruta, Solé (2000) propone motivar en los estudiantes los conocimientos previos, siempre que sean pertinentes, sobre el tema a tratar. Por ejemplo, hablar de la intención comunicativa de un texto, de su estructura, formular predicciones de lectura. Del mismo modo, sugiere que el docente dirija la atención del alumnado en aquello que resulta fundamental para el objetivo de la sesión, y así evitar salirse del tema.

La estrategia didáctica de lectura que propone Solé (2000) se divide en tres momentos eje: antes, durante y después de la lectura; donde cada momento o etapa refieren a actividades específicas que permiten al alumnado la comprensión del texto. Algunas recomendaciones que Solé (2000: 63) expone son:

1. Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura.
2. Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido que se trate.
3. Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial. Siempre en relación con el propósito de lectura.
4. Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo.
5. Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación.
6. Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones.

A continuación, presento los principales momentos de la lectura guiada del artículo de opinión que realizamos durante esta sesión

Antes de la lectura

Presenté a los estudiantes el título del artículo de opinión “Ser famoso, única misión en la vida” del periodista Juan Pablo Proal, publicado por *Proceso*. Previo a la lectura, pedí a los estudiantes que realizaran una predicción o hipótesis sobre el contenido del texto. Tomé como guía las siguientes preguntas:

- ¿Qué nos dice el título del texto? ¿Cuál será el tema principal?
- ¿Les gustaría ser famosos?
- ¿Qué hacen las personas en la actualidad para ganar fama?
- ¿Creen que actualmente cualquiera puede ser famoso? ¿Conoces algún ejemplo?

En este punto, considero que el título resultó atractivo para los estudiantes, pues participaron activamente en sus predicciones, algunos comentaron que realmente cualquiera puede ser famoso en la actualidad gracias a las redes sociales; otros más mencionaron que sí les gustaría ser famoso para ser *influencers* o líderes de opinión en dichos espacios. Es interesante notar que a pesar de que el título no incluye el término *redes sociales*, los estudiantes asociaron la fama con estos espacios virtuales.

Por otra parte, también formulé preguntas en relación con la estructura del texto, algunas fueron:

- ¿Cuál es la intención comunicativa de los textos argumentativos?
- ¿Qué función de la lengua emplean este tipo de textos?
- ¿Cuáles son algunos de sus elementos básicos que esperamos?
- ¿Creen que sea necesario partir de un tema polémico?

Los alumnos comentaron, con menos entusiasmo, las respuestas. Algunos no recordaban qué era la intención comunicativa de un texto, por lo que me detuve a explicarlo; por otra parte, algunos consideraron que no era indispensable partir de un tema polémico, sino que lo necesario era tener una opinión respecto a un tema.

Durante la lectura

Dado que el artículo de opinión es extenso, consta de 13 párrafos, procuré motivar la participación de la mayoría de los estudiantes. Algunos leyeron los párrafos, mientras otros iban comentando respecto al tema del texto. A lo largo del texto íbamos haciendo pausas para comentar el contenido, en especial sobre los momentos en que el autor manifiesta su tesis; así como los argumentos que la respaldan. Los estudiantes se mostraron interesados en los ejemplos que proporciona el autor sobre la súbita fama de los usuarios de redes sociales; de ese tema salieron varias intervenciones, los alumnos comentaron ejemplos de personas famosas de Internet que han ganado fama haciendo cosas extrañas e, incluso, ilegales.

El texto se prestó para que los jóvenes compartieran sus propias experiencias como usuarios y consumidores de contenido. Algunos, incluso se tomaron el tiempo para mencionar a sus *youtubers* favoritos. Para este momento, los estudiantes se encontraban motivados y en confianza de expresar lo que pensaban, del mismo modo, se mostraron receptivos y sensibles ante lo que sus compañeros decían.

Este momento de la secuencia didáctica me pareció muy fluido, entre los comentarios y la discusión, la lectura del texto avanzó muy bien. Aunque es cierto que en varias ocasiones tuve que redirigir el objetivo del texto, debido a que en momentos los estudiantes les daban mayor peso a sus experiencias que a los argumentos sostenidos por el autor y, lo más importante, el respaldo de su postura.

Al terminar de leer el texto argumentativo, en plenaria comentamos la postura y conclusión del autor y comentamos en qué medida se comparaba con la propia. Hablamos sobre la relevancia de discutir sobre estos temas y mantener una opinión al respecto.

Después de la lectura

Una vez que finalizamos la lectura, recapitulamos en el pizarrón los puntos más importantes. Para lograrlo, les compartí la tabla 6 para que completáramos con las diferentes partes de un texto argumentativo.

Después de la actividad escrita o el producto, solicité a los estudiantes que comentaran cómo se sintieron durante el ejercicio, si les pareció interesante el texto y el modo en que se involucraron con él. Varios comentaron que les pareció interesante el tema y que les gustó el modo en que cada uno pudo participar, ya sea en la lectura o comentando respecto al tema.

La estrategia propuesta por Solé (2000) resulta muy útil para la lectura de textos de cualquier tipo, ya sea narrativos, argumentativos o expositivos; pues los estudiantes siempre tienen algo que decir (conocimientos previos) sobre lo que se lee y activar dichos conocimientos los motiva a interesarse en la lectura y en la construcción conjunta del conocimiento.

Me parece pertinente emplear en cualquier clase dicha estrategia, no sólo en la clase de lengua, ya que fomenta el desarrollo de la competencia comunicativa oral de los estudiantes; además, este tipo de ejercicios estimula su confianza para participar en discusiones y los motiva a escuchar a sus iguales y respetar opiniones diferentes a la suya.

PLANEACIÓN DE LA CUARTA SESIÓN (50 minutos)

UNIDAD III. PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Objetivo de la unidad: El estudiante será capaz de aplicar sus competencias comunicativas para producir textos argumentativos orales o escritos.

CONTENIDOS TEMÁTICOS	COMPETENCIAS	ESTRATEGIA DIDÁCTICA	RECURSOS	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
<p>1. Intención comunicativa del texto argumentativo.</p> <p>2. El empleo de distintos tipos de textos argumentativos a partir de la intención comunicativa, estructura (tesis, argumentos y conclusión), de argumentos; marcadores discursivos y función apelativa.</p>	<p align="center"><u>Genéricas</u></p> <p>Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.</p> <p>Propone maneras de resolver un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.</p> <p align="center"><u>Disciplinares</u></p> <p>Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.</p>	<p>La clase tendrá las siguientes</p> <p>Apertura: Activar conocimientos previos de la sesión anterior:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué leímos la sesión anterior? • ¿Cuál era la estructura de un texto argumentativo? • ¿Recuerdas algún argumento que sustentó el autor? <p>Desarrollo: A partir de la recapitulación del texto de Juan Pablo Proal, analizar los diferentes tipos de argumentos que puede incluir un texto argumentativo. Por equipos, identificar los distintos argumentos, según la tipología de Weston.</p> <p>Cierre: Socializar los resultados del ejercicio.</p>	<p>Materiales: Pizarrón, marcadores.</p> <p>Recurso didáctico: Ejemplos de argumentos tomados de Weston.</p>	<p>Participación individual y grupal.</p>	<p>Weston, Anthony (2004). <i>Las claves de la argumentación</i>, Barcelona, Ariel.</p>

Descripción de la cuarta sesión (50 minutos)

Como actividad de apertura, pedí a los estudiantes que retomáramos los puntos más importantes de la sesión anterior, para lograrlo empleé preguntas guía. Al azar, solicité que comentaran en plenaria qué habíamos leído, cuál había sido el tema principal del artículo de opinión, cuáles los argumentos que subrayamos y la conclusión del autor.

Durante el desarrollo de la sesión, trabajamos con la tipología de argumentos propuesta por Weston en *Las claves de la argumentación* (1998), quien define la argumentación como una actividad donde los interlocutores ofrecen un conjunto de razones o pruebas en apoyo de una conclusión. Para lograr este momento de la secuencia, repartí a los estudiantes una tabla (véase anexo 6) donde traté de condensar los 4 tipos de argumentos propuestos por Weston: argumento de autoridad, argumento de ejemplo, argumento de causa-consecuencia y argumento de analogía.

Este momento de la secuencia fue un tanto teórica, pero necesaria, pues se trató de analizar los tipos de argumentos y su grado de efectividad en los diferentes textos argumentativos. Además, en la sesión anterior habíamos leído un artículo de opinión que justamente incluye argumentos de distinta naturaleza, por lo que resultó más sencillo relacionarlo con la teoría. Es importante mencionar que la obra teórica de Weston se caracteriza por ser amena, didáctica e instructiva, por lo que no fue complicado para los estudiantes reconocer los diferentes tipos de argumentos.

La explicación de la tipología de argumentos incluyó los ejemplos propuestos por Weston (anotados en la tabla con su respectiva definición), así como los ejemplos extraídos del artículo de opinión "Ser famoso, única misión en la vida". De este modo, considero, se comprendió mejor.

Para cerrar la sesión, pedí a los estudiantes que se agruparan en parejas. Como ese día habían asistido 30 estudiantes, quedaron 15 parejas para trabajar de manera cooperativa en la identificación de argumentos. En este momento repartí el segundo ejercicio del día (véase anexo 7), en el que anoté argumentos de distinta

índole, en su mayoría extraídos del artículo de opinión ya mencionado. El ejercicio consistió en identificar el tipo de argumento y en justificar la razón de dicha elección, por lo que cada pareja debía discutir la o las razones que les permitían concluir la naturaleza del argumento.

Durante la realización del ejercicio, me dispuse a preguntarle a cada pareja si tenía alguna duda o necesitaba ayuda, y efectivamente algunas binas no sabían muy bien cómo resolver el ejercicio; ya sea porque habían faltado la sesión anterior y sentían un tanto “descontextualizados” los argumentos, o bien, porque no habían quedado claras las instrucciones.

Para finalizar la sesión, en plenaria socializamos los resultados del ejercicio. Cada pareja leyó un argumento, mencionó el tipo al que pertenecía y dio su justificación. Esta sesión fue interesante, aunque creo que faltó algo; la sentí poco motivada y con menor participación, probablemente por la inclusión de la teoría. La sesión pasada tuvo mayor intervención de los estudiantes y un ambiente más polémico, tal vez por eso sentí menos fluida ésta. Recuerdo que terminé la sesión con la intención de investigar para profundizar mis conocimientos que me orientara sobre la motivación y la inclusión de la teoría en las SD.

PLANEACIÓN DE LA QUINTA SESIÓN (100 minutos)

UNIDAD III. PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Objetivo de la unidad: El estudiante será capaz de aplicar sus competencias comunicativas para producir textos argumentativos orales o escritos.

CONTENIDOS TEMÁTICOS	COMPETENCIAS	ESTRATEGIA DIDÁCTICA	RECURSOS	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
<p>1. Intención comunicativa del texto argumentativo.</p> <p>2. Función apelativa del lenguaje.</p> <p>3. La construcción de discursos argumentativos para el desarrollo de opiniones y puntos de vista.</p>	<p align="center"><u>Genéricas</u></p> <p>Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.</p> <p>Propone maneras de resolver un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.</p> <p align="center"><u>Disciplinares</u></p> <p>Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.</p>	<p>Apertura: Presentar a los estudiantes la lectura de una noticia.</p> <p>Desarrollo: Dirigir la lectura de la noticia “Hospital Puerta de Hierro despide a empleada...” Fomentar que los estudiantes expresen su opinión respecto al tema de la lectura. Solicitar la redacción de un artículo de opinión a partir de la noticia.</p> <p>Cierre: Explicar los pasos a seguir para la redacción de un artículo de opinión.</p>	<p>Materiales: Pizarrón, marcadores.</p> <p>Recurso didáctico: Copias de la noticia.</p>	<p>Participación individual y grupal.</p>	<p>“Hospital Puerta de Hierro despide a empleada lesbiana porque ‘daba mala imagen al lugar”</p>

Descripción de la quinta sesión (100 minutos)

Esta sesión fue de suma importancia para la consolidación de la SD, ya que, durante estas clases, los estudiantes retomaron todos aprendizajes que se habían desarrollado durante las sesiones previas para recuperarlas en la redacción de un texto argumentativo.

En este punto se retomaron las actividades y aprendizajes que habíamos desarrollado en clases pasadas, tales como:

- a. Identificar la intención comunicativa de un texto argumentativo.
- b. Toma de una postura (tesis) y redacción de argumentos.
- c. Tipología de argumentos: causa-consecuencia, ejemplo, analogía y autoridad.
- d. Estructura de un texto argumentativo.

Para comenzar, comenté a los estudiantes que leeríamos una noticia (un texto diferente a los que anteriormente habíamos trabajado) con la finalidad de analizar el tema que trataba, y así posteriormente redactar un artículo de opinión. Del mismo modo, enfatiqué que las siguientes sesiones tendrían relación directa con ésta, por ello les pedí que no faltaran más, en ocasiones ciertos estudiantes llegaban tarde a la sesión o se ausentaban.

Una vez aclarado lo anterior, presenté a los estudiantes la noticia titulada “Hospital Puerta de Hierro despide a empleada lesbiana porque ‘daba mala imagen al lugar’” (véase anexo 8), publicada en la Jornada (Jalisco). Pedí ayuda a un estudiante para repartir las copias, mientras lo hacía solicité al resto de los estudiantes que acomodaran sus bancas en semicírculo. Esta manera de distribuir el salón me pareció pertinente para la lectura guiada, permite que tanto estudiantes como la profesora se vean mientras leen, así pueden intercambiar puntos de vista y dar seguimiento al texto. Al respecto de la distribución del espacio, Frida Díaz (2010) comenta que en ocasiones los docentes solemos incurrir en errores, tales como:

- Colocar a los estudiantes en una mesa rectangular donde no pueden tener contacto visual con los demás.

- Acomodar a los alumnos en fila y en escritorios aparte, donde no pueden compartir los materiales de trabajo ni establecer contacto personal, sin interferir con los otros grupos.

Justamente, la distribución usual de los salones del Colegio de Bachilleres no permite tener contacto visual con el resto de los compañeros, pues las bancas están distribuidas de manera tradicional: las filas están acomodadas viendo hacia el frente, donde se ubica el pizarrón y regularmente el docente.

Por lo anterior, distribuir el espacio de manera diferente puede ser un poco tardado, ya que el mobiliario se tiene que reubicar. Durante las dos lecturas que hemos llevado a cabo en esta SD se usó la distribución en semicírculo, una combinación entre lo que Melbourne, citado por Díaz Barriga (2010) llama *conferencia* y *círculo*, de las cuales podemos rescatar que son ideales para el intercambio en el grupo de trabajo con la discusión en plenaria, así como es la distribución que permite una comunicación interpersonal más intensa, sin que la gente se “esconda” detrás de una mesa.

Por segunda ocasión, empleé la estrategia didáctica de Solé (2000) para la lectura guiada de la noticia. Ya que, como mencioné anteriormente, la planeación sistemática de los tres momentos: antes, durante y después de la lectura sirven de apoyo para el desarrollo eficiente de la comprensión lectora de cualquier texto; asimismo, permite una sesión más ordenada y con los objetivos más claros.

A continuación, presento el esquema con las intervenciones más significativas.

Antes de la lectura

Presenté a los estudiantes la noticia titulada “Hospital Puerta de Hierro despide a empleada lesbiana porque ‘daba mala imagen al lugar’”. Previo a la lectura, pedí a los estudiantes que realizaran una predicción o hipótesis sobre el contenido del texto:

- ¿Qué nos dice el título del texto? ¿Cuál será el tema principal?
- ¿A qué se referirá con “dar mala imagen”?

En este punto, considero que el título resultó polémico para los estudiantes, pues desde la lectura del encabezado, ya había varias manos levantadas para comentar la situación.

Es interesante notar cómo la sociedad y, en especial los adolescentes, expresan su punto de vista sobre el respeto a la diversidad sexual. Me pareció sorprendente que todos los estudiantes que levantaron su mano para comentar el título mencionaron que la situación era injusta y discriminatoria.

Por otra parte, también formulé preguntas en relación con la estructura del texto, pues la noticia es un texto que de antemano conocen, ya que es un aprendizaje de primer semestre.

- ¿Cuál es la intención comunicativa de las noticias?
- ¿Qué función de la lengua emplean este tipo de textos?

Los alumnos comentaron, con menos entusiasmo, las respuestas. La mayoría tenía presente cuál es la intención comunicativa de la noticia, por lo que no hubo necesidad de detenerse mucho.

Durante la lectura

La noticia consta de 8 párrafos, por lo que promoví participación de la mayoría de los estudiantes. Algunos leyeron los párrafos, mientras otros comentaban la noticia. Durante la lectura, íbamos haciendo pausas para comentar las ideas principales del texto, también para retomar los datos más importantes que contiene la noticia. Algunas de las preguntas que empleé para este momento de la secuencia fueron:

- Hecho- ¿Qué pasó?
- Involucrados- ¿Quién o quiénes estuvieron involucrados?
- Fecha- ¿Cuándo pasó?
- Lugar- ¿Dónde pasó?
- Modo- ¿Cómo pasó?
- Razón- ¿Por qué pasó?

Anoté en el pizarrón las respuestas de las preguntas anteriores porque más tarde serían de ayuda en la redacción del artículo de opinión. Además de las preguntas relacionadas con el contexto de la noticia, me pareció pertinente formular otras más respecto a la postura u opinión de los estudiantes, justo esas ideas serían parte del desarrollo del artículo de opinión. Algunas fueron:

- ¿Qué significa dar “mala imagen”?
- ¿Por qué el Hospital Puerta de Hierro discriminó a Yuri?
- ¿Creen que sea válido tratar a alguien diferente por su preferencia sexual?
- ¿Los han discriminado por alguna situación?
- ¿Han discriminado a alguien?
- ¿Qué hubieran hecho si estuvieran en una situación semejante a la de Yuri?

Este momento de la secuencia didáctica me pareció muy fluido, pues entre los comentarios y la discusión, la lectura del texto avanzó muy bien. Hubo varias intervenciones sobre el tema, muchas de ellas se manifestaban en contra de la discriminación que vivió Yuri. Justamente, la intención de este momento de la SD fue que los alumnos presentaran su punto de vista de manera oral, así podrían continuar el desarrollo de sus argumentos en el artículo de opinión, pero esta vez ya de manera escrita.

Después de la lectura

Una vez que finalizamos la lectura, solicité a los estudiantes que se unieran en parejas porque trabajaríamos la redacción de un artículo de opinión sobre la noticia.

Me parece que el tema de la noticia resultó atractivo, los estudiantes se mantuvieron participativos, asimismo, manifestaron experiencias personales relacionadas con la discriminación. Es interesante notar que la mayoría de los adolescentes que estaba en el salón manifestó que ha sufrido algún tipo de discriminación, ya sea por género, edad, forma de vestir o preferencia sexual. Por lo que creo que la lectura de este texto resultó significativa, permitió compartir sus propias vivencias y reflexionar sobre ellas.

Para la segunda fase de esta sesión, solicité que se dividieran en binas, ya que redactarían un artículo de opinión de manera colaborativa. Hubo un momento complicado, pues los estudiantes insistían en trabajar en equipos de 3 o de 4 integrantes o de manera individual; por lo que tuve que hacer una pausa y comentarles la relevancia de trabajar con alguien más de manera colaborativa, pues de esta manera podían intercambiar puntos de vista.

A pesar de que la sesión era de dos horas, la lectura y discusión de la noticia nos consumió la mayor parte del tiempo, por lo que en esta sesión únicamente comenzamos la planeación del artículo de opinión, pero ya no lo comentamos en plenaria.

Para lograr el desarrollo de la planeación, repartí entre las parejas una plantilla de redacción (véase anexo 9), la cual sirvió para modelar la escritura. Asimismo, les comenté algunas recomendaciones para iniciar su texto, tales como:

- En el texto a escribir deberán expresar su opinión respecto de lo sucedido.
- Su texto deberá estar dirigido a todo tipo de lector, pero en especial a los jóvenes.

En este punto, los estudiantes discutieron con sus pares la postura que tomarían respecto a la noticia, así como los argumentos que consideraban importantes resaltar. Al final de la sesión, las binas entregaron la plantilla y, por cuestiones de tiempo, no se realizó retroalimentación, así que me llevé la actividad y la revisé fuera del aula.

Me parece que esta segunda parte de la sesión resultó un poco atropellada por la disposición espacial del alumnado, después de la lectura en plenaria, y la pequeña discusión sobre la integración del equipo, los resultados no fueron tan positivos. Del mismo modo, no alcanzó el tiempo para explicar el proceso de escritura que llevaríamos a cabo, por lo que tuve que retomar este punto en la siguiente sesión.

A pesar de lo anterior, puedo rescatar que la selección de texto fue pertinente, tanto el artículo de opinión revisado en la sesión anterior como la noticia. En la selección de dichos textos recurrí a lo que menciona Díaz Barriga (2010: 266) respecto a la lectura y la motivación. Algunas recomendaciones que consideré son:

1. Procure elegir textos que tengan significatividad psicológica para sus alumnos (ni tan difíciles ni tan fáciles, sino adecuados a su competencia cognitiva y lectora).
2. Trate de recrear con los alumnos experiencias auténticas de comprensión lectora, actividades significativas de lectura.
3. Valore y reconozca el esfuerzo de los alumnos como lectores.
4. Promueva motivos de lectura social, es decir, leer entre compañeros, amigos y familiares.
5. Reconozca al alumno como lector y como intérprete de textos; muestre la variabilidad de las interpretaciones y fomente en todo caso los consensos para llegar a una mejor (no la imponga).

Por ello, a pesar de que por cuestiones de tiempo no logré profundizar en el proceso de escritura, me parece que el proceso de lectura fue bien manejado.

PLANEACIÓN DE LA SEXTA SESIÓN (50 minutos)

UNIDAD III. PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Objetivo de la unidad: El estudiante será capaz de aplicar sus competencias comunicativas para producir textos argumentativos orales o escritos.

CONTENIDOS TEMÁTICOS	COMPETENCIAS	ESTRATEGIA DIDÁCTICA	RECURSOS	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
<p>1. Intención comunicativa del texto argumentativo.</p> <p>2. Función apelativa del lenguaje.</p> <p>3. La construcción de discursos argumentativos para el desarrollo de opiniones y puntos de vista.</p>	<p align="center"><u>Genéricas</u></p> <p>Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.</p> <p>Propone maneras de resolver un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.</p> <p align="center"><u>Disciplinares</u></p> <p>Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.</p> <p>Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.</p>	<p>La clase tendrá las siguientes fases:</p> <p>Apertura: Recuperar las instrucciones de la redacción del artículo de opinión. Dividir en binas al grupo para la creación de sus textos.</p> <p>Desarrollo: En parejas, los estudiantes redactarán un borrador del artículo de opinión.</p> <p>Cierre: Cada pareja explicará las dificultades que encontró en la redacción de su artículo de opinión. Cada pareja entregará el borrador de su artículo de opinión.</p>	<p>Materiales: Pizarrón, marcadores.</p> <p>Recurso didáctico: Parrilla de redacción.</p>	<p>Participación individual y grupal.</p>	<p>Björk, L. y Blomstrand, I. (2006): <i>La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir</i>, Barcelona, Graò.</p>

Descripción de la sexta sesión (50 minutos)

Para comenzar la sesión, los estudiantes retomaron la plantilla de redacción que ya habían iniciado anteriormente (véase anexo 9). Luego, me detuve a explicar la dinámica de la sesión, comenté que continuarían trabajando en parejas la composición de un artículo de opinión, en el cual desarrollarían su postura y argumentos respecto al caso de Yuri, que ya habíamos leído y discutido previamente.

Considero que este momento de la secuencia fue de los más relevantes, se trató de reflejar, en una producción escrita, las competencias y habilidades argumentativas que los estudiantes fueron desarrollando desde el inicio de la secuencia. A continuación, presento, a modo de resumen, el trabajo gradual que se realizó antes de llegar a esta sesión.

Aprendizaje	Actividad de aprendizaje	Evidencia
a) Tomar una postura respecto a un tema polémico. b) Redacción de argumentos. c) Intención comunicativa y función apelativa del lenguaje.	Discusión en parejas y plenaria del caso 1 “La Jornada Ampliada de la Secundaria 113”.	Los alumnos tomaron un rol dentro de la discusión y formularon su propia postura y argumentos.
d) Análisis de los elementos estructurales de un texto argumentativo: introducción, tesis, cuerpo argumentativo y conclusión. e) Análisis de diversos tipos de argumentos: causa-consecuencia, analogía, autoridad y ejemplo.	Lectura en plenaria del artículo de opinión “Ser famoso, única misión en la vida” de Juan Carlos Proal.	Tabla de análisis de un texto argumentativo. Tabla de tipos de argumentos.
	Lectura en plenaria del caso 2: noticia “Hospital Puerta de Hierro despide a	Lectura guiada.

f) Lectura de una noticia para tematizar un artículo de opinión.	empleada lesbiana porque 'daba mala imagen al lugar'".	
g) Planeación y redacción de un texto argumentativo.	Redacción colaborativa.	Redacción de un artículo de opinión.

Como se observa, la intención de estas últimas sesiones fue que los estudiantes escribieran un texto que permitiera dar cuenta de las habilidades argumentativas que habían desarrollado durante la SD; tanto en la toma de una postura como en el desarrollo de argumentos propios y de distinta índole.

Para este momento de la secuencia opté por la composición escrita en contextos de colaboración. En primer lugar, porque a través del diálogo, los estudiantes podían intercambiar sus puntos de vista y ejercitar su producción oral argumentativa que, posteriormente, los llevaría a la escritura; en segundo lugar, considero que usualmente este tipo de producciones tienden a realizarse en solitario, sin una contraparte que plantee o refute las ideas. Al respecto, Díaz Barriga (2010) menciona:

Los procesos de interacción social y de intercambio de opiniones permiten la creación de contextos apropiados para una escritura cooperativa o con un valor funcional comunicativo, de manera que los procesos de planificación, textualización y revisión de los participantes se vean enriquecidos por los comentarios de los participantes quienes desempeñan roles simultáneos de lectores y escritores. (p. 295)

Asimismo, Camps (1998 en Cassany, 1999) menciona que los procesos de escritura en colaboración promueven al menos lo siguiente:

1. Tematizar sobre los problemas de composición (tomar conciencia de ellos) desde múltiples miradas.
2. Distribuir entre los participantes la carga de las actividades involucradas en el proceso de redacción del texto.
3. Obtener mejoras en la conciencia metalingüística referidas al lenguaje escrito.

El trabajo colaborativo permitió a los estudiantes el desarrollo de su texto, ya que entre ellos discutieron la postura que iban a tomar respecto al caso de Yuri, así como los argumentos que consideraron pertinentes. Del mismo modo, noté entre el alumnado una preocupación sobre el modo en que redactaban: su ortografía, redacción correcta, uso de léxico variado e incluso el tono que usaban para convencer al lector.

Para que el proceso de escritura fuera más eficiente, basé la planeación de esta sesión en la estrategia planteada por Björk (2006), en la cual reflexiona sobre la relevancia de valorar los procesos de escritura antes que el producto final. Björk (2006) plantea tres fases de escritura: planeación, textualización y revisión.

A continuación, describiré los momentos más significativos del proceso de escritura.

1. Planificación

En esta fase se planteó el tipo de texto que la clase escribiría: un artículo de opinión. Para lograr la redacción, previamente habíamos leído un texto modelo, el artículo de Juan Pablo Proal.

Asimismo, los estudiantes ya conocían los elementos estructurales del artículo (introducción y tesis, cuerpo argumentativo y conclusión), también dominaban la intención comunicativa de este tipo de textos.

Este primer momento ya se había realizado desde la sesión 5, pues fue donde les repartí la plantilla de redacción (véase anexo 9) para facilitar el proceso. Algunas recomendaciones que comenté en este primer momento fueron:

- Discutan en parejas cuál es la postura que tomarán respecto al caso de Yuri.
- Formulen claramente su tesis y piensen en al menos 4 razones para defenderla.
- Supongan que el enunciador de su texto será un adolescente como ustedes.
- Reflexionen sobre el léxico más apropiado para lograr su intención comunicativa y considerando su receptor.

2. Textualización

A esta segunda fase del proceso de escritura, Björk (2006) le llama traducción, pues se trata de plasmar en texto o en algún tipo de lenguaje (icónico, por ejemplo) las ideas expuestas en la planeación.

Este segundo proceso fue la fase medular de esta sesión. Para lograrlo, anoté algunas recomendaciones en el pizarrón:

1. En la introducción, realicen una breve descripción del hecho enjuiciar. En este punto debían recuperar el caso de Yuri.
Algunas parejas querían comenzar explicando qué era la discriminación, así que les permití el uso de su celular para buscar una definición.
2. En el párrafo 1 o en el 2, redacten el propósito del texto, aquí es pertinente enunciar de manera explícita la tesis que decidieron defender.
3. En el cuerpo del texto, redacten distintos argumentos que sustenten la tesis: argumentos de analogía, de causa-consecuencia, autoridad o ejemplo.
4. Cierren el texto reafirmando la tesis y ofreciendo una propuesta.

También les recomendé revisar su ortografía, variar el léxico, incluir los nexos necesarios en la redacción de sus argumentos, así como incluir argumentos basados en su experiencia personal o en datos comprobables. En este punto, algunos estudiantes mencionaron que querían anotar casos semejantes al de Yuri; algunos que habían escuchado o leído, pero que no estaban seguros de la fuente. Por ello les recomendé llevarse el texto, investigar lo que fuera necesario y concluirlo en casa. Creo que esta decisión no fue la mejor, pues ya no pude dar seguimiento a la creación del artículo; es decir, no pude comprobar si efectivamente el ejercicio se concluyó en un ambiente de colaboración. Considero que en una nueva ocasión lo mejor sería que primero investigaran el tema y posteriormente iniciáramos el proceso.

Lamentablemente, en esta sesión no todas las parejas terminaron la redacción de su borrador, algunas sólo habían escrito la introducción y tenían ideas vagas sobre la continuación de su texto. Es probable que el tiempo para la actividad haya sido poco, o bien que sea necesario implementar más actividades de escritura procedimental en las aulas, pues los estudiantes están habituados a entregar productos finales antes que reflexionar sobre los procesos de redacción

Otro problema con el que me encontré fue que las parejas no estaban completas, hubo tres estudiantes que faltaron y dos que llegaron tarde; así que los miembros que asistieron puntualmente tuvieron que integrarse con otro compañero y retomar el proceso de textualización. Esto provocó que algunos estudiantes perdieran tiempo mientras buscando pareja y luego comentando lo que habían ya redactado.

Debido al tiempo, en esta sesión no pude cerrar con una retroalimentación. A los estudiantes que no habían terminado les pedí que me lo enviaran por correo lo antes posible, para que de este modo pudiera comentarles el avance de su texto y los puntos a mejorar.

Con respecto a la última fase que Björk (2006) plantea: Revisión. Este proceso lo realicé yo en horario fuera del aula. En este momento me percaté que en algunos casos las indicaciones habían sido claras; en otros, noté ciertos errores, tales como: faltas de ortografía, pocos argumentos, ausencia de la introducción o de la conclusión y propuesta; entre otros, por lo que decidí comenzar la última sesión haciendo comentarios generales sobre el proceso de revisión.

PLANEACIÓN DE LA SÉPTIMA SESIÓN (100 minutos)

UNIDAD III. PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Objetivo de la unidad: El estudiante será capaz de aplicar sus competencias comunicativas para producir textos argumentativos orales o escritos.

CONTENIDOS TEMÁTICOS	COMPETENCIAS	ESTRATEGIA DIDÁCTICA	RECURSOS	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
<p>1. Intención comunicativa del texto argumentativo.</p> <p>2. Función apelativa del lenguaje.</p> <p>3. La construcción de discursos argumentativos para el desarrollo de opiniones y puntos de vista.</p>	<p align="center"><u>Genéricas</u></p> <p>Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.</p> <p>Propone maneras de resolver un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.</p> <p align="center"><u>Disciplinares</u></p> <p>Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.</p> <p>Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.</p>	<p>La clase tendrá las siguientes fases:</p> <p>Apertura:</p> <p>Comentar la pertinencia de revisar y corregir los textos que producimos.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Las parejas corregirán sus textos, posteriormente, intercambiarán su producto final con sus compañeros.</p> <p>Cierre:</p> <p>Cada pareja comentará en plenaria sus conclusiones respecto a la redacción de su texto y la SD en su totalidad.</p>	<p>Materiales: Pizarrón, marcadores.</p> <p>Recurso didáctico: Parrilla de redacción.</p>	<p>Participación individual y grupal.</p>	<p>Björk, L. y Blomstrand, I. (2006): <i>La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir</i>, Barcelona, Graò.</p>

Descripción de la séptima sesión (100 minutos)

Para comenzar la sesión, anoté en el pizarrón los errores comunes que había encontrado durante mi lectura y revisión de los trabajos, tales como faltas de ortografía o ausencia de algún elemento estructural propias del texto argumentativo. Luego, en plenaria comentamos cómo mejorar esos errores para enriquecer las redacciones.

Posteriormente, pedí a los estudiantes que intercambiaran sus escritos, para así tener otra visión sobre lo que habían redactado. Durante los 15 minutos que duró la actividad, los estudiantes revisaron las composiciones de sus compañeros, para guiar este momento de la SD, pedí que se basaran en los criterios de la rúbrica de evaluación (anexo 11). Una vez que la actividad terminó, los estudiantes recuperaron su trabajo ya revisado.

Esta actividad me pareció significativa, pues usualmente los estudiantes creen que el profesor es el único capacitado para valorar y revisar las composiciones; sin embargo, según el EC, los alumnos deben desarrollar sus habilidades tanto de escritores o productores de textos, así como de lectores de sus pares. Del mismo modo, Björk (2006, p.45) comenta la relevancia de motivar la crítica entre pares porque permite generar lo siguiente:

1. Una mayor consciencia de los tipos textuales. Siempre es más fácil detectar los puntos fuertes y débiles de los textos de los demás. Mediante las actividades de crítica entre compañeros los estudiantes se convierten en mejores escritores y lectores.
2. Una mayor consciencia de las necesidades del lector o de la lectora. La mayoría de los estudiantes nunca ha recibido una opinión inmediata sobre sus escritos.
3. Un mejor uso del lenguaje.
4. Un mejor ambiente en la clase. La escritura como evento interactivo social influye positivamente en el ambiente que se respira en el aula.
5. Una mejor capacidad para cooperar. Útil para la interacción social futura.
6. Satisfacción al compartir ideas y emociones con otras personas.

Una vez que cada pareja recuperó su composición, pedí que realizaran las correcciones necesarias. A esta última actividad le asigne 30 minutos, pues se trataba de incorporar las correcciones que se habían comentado. Posteriormente, solicité una pareja voluntaria para que leyera su texto en plenaria y de ese modo cerramos la actividad. Me hubiera gustado tener suficiente tiempo para leer todos los artículos, lamentablemente, teníamos el tiempo muy justo, debido a que la primera parte de la sesión consumió demasiado.

Para cerrar la sesión y la secuencia didáctica, pedí que comentaran cómo se habían sentido durante las sesiones y qué aspectos les habían parecido más significativos. La mayoría de los estudiantes coincidió en que les agradó trabajar en parejas, ya que hizo el proceso más ameno y sencillo; asimismo, comentaron que los textos les parecieron interesantes, debido a la cercanía con el tema.

TERCERA PARTE

5. ANÁLISIS CRÍTICO Y AUTORREFLEXIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Después de la descripción de cada una de las sesiones, este apartado tiene como objetivo reflexionar sobre aquellas acciones que se realizaron durante la SD, por ello, describiré las fortalezas y áreas de oportunidad que observé durante la planeación y ejecución. Para facilitar su lectura, he subtitulado cada apartado en seis partes: motivación y creación de intereses, técnicas y estrategias de enseñanza, técnicas, estrategias y métodos de aprendizaje; materiales didácticos, técnicas de evaluación y dominio de los contenidos.

A. Motivación y creación de intereses

La motivación es un factor importante para generar un vínculo entre el estudiante y aquello que se va a aprender. Según Díaz Barriga (2010, p. 57), “motivación significa fomentar motivos, es decir, estimular la voluntad de aprender”. Por ello, “el papel del docente [...] se centrará en inducir motivos en sus alumnos en lo que respecta a sus aprendizajes y comportamientos, para aplicarlos de manera voluntaria a los trabajos de clase [...] y comprendan su utilidad personal y social” (p.57).

En este sentido, considero como fortaleza que, en su mayoría, las actividades planeadas y ejecutadas durante la SD fueron de interés para los estudiantes, ya que el aprendizaje estuvo situado alrededor a temas cercanos a ellos. Del mismo modo, me pareció atinada la selección de textos, tanto en complejidad como en temática; tanto el artículo de opinión que trataba sobre las redes sociales, como la noticia que tenía como tema la discriminación, sirvieron como detonadores de discusiones en el aula.

La lectura de los textos se realizó en plenaria, con una distribución espacial de semicírculo; asimismo, diseñé la estrategia de las sesiones donde hubo lectura a

partir de lo recomendado por Solé (2000), por lo que hubo una buena comprensión de los textos. Los estudiantes se mostraron entusiastas y participativos.

Me pareció pertinente comenzar las primeras sesiones de la SD con varias preguntas detonadoras para llevar a cabo una discusión guiada sobre el objetivo de la secuencia y el tema a tratar. Este tipo de actividades motivan la participación del alumnado porque al no “existir respuestas correctas”, la mayoría de las declaraciones son consideradas para guiar la discusión.

Sobre la forma de trabajar, en la mayoría de las ocasiones, los estudiantes trabajaron de manera cooperativa, ya sea en plenaria, en equipos de 3 o en binas, eso motivó el intercambio de opiniones, así como el trabajo colaborativo.

El desarrollo de esta SD fue gradual: iniciamos con lo más básico y en cada sesión íbamos avanzando los conocimientos sobre la argumentación. Comenzamos desde la identificación de una postura, la construcción de argumentos, hasta la redacción de un artículo de opinión. Considero que el aprendizaje gradual es motivante para cualquier alumno; se trata de desarrollar poco a poco sus habilidades hasta llegar al desarrollo de operaciones más complejas.

Respecto a las áreas de oportunidad, durante la discusión en plenaria, hubo momentos en que las opiniones se salían del tema, así que tuve que intervenir para regresar al objetivo de la sesión. Lo cual implicó tomar tiempo que no estaba declarado en la planeación. Por otra parte, durante las lecturas en plenaria, los alumnos distribuyeron sus lugares a un semicírculo, esto permitió contacto visual entre ellos, mayor apertura a la discusión del contenido y evitó distracciones; el punto negativo fue mover el mobiliario del aula porque resultó ruidoso y consumió más tiempo del que esperaba, por lo que en dos ocasiones tuve que ajustar las siguientes actividades.

Aunado a lo anterior, hubo dos momentos en que un estudiante realizó comentarios “fuera de lugar”, eran demasiado privados, así que eso puso en tensión la clase; sin

embargo, fue un breve tiempo, rápidamente redirigí la sesión al objetivo que buscaba.

B. Técnicas, estrategias y métodos de enseñanza

La selección apropiada de las técnicas y estrategias didácticas es de suma importancia para el docente, ya que será el medio que facilitará el aprendizaje. Por ello, es importante contar con un bagaje amplio de estrategias y a partir de los objetivos declarados en la planeación, seleccionar cuál o cuáles serán las más pertinentes. Según Díaz Barriga (2010), “las estrategias de enseñanza son “medios o recursos que para prestar la ayuda pedagógica ajustadas a las necesidades de progreso de la actividad constructiva de los alumnos” (p. 118)

Me gustaría comentar que durante mi estancia en MADEMS, cursé dos asignaturas que me permitieron ampliar teóricamente mi conocimiento sobre estrategias didácticas, éstas fueron: Práctica Docente I y II; así como en Psicopedagogía de la Enseñanza y el Aprendizaje.

Ahora bien, durante la ejecución de esta SD, se emplearon diferentes estrategias de enseñanza que permitieron el desarrollo tanto de los contenidos declarativos como de las habilidades socioafectivas. Algunas de dichas estrategias fueron: preguntas detonadoras, método de casos, lectura guiada, trabajo colaborativo, discusión en plenaria y escritura como proceso.

Como mencioné al principio, la SD que presento se fundamenta bajo el EC; por ello, el diseño de estrategias estuvo orientado a promover las cuatro habilidades en la enseñanza de la lengua: expresión oral, escrita, escucha activa y lectura de comprensión. Así, por ejemplo, en las primeras sesiones se priorizó la lectura y expresión oral y escucha, y finalmente la secuencia concluyó con un momento de escritura.

Al inicio de la SD empleé la estrategia de lectura guiada de Isabel Solé (2000), la cual propone los tres momentos de la lectura: antes, durante y después. A partir de

esta técnica, el alumnado activó sus conocimientos previos respecto a los temas que estábamos por abordar.

Del mismo modo, me resultó útil y pertinente el uso de preguntas para generar discusiones guiadas porque a partir de ellas pude recuperar aprendizajes previos, así como estimular la participación. Promoví sesiones dinámicas, donde los estudiantes pudieran expresar su manera de pensar; espacios donde escuchar a sus iguales y ser escuchados del mismo modo.

Finalmente, me gustaría mencionar como una fortaleza, la planeación de la secuencia didáctica me permitió sistematizar mi práctica docente. Las tres asignaturas de práctica docente y las materias disciplinares de la MADEMS, me permitieron planear esta SD de manera consciente, establecer mis objetivos de aprendizaje, diseñar actividades, emplear diferentes estrategias de enseñanza, y ahora mismo analizar mis resultados de manera crítica.

Con respecto a las amenazas, algunas observaciones durante la ejecución son las siguientes. En primer lugar, la SD se pensó para para 11 sesiones de 50 minutos cada una, aunque me parece que hubo sesiones en las que cerré de manera muy abrupta porque el tiempo no me permitió dar retroalimentación o un cierre más significativo. Esta situación se dio principalmente porque la discusión de los textos implicó más tiempo del necesario. Al principio redireccioné las intervenciones al objetivo original de la sesión, pero como noté que les parecía interesante y agradable expresarse, permití ciertas participaciones que no siempre tenían relación directa con el objetivo.

Durante la lectura guiada, algunos estudiantes mostraron dificultad para seguir el texto, no alcancé a distinguir si el problema realmente estaba a nivel operacional o nivel cognitivo. Pues, en momentos parecía que tenían problema para decodificar y confundían las letras; pero en otros, el problema parecía estar en el nivel de la comprensión. El caso sucedió específicamente con dos estudiantes. Esto me sugirió pensar si el grado de complejidad de los textos seleccionados era el adecuado.

C. Técnicas estrategias y métodos de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son aquellas que implican que los estudiantes realicen procesos que les permitan desarrollar habilidades y conocimientos significativos. A decir de Díaz-Barriga y Hernández (2010), las estrategias de aprendizaje son procedimientos o secuencias de acciones conscientes, voluntarias, controladas y flexibles, que se convierten en hábitos para quien se instruye, cuyo propósito es el aprendizaje y la solución de problemas tanto en el ámbito académico como fuera de él.

En el desarrollo de esta SD, hubo distintas modalidades de trabajo que permitieron el aprendizaje a partir de una perspectiva constructivista del conocimiento, tales como: discusión en plenaria, trabajo en binas y equipos pequeños; la movilización de conocimientos previos, la escritura como proceso y la retroalimentación. La discusión de temas polémicos entre pares promovió el desarrollo de habilidades actitudinales entre los estudiantes, como respeto y tolerancia a la diversidad de opiniones. En general, esta forma de trabajo cooperativo generó en el aula un clima favorable de aprendizaje.

Del mismo modo, la creación de una *plantilla de redacción* sirvió de guía en la escritura del artículo de opinión. En este sentido, la composición de textos en ambientes colaborativos fue una estrategia novedosa para el alumnado, pues están acostumbrados a redactar en solitario. Como si la escritura fuera un acto personal, complicado y solemne. La redacción gradual de los textos también resultó una estrategia significativa porque en la práctica, las redacciones se califican como “productos finales”, “acabados”; de esta manera, se ignoran los procesos de redacción.

Este modo de evaluar los textos como productos finales, nos sugiere que no existe un esfuerzo detrás; o bien, que el esfuerzo vale muy poco. Por el contrario, lo que se buscó promover en esta SD es que tanto la planeación, redacción del borrador, corrección del texto, retroalimentación entre pares, así como su presentación final

son parte de un proceso, que implica tiempo y un gran ejercicio de análisis metalingüístico y metacognitivo.

Como puntos a mejorar, en esta SD no elaboré una rúbrica para evaluar el trabajo cooperativo, por lo que no pude darle un seguimiento más puntual. Del mismo modo, considero que necesito profundizar sobre el aprendizaje cooperativo; pues, además de no crear una herramienta que sistematizara esa forma de trabajo, tampoco asigné roles a cada uno de los miembros, por lo que al final esta parte del trabajo en equipo fue muy intuitiva.

Me faltó tiempo y organización para monitorear el trabajo cooperativo durante la redacción del artículo de opinión, a pesar de que procuré dar seguimiento a la mayoría de las parejas, no pude comprobar que todas estuvieran trabajando de manera equitativa.

Por último, los salones del Colegio de Bachilleres están equipados con un mobiliario de difícil manipulación, por lo que resulta complicado modificar la distribución espacial de los estudiantes.

D. Materiales didácticos

Las actividades que realizamos en esta SD se relacionan con el EC, el cual resulta la base de la asignatura TAPT I. Si recordamos lo que comenta Lomas a propósito, veremos que a lo largo de la SD se procuró promover las cuatro habilidades de la lengua: oralidad, escritura, lectura y redacción.

En este sentido, los materiales diseñados estuvieron enfocados en el desarrollo de dichas habilidades, aunado al objetivo de aprendizaje principal: la comprensión y producción de textos argumentativos.

Como recurso didáctico, empleé muy poco el pizarrón, ya que la mayoría de los ejercicios los llevaba fotocopiados; eventualmente hice algunas anotaciones sobre la discusión de los textos o para aclarar el proceso de redacción.

Por su parte, la selección de textos fue adecuada en tema y extensión. También la creación de diagramas y tablas para recuperar la información de los textos fue bastante útil, permitió al alumnado sintetizar los puntos más relevantes de la discusión.

En general, considero que los materiales sirvieron, su diseño se basó en la teoría (disciplinaria y pedagógica) que leí durante PDI y II; mientras que su elaboración tuvo lugar en PDIII, siempre con las observaciones de la profesora de la asignatura.

Como punto a mejorar, me gustaría comentar que ninguna de las actividades realizadas promueve la autonomía del aprendizaje; todas se realizan en equipo o en parejas. Tal vez hubiera sido bueno equilibrarlas un poco.

E. Técnicas y criterios de evaluación

Como mencioné anteriormente, esta SD desarrolla los aprendizajes de manera gradual, por lo que, apuesta a la evaluación continua, de carácter sumativa. Por ello, la mayoría de las actividades están consideradas dentro del portafolio de evidencias.

Sólo la última actividad, el producto de la SD se evaluó a partir de una rúbrica. Dicha herramienta fue entregada a los estudiantes antes de comenzar el proceso de redacción, lo cual considero oportuno, pues de antemano sabían cómo serían evaluados. Para el diseño de la rúbrica consideré los aprendizajes desarrollados durante la SD. (Véase anexo 10) En general, para la evaluación de la SD se consideró tanto el producto final como el proceso, lo que desemboca en una evaluación sumativa.

Como puntos a mejorar, me hubiera gustado incluir una autoevaluación que permitiera a los alumnos reflexionar sobre su aprendizaje; pero, además, sobre las competencias o habilidades desarrolladas durante la SD. Es decir, hacerlos conscientes de su propio proceso de aprendizaje. Para lograrlo, podría recurrir a la elaboración de una rúbrica de autoevaluación que diera cuenta de las actitudes

desarrolladas en la SD; considero que a lo largo de las sesiones, los estudiantes aprendieron a ser más tolerantes respecto a otras opiniones y respetuosos al escuchar a sus iguales.

Por otra parte, a pesar de que hubo retroalimentación verbal en cada una de las sesiones no quedó registrado en alguna evidencia; tal vez sería bueno llevar un diario de clase o una bitácora que me permita registrar esos aspectos para realizar ajustes en futuras prácticas.

En general, considero que me hace falta investigar y profundizar mis conocimientos en cuanto a la evaluación cualitativa; pienso que la mayoría de los docentes estamos habituados a la evaluación numérica y otros modos de evaluar nos parecen complicados o laboriosos.

F. Dominio de los contenidos

En general, considero que mostré dominio de los contenidos declarativos; ya que, desde antes del diseño de la estrategia didáctica, había estudiado bastante respecto al tema. Durante mi estancia en MADEMS, tomé dos cursos relacionados con la argumentación.

Me parece importante mencionar que, a pesar de emplear textos teóricos para la elaboración de la secuencia didáctica, tales como Herrera Ibáñez (2007), Lo Cascio, Vincenzo (1998), Van Dijk, Teun (comp.) (2000) y Weston, Anthony (2004), en ningún momento el proceso de enseñanza-aprendizaje hizo énfasis en el estudio o memorización de aspectos teóricos, pues no era el objetivo de esta SD. Por el contrario, se privilegió en todo momento el desarrollo de habilidades o competencias significativas.

Otro punto importante es que a pesar de que esta SD fue diseñada para el programa TAPT I, del COLBACH, también se podría aplicar alguna otra asignatura que tenga como tema la argumentación. Tal vez con ciertas variaciones, como los ejemplos situados (casos) o las lecturas.

Por último, como área de oportunidad teórica, observé que podría ser importante crear ejemplos para explicar la tipología de argumentos, pues en esta SD me basé en los propuestos por Anthony Weston (2004), y es posible que actualmente no tengan mucha resonancia en los adolescentes.

Otras observaciones

Para concluir este apartado de autorreflexión de la práctica docente, me gustaría mencionar que en ocasiones existen factores externos, de carácter contextual, que no permiten el desarrollo idóneo de lo que previamente se ha planeado.

Por ejemplo, una de las situaciones alarmantes en el Colegio de Bachilleres es el alto índice de deserción y ausentismo. Al menos en los primeros semestres este fenómeno se nota más; conforme avanzan sus grados, los alumnos demuestran mayor interés en entrar y acreditar las asignaturas. No obstante, esto no evita que lleguen tarde a las aulas, ya sea porque fueron a comer algo, o a imprimir algún trabajo; o que se ausenten por semanas.

Estas situaciones provocan que las actividades que los docentes tenemos planeadas no siempre se lleven a cabo como nos gustaría, pues entre los retardos y las faltas, la planeación cambia y se adapta a las necesidades del grupo. Considero esto como una amenaza; pues, como mencioné anteriormente, al final de la SD no hubo suficiente tiempo para revisar y socializar los textos.

Eso me ocurrió, pues en algunas sesiones, los estudiantes llegaban después de la explicación de las instrucciones o se presentaban al aula después de un ausentismo de 2 o más sesiones, eso provocó que se invirtiera tiempo en “poner al día” a los estudiantes que habían faltado. Del mismo modo, algunos estudiantes faltaron durante la planeación o redacción de su artículo de opinión, lo que provocó que perdieran días del proceso. Al final, al menos 4 estudiantes se presentaron al aula con su producto final.

6. PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE

Ser docente es un trabajo que involucra varias dimensiones, no basta con estar capacitado en el área o ser experto en la materia. Para lograrlo se requiere de una preparación constante; así como tener una posición reflexiva y crítica sobre la propia práctica.

Por ello, la MADEMS ha sido muy importante para mi formación como profesora, ya que me ha permitido un espacio y me ha facilitado herramientas para reflexionar sobre mi *quehacer* docente. Para mí han sido muy significativas todas las asignaturas de la maestría. En especial, me gustaría mencionar las asignaturas y lecturas relacionadas con la psicopedagogía; pues me permitieron sistematizar mi práctica y hacer un trabajo más consciente. A partir de la teoría he podido conocer diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje, para saber elegir las más convenientes según las características del grupo y tema con el que esté trabajando.

Asimismo, las asignaturas PD I-III me permitieron aprender a realizar planeaciones ordenadas, enfocadas a objetivos; seleccionando los tiempos pertinentes para cada una de las actividades y tareas; para así promover un aprendizaje significativo entre mis estudiantes.

En general, considero que la MADEMS me ha transformado como docente. Antes de cursar esta maestría, mi práctica se basaba en la experiencia: en el acierto y error. La mayoría de mis actividades las realizaba por intuición, con escasos conocimientos sobre pedagogía. Esto me llevaba a tener resultados medianamente buenos o a no reflexionar críticamente sobre ellos. Bastaba con cumplir el temario para considerar que “lo estaba haciendo bien”.

Por el contrario, ahora me siento más confiada sobre mis decisiones; a pesar de ello estoy consciente de que el ejercicio de la docencia implica cambio y reflexión constantes, no se trata de aplicar fórmulas, sino de buscar aquellas estrategias que más se adecuen a las circunstancias. Tal como lo menciona Perrenoud, “formar a un practicante reflexivo es ante todo formar a un profesional capaz de dominar su

propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia” (2004, p. 28).

En las siguientes líneas comentaré los momentos que considero más significativos para mi formación docente, para lograrlo emplearé dos momentos: durante y después de mi estancia en MADEMS.

Durante los primeros semestres en MADEMS

En el primer semestre de la materia Práctica Docente I, todos los estudiantes debíamos elegir un tema de nuestro interés para el diseño de nuestra secuencia didáctica; por lo que, además de los cursos habituales, tomé un seminario sobre “enseñanza de la literatura” (anexo 13) y un curso extracurricular del tema “argumentación”.

El curso titulado “La argumentación en una perspectiva lingüística y discursiva” del Posgrado de Lingüística y de la MADEMS que imparte la Dra. Luisa Puig fue determinante para mi elección de tema de práctica. En este espacio leí textos teóricos sobre la argumentación. Si bien es cierto que no todos los autores que trabajé durante este periodo contribuyeron al diseño de esta SD, su estudio y análisis fue determinante; pues observé que, a pesar de que existe una bibliografía amplia de estudios sobre la argumentación, sólo un número reducido se dirige al ámbito educativo.

Uno de los trabajos más significativos que realicé durante este primer momento fue una ponencia sobre didáctica de argumentación, presentada en el marco del primer coloquio “Perspectivas de las Humanidades en la Educación Actual” (anexo 14). Dicha ponencia se convirtió en el esbozo de mi proyecto de tesis; y ahora ocupa un lugar importante en este informe de práctica docente.

Por último, en la asignatura Práctica Docente I diseñé, implementé y presenté en una escuela pública una aproximación de mi SD. En esa primera intervención, noté varias deficiencias, en especial en el ámbito de la planificación y el diseño de

material didáctico. Por lo que mi objetivo para PD II fue reformular tanto la planeación como replantearme los materiales y lecturas que usaría.

Después de los resultados obtenidos en PDI, en los semestres subsecuentes, me dediqué a resarcir las deficiencias que había notado. Para comenzar, solicité bibliografía a mi asesora del ámbito pedagógico; pues, como mencioné, consideré que no había tenido un buen diseño de actividades, así que me dispuse a estudiar sobre trabajo colaborativo y enseñanza situada.

Por su parte, en PDIII estudié bibliografía relacionada con la enseñanza de la argumentación. Este momento resultó muy significativo para mí, pues a partir de las lecturas recomendadas por la profesora Ysabel Gracida, quien tenía a su cargo la materia, logré conciliar la teoría con la práctica. Precisamente, durante PDII desarrollé la SD que aquí presento. Esta clase resultó muy significativa porque en cada sesión, los estudiantes socializábamos nuestros avances, mientras los compañeros y la profesora sugerían bibliografía y puntos por mejorar.

De hecho, en ese último semestre presenté mi SD en una escuela privada (en la que actualmente laboro), ya con mejoras considerables. Aunque, por cuestiones de tiempo y ajustes de calendario, en esa ocasión no pude desarrollar en su totalidad las 11 sesiones que incluyen esta SD. Este primer acercamiento me

Como podemos ver, el desarrollo de esta SD pasó por varios momentos; planeación, selección y elaboración de materiales didácticos, implementación en dos instituciones y reflexión sobre los resultados. Esto me permitió realizar los ajustes pertinentes para llevarla a cabo nuevamente.

Para finalizar, me gustaría mencionar que, durante este último semestre de PD, escribí un ensayo sobre el proceso de evaluación, en ese documento reflexioné sobre la evaluación cuantitativa y cualitativa. El ensayo fue significativo porque posteriormente lo publicaron en el libro “Hermenéutica analógica, educación y cultura” (anexo 15). Para mí el tema de la evaluación siempre ha resultado interesante y, al mismo tiempo, problemático. Justamente este aspecto lo menciono en mi reflexión del autodiagnóstico.

El recorrido anterior sirvió para reflexionar sobre mi propio proceso de aprendizaje durante mi estancia en MADEMS, ya que la SD que aquí reporto es el resultado de una serie de lecturas, reflexiones y discusiones entre pares, siempre con la ayuda de profesores comprometidos y experimentados en el ámbito de la educación.

Después de MADEMS

Después de concluir MADEMS, tuve la oportunidad de ingresar al sistema público, en calidad de profesora interina, al Colegio de Bachilleres plantel 7, con una asignatura relativamente nueva TAPT I, por lo que finalmente en ese momento pude implementar la totalidad de mi SD que es justo la que reportó en este trabajo. Decidí reportar esta última ya que fue la que implementé de manera completa.

Además del Colegio de Bachilleres, he cubierto interinatos en el Centro de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicio (CETIS) y en escuelas particulares. Actualmente, laboro en el Centro de Estudios de Bachillerato (CEB) como profesora de asignatura B, con plaza definitiva. Considero que la MADEMS me ayudó a formarme como profesora y me brindó las herramientas metodológicas necesarias para sistematizar mi desempeño docente.

Asimismo, he continuado leyendo y reflexionando en torno a mi práctica docente. Por ejemplo, uno de los temas que llamó mi atención durante la ejecución de la SD fue la enseñanza de la producción oral y escrita, por lo que consideré pertinente estudiar más al respecto.

CONCLUSIONES

Este trabajo pretendió contribuir a plantear algunos problemas relacionados con la enseñanza del español, específicamente del discurso argumentativo en el bachillerato general, y su posible mejora a partir de una propuesta didáctica basada en el EC y encaminada al desarrollo de la competencia textual argumentativa de los estudiantes, a través de la lectura y escritura de textos.

Para lograrlo, en este reporte se expuso en primer lugar el contexto de implementación de la práctica docente que se realizó en 2017. En dicho apartado se habló del plantel y el tipo de estudiante con el que se trabajó. Considero relevante conocer el contexto porque siempre se debe tomar en cuenta durante el diseño y elaboración del material didáctico; así como en la selección de aquellas estrategias de enseñanza y aprendizaje más idóneas para el tipo de población. En el caso de esta SD, la selección de los textos se basó en temas atractivos y relacionados con la juventud. Lo cual facilitó la intervención de los estudiantes en las dinámicas de lectura y producción escrita.

Conocer a la población que la que se trabaja también permite reconocer aquellos problemas que pudieran interferir en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tales como la deserción, ausentismo, desempeño académico; entre otros. En el caso del Colegio de Bachilleres plantel 7 no se encontró un documento reciente que pudiera dar cuenta de dicha problemática; por lo que se optó por consultar estadísticas del año 2010, así como la propia experiencia en el aula. La intención fue mostrar un panorama general sobre el tipo de estudiante que cursa el bachillerato general en el Colegio.

Posteriormente, se habló sobre el modelo por competencias genéricas y disciplinares que se implementó en el Colegio de Bachilleres desde 2012; en este apartado se describió el plan de estudios del Colegio, para luego enfocarnos en la asignatura que enmarca la secuencia didáctica que reporto: Taller de Análisis y Producción de Textos I.

Después de hablar del contexto de implementación, se expuso la planeación y su ejecución, a través de la narración de cada una de las sesiones. En total fueron 11 sesiones analizadas en las que se mostraron los distintos recursos didácticos y actividades que se implementaron para lograr el objetivo general de la secuencia.

En cada una de las sesiones se identificaron aquellos aciertos en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, tales como la motivación en los estudiantes, el trabajo colaborativo, las discusiones guiadas, el aprendizaje situado en casos; así como la escritura colaborativa. Del mismo modo, se buscó realizar un análisis crítico de la práctica, por ello se anotaron aquellas áreas de oportunidad, tales como el proceso de evaluación, en el nivel de autocrítica, así como problemas de deserción en general.

Asimismo, en este momento de implementación, pudimos observar que los procesos de planeación y ejecución requieren de cierta flexibilidad, pues existen factores que impiden el desarrollo de la SD tal como originalmente se plantea. Por ello, como docentes es significativo que desarrollemos habilidades de adaptación ante ciertas eventualidades.

Me gustaría agregar que el desarrollo de este reporte de práctica docente me permitió observar de manera crítica mis fortalezas y debilidades como profesora. En esta autoevaluación reflexioné sobre la pertinencia de diseñar actividades apropiadas, según el grupo y sus intereses; así como promover la motivación y el trabajo colaborativo en el aula. Unas de las áreas de oportunidad que pude advertir en el desarrollo de la PD fue el momento de la evaluación, debido a que el tiempo me consumió, y no fue posible realizar este momento con mayor profundidad.

Finalmente, no me queda más que agradecer esta modalidad de titulación, ya que permite un acercamiento más realista al ejercicio docente. En este reporte pude analizar de manera objetiva y crítica diferentes momentos en el quehacer cotidiano de mi labor docente: planeación, diseño y selección de estrategias didácticas; así como implementación en el aula. Ahora, además de dichos momentos, también incluyo la autorreflexión de los resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Björk, L. y Blomstrand, I. (2006): *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*, Barcelona, Graò.
- Calsamiglia, Helena y Amparo Tusón (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.
- Camps A. y Dolz, J. (1995) “*Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual*”, en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, Buenos Aires.
- Cassany, D. M. Luna y G. Sanz. (2002). *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- COMIPEMS (2010) *Modalidades del bachillerato*, [recuperado el 20 de diciembre de 2020 en www.comipems.org]
- Cros, A.; Vilá, M. (2005). “Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación” en *Comunicación, Lenguaje y Educación*.
- De Zubiría Samper, Julián. (2006). *Las competencias argumentativas. La visión desde la educación*. Bogotá, Aula Abierta: Magisterio.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2008) *Acuerdo Secretarial 442*, 26 de septiembre de 2008. México.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2008) *Acuerdo Secretarial 444*, 21 de octubre de 2008. México.
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2019), *Principales cifras del sistema educativo nacional 2018 - 2019*, México.
- Díaz Barriga, Frida (2005). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, México, Mc Graw-Hill.
- Díaz Barriga y Hernández (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, Mc Graw-Hill.
- Escamilla, Amparo (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona, Graó.
- E. Weinert Franz (2004). “Concepto de competencia, una aclaración conceptual” en *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México, Fondo de Cultura Económica.

- Galarza, Cristina (2014). "Hospital Puerta de Hierro despide a empleada lesbiana porque <daba mala imagen al lugar>" SDPNoticias.
- Gracida, Ysabel, et al (2002). *Del texto y sus contextos: fundamentos del enfoque comunicativo*, México, Édere.
- Grácida, I., *La argumentación. Acto de persuasión, convencimiento o demostración*, Édere, México, 1999.
- Jiménez Aleixandre, María Pilar (2010). *10 ideas clave: Competencias en argumentación y uso de pruebas*, Barcelona, Graó.
- Herrera Ibáñez, Alejandro (2007). *Falacias*, México, Torres asociados, 2007
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2018) *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017. Educación básica y educación Media Superior*. México.
- Lo Cascio, Vincenzo (1998). *Gramática de la argumentación*, Madrid, Alianza.
- Lomas Carlos y A. Osoro. (comps.) (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
- _____ (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol I*, Barcelona, Paidós.
- Maqueo, Ana María (2009). *El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*, México, Limusa.
- OCDE (2012). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA), PISA 2012- Resultados* [recuperado el 20 de noviembre de 2020 en <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- Plantin, Cristian (2006). *La argumentación*, Barcelona, Ariel.
- Perrenoud Philippe (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, México, Graó.
- Planea MS (2015), *Manual para usuario, Dirección de Programas para la Administración Pública. Dirección General Adjunta de Programas Especiales. CENEVAL, A. C.* [Recuperado el 15 de noviembre de 2020] [http://planea.sep.gob.mx/content/ms/docs/2015/manuales/Manual para usuarios 2015 Ago](http://planea.sep.gob.mx/content/ms/docs/2015/manuales/Manual_para_usuarios_2015_Ago)

Proal, Juan Pablo (2014). "Ser famoso en Facebook, única misión en la vida". *Proceso*.

Saussure, Ferdinand (1998). *Curso de lingüística general*. México, Fontarama.

Sulé Fernández, Tatiana (coord.) (2009). *Conocimientos fundamentales de español*, Mc Graw Hill-UNAM, México.

SA (16 de febrero de 2010) *Opinión, Percepción y Perspectivas del Estudiante del Colegio de Bachilleres*. México.

SA (13 de agosto de 2018) *Gaceta: Órgano informativo del Colegio de Bachilleres*. Año XXXVIII, número especial, México.

Van Dijk, Teun (1992) *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.

_____ (comp.) (2000). *El discurso como estructura y como proceso*, Barcelona, Gedisa.

Vilá i Santasusana, Montserrat (coord.) (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*, Barcelona, Graó.

Weston, Anthony (2004). *Las claves de la argumentación*, Barcelona, Ariel.

ANEXOS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Anexo 1

Ejercicio sobre el caso 1

1. Personalmente me resulta buena idea la Jornada Ampliada porque en ocasiones hay temas que no me quedan claros y me gustaría revisarlos nuevamente. Asimismo, me resulta agradable pasar más tiempo con mis amigos.

Enunciador: _____

Postura: _____

2. Estoy de acuerdo con la propuesta ya que en la actualidad estudiar inglés es de suma importancia y pagar clases externas resulta caro. Además, es preferible que estén en la escuela a que pasen toda la tarde en la calle.

Enunciador: _____

Postura: _____

3. Personalmente creo que la jornada ampliada es una buena idea porque por la mañana tenemos que atender a 40 alumnos por aula, por ende, es complicado conocer los puntos débiles de cada uno, y por lo que mencionan por la tarde se atenderá únicamente a 20 alumnos por asignatura.

Enunciador: _____

Postura: _____

4. Desde mi punto de vista, resulta complicado que los alumnos permanezcan en la escuela por la tarde porque no existe la infraestructura necesaria, por ejemplo, el suministro de agua para los sanitarios es escasa. También hay poco personal de mantenimiento y los que estamos no nos daríamos abasto; además la mesa directiva sugirió que el pago sería el mismo a pesar del aumento de trabajo.

Enunciador: _____

Postura: _____

5. Me parece que la propuesta es interesante; sin embargo, existen diferentes factores que pueden evitar que se cumpla en esta escuela. Para empezar, no hay suficientes docentes para cubrir el turno de la tarde, eso implica que tendríamos que contratar a más, pero la SEP no nos autoriza más presupuesto hasta el siguiente ciclo escolar. Además, el patio de la escuela ya está comprometido por las tardes, pues solemos prestarlo a la comunidad de la tercera edad para sus actividades.

Enunciador: _____

Postura: _____

6. Es una pésima idea porque los alumnos podrían hartarse de la escuela, si de por si uno les tiene que insistir para que hagan la tarea, ahora si les dejan más será imposible cumplir con todo.

Enunciador: _____

Postura: _____

7. Considero que la jornada ampliada es un buen proyecto, pues representa un ingreso mayor para mí. Si la escuela nos ofrece de 2 a 3 horas extra diario eso implica un mejor salario. Por otra parte, se nos ha informado que las clases extra no serán evaluadas, así que realmente no representa mayor trabajo de preparación ni seguimiento.

Enunciador: _____

Postura: _____

8. La idea me parece buena porque por la tarde regularmente estoy solo y no me dan ganas de hacer mi tarea ni de estudiar. Además, es probable que la Jornada ampliada me ayude a entender temas que se me dificultan.

Enunciador: _____

Postura: _____

9. Apoyo la propuesta porque me resulta una ventaja; mi hora de salida del trabajo coincidiría con la salida de mi hijo, así podría pasar por él y no se arriesgaría a volver solo a casa.

Enunciador: _____

Postura: _____

10. Me parece que los jóvenes no tienen la capacidad para aguantar de 9 a 10 horas de actividades por día, pues tan sólo con las 7 horas obligatorias se fatigan y quejan. Además, estoy segura de que no tomarán en serio las clases extra porque no les darán calificación. Finalmente llegarían excesivamente tarde a comer a casa y se dormirían más tarde de lo habitual con tal de cumplir con todo.

Enunciador: _____

Postura: _____

Anexo 2.

Análisis de argumentos

ANÁLISIS DE ARGUMENTOS		
Introducir una opinión/ afirmación	Justificación	Adicionar una nueva justificación
1. Estoy de acuerdo con la propuesta	ya que en la actualidad estudiar inglés es de suma importancia y pagar clases externas resulta caro.	Además , es preferible que estén en la escuela a que pasen toda la tarde en la calle.
2. Personalmente me resulta buena idea la Jornada Ampliada	porque en ocasiones hay temas que no me quedan claros y me gustaría revisarlos nuevamente.	Asimismo , me resulta agradable pasar más tiempo con mis amigos.
3.		
4.		
5.		
6.		

Indicar una opinión	Para marcar orden	Introducen un argumento o un dato	Adicionadores de argumentos	Introducen la conclusión	Ejemplificar
<p>Afirmo que... Según mi opinión... Desde mi punto de vista... A mi parecer... Considero que... Me parece que... A mi parecer... Para mí... Personalmente creo que... Soy de la idea...</p>	<p>En primer lugar En segundo lugar En tercer lugar Por último... Primero Por un lado/ Por otro lado Por una parte Para empezar Luego / DespuésAdemás</p>	<p>Ya que /Dado que Puesto que /Porque Pues En efecto /Como Ya que es cierto que... Porque Considerando que A causa de A fuerza de Teniendo en cuenta Por razón de</p>	<p>Asimismo (o Así mismo) Además También Igualmente De igual manera De igual modo Del mismo modo De manera similar De modo semejante Adicionalmente</p>	<p>Así/ Así pues Por consiguiente Así pues / Por tanto Por eso / Por ello En consecuencia Por tanto De modo que Por lo cual Razón por la cual En definitiva</p>	<p>Es decir Por ejemplo En otras palabras Como si Como</p>
Reserva	Contraopinión	Negociar y hacer concesiones	Concesión (Para admitir algo)	Condición	Resumir y concluir
<p>Es posible que... Parece que... No me atrevería a Parece... Puede ser... Probablemente No veo claro que... Es probable que... Parece arriesgado Dudo que... Es difícil creer que...</p>	<p>Pero No obstante Por contraste Empero Sin embargo Si bien Mas A pesar de... Por el contrario En contra de lo anterior A pesar de lo dicho En contraposición Aun así Aun con todo En oposición</p>	<p>Nos gustaría que... Si ustedes lo permitieran... Nos gustaría recordarles... Coincidimos contigo en... Déjame explicarme Le aseguramos que... Valora tú mismo la situación... Si estuvieras en mi lugar, entenderías... No puedes mantenerte en esa actitud, ya que...</p>	<p>Sin duda Seguramente Con seguridad Admito que... En efecto Efectivamente Cierto es que Ciertamente Si bien es cierto que... ...en cambio Efectivamente... ..pero Podría ser... ..pero Puede ser cierto... ..pero</p>	<p>A condición de (que) Siempre que En caso de (que) Con solo (que) Siempre y cuando Si En caso de (que) Con tal de (que) Suponiendo (que)</p>	<p>En síntesis En suma En breve Por tanto En definitiva Es por esto por lo que... Así pues... Finalmente En conclusión Entonces Como resultado</p>

Anexo 3. Marcadores discursivos empleados en la argumentación

Anexo 4.
Artículo de opinión



Ser famoso en Facebook, única misión en la vida

POR JUAN PABLO PROAL, 16 MAYO, 2014

ANÁLISIS

[1] Un día antes de suicidarse, el sonorenses Alexis Omar Balderrama Gutiérrez, de 23 años de edad, publicó en su muro de Facebook: "Así kiero que me recuerden siempre bien parrandero y mujeriego... Y ke el mundo ruede". Poco antes de quitarse la vida, escribió en esa misma red social: "Ya no puedo más amigos me rindo cuídense mucho sobre todo mi familia k la amo perdóneme ama y mi hijo" (sic). No ha sido el único joven mexicano que ha anticipado su suicidio mediante esta vía.

[2] Las redes sociales han servido como plataforma para sublimar la necesidad de hacer públicos los aspectos más íntimos de la ahora extinta vida privada. Junto con jóvenes que obtienen súbita fama por ocurrencias, proezas o simples videos graciosos, algunos más lo han hecho por cometer un crimen o atentar contra su vida.

[3] En el libro *La intimidad como espectáculo*, la antropóloga argentina Paula Sibila compara que antiguamente la megalomanía y la excentricidad eran catalogadas como enfermedades mentales o desvíos patológicos, mientras que en la actualidad "no parecen disfrutar de esa misma demonización. En una atmósfera como la contemporánea, que estimula la hipertrofia del yo hasta el paroxismo, que enaltece y premia el deseo de 'ser distinto' y 'querer siempre más', son otros los desvaríos que nos hechizan".

[4] Se ha vuelto común leer noticias sobre actividades delictivas ligadas a las redes sociales, la juventud y la necesidad de reconocimiento. El pasado cuatro de mayo, el adolescente Jorge Luis Álvarez Salas, originario de Saltillo, Coahuila, difundió una fotografía al lado de un perro colgado de un árbol con una soga; acompañó la imagen con el mensaje: "Muuuriiiioooo". En marzo pasado, en Guamuchil, Sinaloa, Anel Báez, de 16 años de edad, fue asesinada de 65 puñaladas por su mejor amiga, Erandy Elizabeth.

[5] De acuerdo con versiones periodísticas, el homicidio fue originado por la molestia de Erandy con Anel por publicar fotografías íntimas de ella en Facebook. Antes de concretar el crimen, Erandy escribió en su cuenta de Twitter: "Voy a sepultarte antes de que pase este año". La naturaleza pública de las redes sociales provoca que los cibernautas participen activamente como auditorios y jueces de estos espectáculos. Cuando Gabriela Hernández Guerra, una veracruzana de 22 años de edad, anunció su suicidio en Facebook porque "No tengo nada, nada. Ya no tengo nada", cientos de usuarios de Twitter se mofaron masivamente del caso, a tal grado que colocaron como tendencia el tema "#MesuicidocomoGabriela".

[6] “Antes los jóvenes se emancipaban a través del trabajo, el estudio y el matrimonio. Ahora, para muchos, las vías preferentes son la conectividad y el consumo”, escribió el investigador argentino Néstor García Canclini en *La modernidad en duda*.

[7] En una mayoría aplastadora, los menores de edad pasan el tiempo libre solos en sus cuartos, absortos en las redes sociales. En el estudio *Los adolescentes del siglo XXI. Los consumos culturales en un mundo de pantallas*, publicado por el Fondo de Cultura Económica, la investigadora Morduchowicz reveló que los jóvenes –incluso los de clases sociales bajas– “viven en un mundo de pantallas”, alejados de las plazas públicas, de sus padres y de los libros: “La adolescencia es una etapa de construcción de identidad. Buscan pertenecer a los diferentes grupos con los que conviven (escuela, familia, etc.). Necesitan sentir que los ‘otros’ los aprueban, validan y aceptan (...) Piensan en sí mismos, pero al mismo tiempo se interrogan sobre sus públicos. Por primera vez aparece un sentido de audiencia: esperan de sus lectores comentarios que los validen”.

[8] La revista “Scientific American” publicó en septiembre del año pasado un estudio del investigador John Maltby que revelaba que la principal meta de los menores de entre 10 y 12 años era convertirse en famosos. Entre las razones que impulsan este deseo se encuentran: protagonizar una “vida intensa”, ayudar a resolver problemas personales y llegar a ser rico.

[9] Estos antecedentes explican el “boom” de jóvenes que se empeñan en ser vistos a cualquier costo, no en pocas ocasiones valiéndose de la humillación a sus vecinos, la exposición de espectáculos pornográficos y la consumación de actos delictivos.

[10] La escasa conciencia del peligro ha provocado también que criminales profesionales aprovechen los detallados datos personales que los menores suben a internet. Con profusión, sabemos de casos de abuso sexual, extorsión, trata de personas, secuestro y homicidios perpetrados mediante el uso de las redes sociales.

[11] En 2006 México tenía 20.2 millones de cibernautas, mientras que en 2012 la cifra ascendió a más del doble: 45.1 millones, de acuerdo con la Asociación Mexicana de Internet. El 33 por ciento de los usuarios se encuentran en un rango de entre 6 y 17 años de edad. El 82 por ciento de ellos accede cotidianamente a redes sociales. Es irrefutable que estamos ante un fenómeno que se multiplica en proporciones virales.

[12] Dado el panorama nacional, el acelerado crecimiento del uso de internet se acompaña de un país sumido en la crisis económica, ausencia de empleos bien remunerados, padres distantes y un profundo deterioro del tejido social. Como recomienda Morduchowicz en el libro citado párrafos anteriores: “Podemos cuestionar estas transformaciones, interrogarlas, criticarlas o ponderarlas. Lo único que no pueden hacer la familia, la escuela y la sociedad en general es ignorarlas. Porque ello significaría ignorar a los propios jóvenes”.

[13] La de por sí compleja adolescencia se combina con la cada vez más compleja vida contemporánea. Si bien el frenético ritmo moderno resulta difícil de asimilar, ante las evidencias de esta nueva realidad no queda más que prestar plena atención para evitar la proliferación de una plaga de tragedias cibernéticas que envuelvan a la juventud.

Anexo 5.

Análisis de la estructura externa de los textos argumentativos

Actividad. Después de la lectura del artículo de opinión “Ser famoso, única misión en el mundo”, responde lo siguiente.

Estructura externa	
Tesis	
Cuerpo argumentativo	Arg. 1
	Arg. 2
	Arg. 3
	Arg. 4
Conclusión	

Situación comunicativa	
Emisor ¿Quién produce el texto?	
Receptor ¿A quién va dirigido?	
Tema ¿De qué se habla?	
Intención comunicativa	
Contexto ¿En dónde está publicado y en qué momento?	
Tipología textual ¿A qué tipo de texto corresponde?	
Función de la lengua que predomina.	

Anexo 6+

Definición de los tipos de argumentos

Ahora ya sabes que para sustentar una postura (tesis) es indispensable hacerlo con argumentos sólidos que te permitan convencer al receptor de lo que estás diciendo. Para lograr una mayor efectividad es necesario esgrimir argumentos de distinta naturaleza, a continuación, te presentamos los más comunes:

Tipo de argumento	Ejemplo	Marcadores constantes
De ejemplificación o mediante el ejemplo son aquellos que ofrecen uno o más ejemplos específicos en apoyo de una generalización.	<p>En épocas pasadas, las mujeres se casaban muy jóvenes⁷. <u>Julietta, en <i>Romeo y Julieta</i> de Shakespeare, aún no tenía catorce años. En la Edad Media, la edad normal del matrimonio para las jóvenes judías era de trece años. Y durante el Imperio romano muchas mujeres romanas contraían matrimonio a los trece años, o incluso menos.</u></p>	<p>Así como Al igual que Por ejemplo Puede servir de muestra Tal (es) como Para ejemplificar</p>
De analogía son aquellos que discurren de un caso o ejemplo específico a otro ejemplo, argumentando que, debido a que los dos ejemplos son semejantes en muchos aspectos, son también semejantes en otro aspecto más específico.	<p>George Bush afirmó una vez que el papel del vicepresidente es apoyar las políticas del presidente, esté o no de acuerdo con ellas, porque <u>“Usted no puede bloquear a su propio <i>quarterback</i>”.</u></p> <p><u>Atacar a los vecinos, asesinarlos y quedarse tomar objetos de su propiedad es inmoral. Así como la guerra, pues implica ir a un país vecino, matar gente y apropiarse de sus cosas.</u> Por tanto, la guerra es inmoral.</p>	<p>Así como Al igual que Por tanto</p>
De autoridad son aquellos que emplean la voz de una persona o institución experta en el tema que funciona como garante para fundamentar o respaldar la tesis.	<p><u>Amnistía Internacional informa, en el número de <i>Amnesty International Newsletter</i> (vol. 15, n.º 1, p. 6) de enero de 1985, que algunos presos son maltratados en México.</u></p> <p><u>En el libro <i>La intimidad como espectáculo</i>, la antropóloga argentina Paula Sibila afirma que antiguamente la megalomanía y la excentricidad eran catalogadas como enfermedades mentales o desvíos patológicos, mientras que en la actualidad “no parecen disfrutar de esa misma demonización.”</u></p>	<p>Como dice... Según... Como menciona... Coincido con... cuando afirma que</p>

⁷ Las letras en negritas indican la tesis que se defiende, mientras el subrayado refiere el tipo de argumento del que se habla.

<p>De causa- consecuencia⁸ tiene como objetivo establecer que existe una relación causal entre dos acontecimientos.</p>	<p>Los doctores N. B. Belloc y L. Breslow, del Laboratorio de Población Humana del Departamento de Salud Pública (...) <u>hicieron un seguimiento de 7.000 adultos durante cinco años y medio, relacionando sus expectativas de vida y de salud a ciertos hábitos básicos de salud. Encontraron que tomar un desayuno completo está correlacionado con una mayor expectativa de vida.</u> Entonces parece probable que las personas que toman desayuno completo consiguen más sustancias nutritivas que las personas que omiten desayunar o pasan la mañana con un tentempié y un café.</p>	<p>Porque/Ya que... Pues.../Dado que... Puesto que... A causa de Gracias a que A fuerza de Por razón de De modo que Así que En consecuencia Por tanto /Por esto Por consiguiente</p>
--	--	--

⁸Los ejemplos y definiciones de esta planilla, en su mayoría, corresponden a Anthony Weston (2004). *Las claves de la argumentación*. Barcelona, Ariel.

Anexo 7.

Ejercicio de tipos de argumentos

Lee los siguientes argumentos y determina a qué tipo corresponden, también subraya los nexos de los que se apoya. Justifica tu respuesta en la tercera columna. Revisa el ejemplo

No.	Tipo de argumento	Argumento	Justificación
1		Los colombianos no pagan a tiempo los impuestos fiscales. Según datos proporcionados por la DIAN, casi el 35% de los colombianos está atrasado en sus obligaciones fiscales.	
2		Los hombres y mujeres de izquierda han laudado al Papa Francisco por ser renovador, liberal y revolucionario. Y en esa revolución, el Pontífice ha advertido sobre los espejismos de la legalización. En Río de Janeiro afirmó que la plaga del narcotráfico siembra dolor y muerte; la liberalización de las drogas, por el contrario, “no podrá reducir la propagación y la influencia de la dependencia química”	
3		Más de tres millones de jóvenes, de 14 a 24 años de edad, ingieren alcohol habitualmente, según datos de los Centros de Integración Juvenil (CIJ). Además, según las estadísticas de CIJ el abuso en el consumo de esa droga, legal y socialmente aceptada, aumenta a ritmo consistente desde el año 2000.	
4		Raúl no aportó dinero para la fiesta de hace dos meses, tampoco aportó dinero para la fiesta de hace un mes, tampoco aportó dinero para la fiesta de ayer, Raúl es un "gorrón" que va a las fiestas sin aportar dinero.	
5		La mujer mexicana todavía no ha conseguido la igualdad de derechos y de oportunidades plenamente, porque el machismo es un fenómeno social que aún no ha desaparecido de nuestra cultura.	
		Una pelea de box es moralmente aceptable pues se da entre dos combatientes dispuestos a luchar, la	

6		guerra se da entre dos combatientes dispuestos a luchar, por tanto, la guerra es moralmente aceptable.	
7		Caminar rápido evita problemas cardiovasculares. Especialistas del corazón aseguran que si las personas de todas las edades, especialmente los adultos, se acostumbran a caminar por lo menos, una hora diaria, no sufrirán molestias en el corazón.	
8		Si se legalizan algunas drogas, las personas tendrán la posibilidad de adquirirlas libremente, por consiguiente, se incrementará el número de drogadictos.	
9		La revista "Scientific American" publicó en septiembre del año pasado un estudio del investigador John Maltby que revelaba que la principal meta de los menores de entre 10 y 12 años era convertirse en famosos.	

Anexo 8.

Noticia

■ “Si te quedas vamos a hacerte la vida imposible”, advirtieron directivos a Yuri Delgado Hospital Puerta de Hierro despide a empleada lesbiana porque “daba mala imagen al lugar”

[1] México. - Yuri Alejandra Delgado Luévanos, de 27 años de edad, trabajaba desde hace 6 años en el Centro Médico Puerta de Hierro en Guadalajara, **Jalisco**, hasta el pasado 24 de enero, cuando fue despedida por "dar mala imagen para el hospital por su preferencia sexual", Yuri es lesbiana.

[2] "Me despidieron dándome como motivo el ser lesbiana, que eso era una mala imagen para el hospital. Yo les pedí que no me quitaran mi trabajo, pues no hice nada para que se me despidiera, y su respuesta era que no había trabajo para mí en el Hospital Puerta de Hierro, que si me quedaba me harían la vida imposible", relató Yuri.

[3] "Nunca hice algún acto inmoral o le falté el respeto a mi trabajo o a alguna persona. El ser lesbiana no te hace diferente a los demás, nosotras también trabajamos, estudiamos, tenemos obligaciones como todas las personas y también tenemos derecho a convivir en nuestra área de trabajo", insistió la mujer. Hace 6 años que Yuri trabajaba en el Hospital Puerta de Hierro, los últimos 3 se había desempeñado como recepcionista. Luego de ser despedida, Yuri aún trabajaba como asistente en uno de los consultorios ubicados en el edificio de la institución médica, pero la dirección del hospital siguió atacándola; de hecho, ordenaron al personal de seguridad que desalojaran a Yuri cada que pisara un "área pública" del nosocomio. "Recibí muchos tratos discriminatorios e indignantes. En cualquier área en que me vieran me mandaban a personal de seguridad para sacarme de las instalaciones por órdenes de recursos humanos o de dirección médica, así fuera un lobby, cafetería, farmacia, plazoleta, cuando son lugares públicos que están dentro del hospital y mi área de trabajo", informó Yuri. Para Yuri es muy triste que luego de años de trabajo profesional, en los cuales incluso llegó a trabajar días festivos, uno de los hospitales más lujosos de México le pague con un despido y lo peor, con un trato discriminatorio

[4] “No encuentro forma para describir la indignación y tristeza cuando pasaron todos estos hechos. Porque esto afectó mi persona, mi estado de ánimo, mi moral, mi autoestima, sólo puedo describir como la peor y más triste experiencia de mi vida”, confesó Yuri.

[5] Yuri dijo que no tenía de que avergonzarse, por eso nunca ocultó su preferencia sexual. Aunque presentó su caso ante las autoridades, poco se ha logrado pues ni la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), ni la Procuraduría del Trabajo o la Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), han intercedido por ella. La joven indica que el Conapred no cree en su palabra pues el Hospital Puerta de Hierro niega las acusaciones. Sin embargo, Yuri seguirá luchando para que reconozcan que están incurriendo en discriminación y que deben pagar por ello. "Yo hoy alzo mi voz y exijo que hagan valer mis derechos y se sancione a quienes han violado mis derechos. Yo sólo quiero justicia y respeto, porque valgo lo mismo que cualquier persona y me merezco el mismo respeto, porque yo hago mi vida sin hacerle daño a nadie, a nadie le faltó el respeto con mi preferencia sexual", puntualizó Yuri.

[6] Por su parte, el Comité de América Latina y el Caribe para la defensa de los Derechos de la Mujer (Cladem) dijo que dará seguimiento al caso de Yuri y que la apoyarán en todo el proceso. Además de la de las sanciones legales hacia la institución, **Cladem** buscará que el Hospital Puerta de Hierro emita una disculpa pública dirigida a Yuri Alejandra Delgado Luévanos, garantice que no volverá a ocurrir un caso similar, realice una campaña de difusión y sensibilización al interior de la institución en materia de Derechos Humanos y Diversidad Sexual, y que coloque carteles en sus instalaciones que señalen que en ese lugar: "no se discrimina a nadie por su condición étnica, social, económica o su preferencia sexual".

Anexo 9

Plantilla de redacción para la planificación de un texto argumentativo

A continuación, en parejas redactaran un texto argumentativo con base en la noticia que acaban de leer, para ello será necesario realizar cada uno de los siguientes pasos del proceso de escritura.

PASO 1. Planificación

- Primero deben leer atentamente el texto y pensar cuáles son las ideas principales que se tratan en él.
- En el texto a escribir deberán expresar su opinión respecto de lo sucedido.
- Su texto deberá estar dirigido a todo tipo de lector, pero en especial a los jóvenes.
- Pueden comenzar con una lluvia de ideas, como sugerencia pueden usar las siguientes preguntas: ¿qué ideas tengo respecto al tema de la noticia?, ¿qué me gustaría decir?, ¿cómo quiero hacerlo?

La siguiente plantilla de redacción tiene como finalidad ordenar las primeras ideas que surjan para la redacción del artículo de opinión. Asimismo, sirve como una serie de recomendaciones necesarias para el desarrollo de su texto.

PLANTILLA DE REDACCIÓN	
Título del artículo de opinión Debe expresar en lo posible la temática del artículo de opinión, es decir, relacionar la postura a desarrollar con el tema o punto de partida.	
Introducción Tema por desarrollar	Realizar una breve descripción del hecho enjuiciar. Inicia el artículo de opinión contextualizando el hecho, en este caso, la noticia sobre Yuri y su despido del Hospital. Imagina que la persona que leerá el artículo no sabe nada sobre la situación.
Tesis (postura que defenderás)	Señalar el propósito del texto, aquí es pertinente enunciar la tesis. Algunas recomendaciones en la redacción de la tesis son las siguientes: <ol style="list-style-type: none">1. Se identifica fácilmente porque se trata de una oración afirmativa breve y contundente.2. Está escrita en forma clara, pues se evita todo lenguaje ambiguo, inconsistente o demasiado abstracto.3. Es directa, ya que debe responder al problema planteado.4. Es defendible, pues proporciona razones buenas y contundentes a una posición.5. Es original y creíble.
Argumento 1	Redactar argumentos de distinta naturaleza: <ul style="list-style-type: none">• Argumento por el ejemplo: pueden anotar casos semejantes.• Argumento de causa-consecuencia.
Argumento 2	
Argumento 3	

	<ul style="list-style-type: none"> • Argumento de analogía. • Argumento de autoridad.
Conclusión	Cerrar el texto, concluir reafirmando mi tesis.

PASO 2. Textualización o redacción del borrador

Una vez que realizaron la planeación, toca desarrollar cada punto de la plantilla anterior. Algunas recomendaciones son:

- Revisar la lista de conectores para usarlos de manera adecuada y para no repetir.
- Incluir otras opiniones: basadas en su experiencia personal, en datos obtenidos de otros textos, etc.
- Es preciso terminar con una conclusión donde resuman los principales puntos tratados en el texto.
- Ser original y creativo.
- Ser cuidadoso con la ortografía: pues se considera especialmente grave cometer faltas de ortografía.

Anexo 10

PLANTILLA DE REDACCIÓN PARA LA TEXTUALIZACIÓN DE UN TEXTO ARGUMENTATIVO

_____	Título ←
_____	} Introducción Presentación de la tesis

_____	} Desarrollo Argumentos que defienden mi tesis

_____	} Conclusión

PASO 3. Revisión

La tercera fase del proceso de escritura es de suma importancia, pues se trata de revisar críticamente el texto. Algunas recomendaciones que se dan para esta fase son las siguientes:

- Revisen que los nexos que estructuren tus argumentos sean variados.
- Verifiquen que los argumentos estén bien estructurados y sean de distinta naturaleza.
- Verifiquen que su texto respete las propiedades textuales: adecuación, coherencia y cohesión.
- Pídele a un amigo que lo lea para verificar que el propósito comunicativo se ha cumplido (convencer).
- Corroboren que la conclusión realmente condense sus argumentos y reafirme la tesis que plantearon.
- Verifiquen los errores ortográficos.

Paso 4. Disposición espacial

Una vez que has realizados los cambios necesarios, corrige tu texto y entrégalo según las siguientes convenciones académicas:

- Redactado en una hoja de Word.
- Con fuente Arial o Times New Roman a 12 puntos.
- Interlineado a 1.5.
- Justificado.
- Espacio (sangrado) al principio de cada párrafo.
- Título centrado.
- Nombre de los autores inmediatamente después del título alineado a la derecha.

ANEXO 11

Rúbrica de evaluación para el artículo de opinión

Aspecto	Deficiente	Elemental	Bueno
Presentación (20)	El texto no sigue las especificaciones del estilo. No está justificado. (5)	El texto sigue algunas especificaciones de estilo. (10)	El texto sigue todas las especificaciones de estilo. (20)
Estructura (25)	El texto no tiene una estructura reconocible (tesis, argumentos, conclusión) (5)	El texto tiene algún elemento de un texto argumentativo, pero no todos. (15)	El texto tiene una estructura reconocible (tesis, argumentos, conclusión) (25)
Tesis (10)	La tesis no se enuncia ni se puede inferir. (2)	Tiene una tesis, pero es distinta a lo solicitado o no se puede inferir. (5)	Tiene una tesis de acuerdo con lo solicitado. (10)
Argumentos (25)	No aporta argumentos, sólo vagas afirmaciones (5).	Aporta sólo un argumento. (10)	Aporta 2 o más argumentos. (25)
Corrección gramatical ortográfica (10)	El texto no ha sido revisado (no hizo borrador) (2)	El borrador se ha pasado a limpio, pero no corrigió todos los errores. (5)	El borrador se ha pasado a limpio y se corrigieron todos los errores. (10)
Logra la intención comunicativa (persuasión) (10)	Se contradice, no tiene una postura definida. (2)	Vagamente cumplió con el objetivo. (5)	El texto es persuasivo. (10)
TOTAL			



Universidad Nacional Autónoma de México

Coordinación de Estudios de Posgrado

Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS)

emiten la siguiente:

CONSTANCIA

a:

Hernández García Verónica

Por su destacada participación en el VI Coloquio de Maestros MADEMS celebrado los días 5, 6 y 7 de diciembre en las instalaciones del Instituto de Investigaciones Filológicas.

"Por mi raza, hablará el espíritu"

Ciudad Universitaria, D.F. a 7 de diciembre de 2012

La Coordinadora

Dra. Ofelia Contreras Gutiérrez



ANEXO 13



Universidad Nacional Autónoma de México

Coordinación de Estudios de Posgrado
Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS)

Emiten la siguiente:

CONSTANCIA

A: **Verónica Hernández García**

Por su destacada participación en el Seminario "Comprensión de Literatura" impartido por el Dr. Juan Mata Anaya y la Mtra. Andrea Villarrubia Delgado en el marco de la VII Escuela Internacional MADEMS realizado en el Aula Magna del Instituto de Investigaciones Filológicas del 29 de julio al 2 de agosto del presente con duración de 20 horas.

"POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU"
Ciudad Universitaria, D. F. 5 de agosto de 2013


Dra. Ofelia Contreras Gutiérrez
Coordinadora


MADEMS
Maestría en Docencia
para la Educación Media Superior



Universidad Nacional Autónoma de México
 Facultad de Filosofía y Letras
 Maestría en Docencia para la Educación Media Superior

Otorgan el presente

RECONOCIMIENTO

a

VERÓNICA HERNÁNDEZ GARCÍA

Por presentar la ponencia: “La didáctica de la argumentación en la Educación Media Superior: una necesidad”, en el 1er. Coloquio “Perspectivas de las humanidades en la educación actual”, celebrado en el Instituto de Investigaciones Filológicas y Facultad de Filosofía de Letras, del 11 al 13 de noviembre de 2013.

“POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU”

Ciudad Universitaria, D.F., a 11 de noviembre de 2013

Dra. Gloria Villegas Moreno
 Directora de la Facultad de
 Filosofía y Letras

Dra. Ofelia Contreras Gutiérrez
 Coordinadora de la Maestría en Docencia
 para la Educación Media Superior

coloquio

ANEXO 15

Ética de la justicia y el bien. Una postura analógica <i>Martín Briones Arista</i>	129
La ética en el aula: un enfoque hermenéutico-analógico <i>Miriam Hernández Peña</i>	155
La ética analógica: una necesidad para el magisterio <i>Claudia Ríos Aviña</i>	171
Ética y evaluación educativa <i>Verónica Hernández García</i>	183
Hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano. Un ejercicio de interpretación del texto <i>Rosa Pacheco Soto</i>	197
Marco Categorical y praxis básica de los saberes fundamentales del turismo y del derecho. Un punto de vista analógico y hermenéutico. <i>Napoleón Conde Gaxiola</i>	215

ÉTICA Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

Verónica Hernández García,
MADEMS -UNAM,
México, D.F.

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se busca reflexionar sobre el proceso de evaluación de aprendizajes y la práctica ética que implica. En efecto, en las siguientes líneas hablaremos sobre las diferentes concepciones y creencias que poseen los involucrados en todo proceso educativo: profesores, alumnado e instituciones sobre el tema de la evaluación. En esta reflexión haremos notar que cada uno de los partícipes considera la evaluación como algo distinto; algunas veces las concepciones coinciden o se acercan; pero en otras, resultan antagónicas.

Asimismo, reflexionaremos sobre la necesidad de fomentar una práctica ética de la evaluación, ya que este proceso incide directamente en la vida personal del estudiantado. Muchas veces la práctica evaluativa concluye con un número, una calificación que pretende evidenciar cuantitativamente los aprendizajes y habilidades de los alumnos; así tenemos que un alumno es "7", mientras otro es "9", de tal forma que los números provocan en los alumnos segregación, incertidumbre por su futuro académico, depresión, y problemas de autoestima. Por ello consideramos que el proceso evaluativo debe estar regulado por una práctica ética inherente.

Así, resulta pertinente comenzar definiendo los conceptos: ética, así como hermenéutica y hermenéutica analógica, posteriormente procederemos a hablar de la concepción teórica e institucional de la evaluación y, finalmente reflexionaremos por qué resulta imprescindible plantear una concepción ética hermenéutica analógica en dicho proceso educativo.

ÉTICA Y MORAL

Según Sánchez Vázquez, la ética se puede definir como "la teoría o ciencia del comportamiento moral de los hombres en sociedad" (1969: 22) por su parte, Beuchot (2007:74) la define como "la disciplina filosófica que prescribe o norma los actos humanos, determinando lo que está bien o mal, de acuerdo con los principios morales o éticos que se establecen en nuestro cuadro de valores y, por consiguiente, en nuestro cuadro de normas de conducta". Por lo tanto, podemos decir que la ética estudia qué es moral, cómo se justifica racionalmente un sistema moral, y cómo se ha de aplicar posteriormente a nivel individual y a nivel social. De este modo, el objeto de estudio de la ética son los actos que los individuos realizan de manera consciente y autónoma, aquellos que realizan de manera racional. La ética emite juicios sobre dichos actos, por ello se dice que un acto es o ha sido éticamente bueno o malo.

Es posible que la ética posea un carácter descriptivo, prescriptivo o ambos. En primer lugar, resulta una ética normativa o prescriptiva aquella que solicita a los individuos, de manera

implícita, la adopción de las normas; mismas que han sido heredadas o dictadas por los miembros de la comunidad. Dichas normas son aceptadas por la colectividad, así todo individuo que nace se tiene que ajustar a lo reglado. Ahora bien, también se dice que la ética es descriptiva porque se ocupa de describir los diversos comportamientos de los individuos, conocer su proceso de interacción social, su naturaleza humana y en consecuencia de ese análisis establecer las normas adecuadas. Así pues, podemos observar que la ética prescriptiva y la descriptiva se encuentran en polos opuestos.

Precisamente para mediar estos polos, el filósofo Beuchot (2007: 75) propone una ética basada o fundamentada en la hermenéutica, esto es "una ética que ha pasado por la conciencia y la experiencia de la lingüisticidad, de la necesidad de la interpretación y del debilitamiento de los parámetros que se han dado a la ética". Beuchot afirma que la hermenéutica ayuda a "la ética a buscar su construcción interna y a realizar sus aplicaciones externas", así él propone la hermenéutica analógica para lograr este cometido. Lo que plantea es una ética analógica que buscará establecer límites para el comportamiento, no límites duros o restrictivos; pero tampoco permisivos, sino analógicos.

Como resultado se evitará caer en una ética univocista, en donde la norma restringe, y tampoco se permitirá justificar o validar todo tipo de comportamiento, cayendo en el equivocismo, o como el filósofo lo denomina una ética *light*.

ÉTICA Y HERMENÉUTICA ANALÓGICA:
UNA ÉTICA HERMENÉUTICA

En este punto resulta preciso recordar el concepto de hermenéutica para posteriormente empatarla con la ética. La hermenéutica se puede definir como “el arte y ciencia de interpretar textos, entendiendo por textos aquellos que van más allá de la palabra y el enunciado” (Beuchot, 2009, p. 13), es decir, la hermenéutica no se restringe al código lingüístico, sino se sitúa en donde el sentido no es único, donde hay multiplicidad de sentidos: polisemia. Así, el objetivo de la hermenéutica al interpretar es precisamente comprender el texto.

Ahora bien, la interpretación hermenéutica puede estar direccionada en dos vertientes, dos puntos opuestos. Por un lado tenemos la validez de todas las interpretaciones, lo equívoco, una postura que apuesta por la diferencia, por lo vago. En contraste, la univocidad se caracteriza por proponer un único sentido, una interpretación “clara y distinta”. En este sentido, coincido con Beuchot cuando menciona que la postura univocista, al proclamarse como única interpretación correcta, niega el acto hermenéutico, porque éste sólo puede acontecer cuando hay polisemia, por tanto, la postura univocista implica que no hay polisemia en el texto a interpretar. Mientras que el modelo equivocista opta por validar la diferencia, a tal punto que puede caer en la ambigüedad, en el caos.

Para la práctica ética este tipo de hermenéuticas no resultan muy convenientes, ya que si se opta por una hermenéutica equívoca se puede llegar al llamado relativismo moral, el cual refiere que nada se puede prescribir o normar, por lo que el comporta-

miento moral que elija un individuo será tan válido como el de otro sujeto, es decir, no hay nada que regule las acciones, ya que todo está permitido. En este relativismo extremo, la ética únicamente se concibe de manera descriptiva, es decir, se limita a describir los actos de los individuos, mas no a emitir un juicio sobre ellos. Así tenemos que una hermenéutica equivocista nos llevaría al extremo de una ética relativista, ahí en donde cualquier comportamiento resulta legítimo.

En contraste, de una hermenéutica univocista resultaría una ética restrictiva, "en la que todo será imperativo, demasiado pesada [...] para seres humanos que más bien serían robots sin libertad alguna" (Beuchot, 2007: 76). Así, pues la hermenéutica analógica propone no inclinarse hacia ningún punto extremo, ni equivocista ni univocista, por el contrario, opta por equilibrio. Es decir, "tratar de involucrar ambas cosas, referencia y sentido, y aun a dar predominio a este último (...) no se trata de reducir el uno al otro, sino de diferenciarlos" lo que conlleva a "una interpretación que evite los extremos, los simplismos" (Beuchot, 2009: 53.)

Así se entiende una ética hermenéutica, aquella que se mantiene "atenta a la interpretación del hombre, para comprender lo que es el ser humano y tratar de adaptarle las reglas y las virtudes que le sean adecuadas" (Beuchot, 2007: 76). Esto es partir de la observación y descripción de los individuos, y posteriormente la prescripción, una vez que ya se conoce. Como resultado tendremos una ética "no de leyes, como la univocista, ni de situaciones o causística, como la equivocista, sino de virtudes, pues ellas tienen una parte que mira a la ley general y otra que atiende a la situación concreta".

Así, Beuchot afirma que es necesario cultivar las virtudes de manera analógica, es decir que el discurso que se emita sea congruente con los actos que se realicen, así habrá una armonía proporcional entre el decir y el actuar. Cultivar las virtudes ayudará al ser humano a construir y dirigir su vida ética o moral, con cierto equilibrio. Dichas virtudes son: la prudencia, la templanza, la fortaleza y la justicia.

ÉTICA Y EVALUACIÓN

La aplicación de la ética fundamentada en la hermenéutica analógica en el ámbito educativo se justifica porque el docente se considera un modelo a seguir, una figura que se presta a imitación por parte del estudiantado. Por ello es necesario que el docente en su labor diaria, así como en su vida privada, lleve a la práctica las virtudes mencionadas. Mismas que le ayudarán a mediar las diversas situaciones que se presenten en el aula, en el caso de este ensayo, nos referiremos específicamente al proceso evaluativo, momento en el que consideramos la práctica de la ética como un acto fundamental.

El proceso de evaluación puede ser un momento trágico y estresante para la mayoría del alumnado porque intervienen una serie de emociones, por ejemplo, el miedo al fracaso, a ser señalado o segregado por los compañeros de clase y al castigo por parte de los padres. Definitivamente la situación de examen provoca malestar en el alumnado, quienes desde muy temprana edad han aprendido que acreditar una prueba significa el fin último de la educación escolar. En realidad son pocos los

alumnos que asimilan las pruebas como una oportunidad de observar en qué medida han aprendido y cuáles son sus habilidades a mejorar, por ello surge la pregunta: ¿será realmente posible aprender en estas condiciones de estrés?¹

En la mayoría de las ocasiones, la evaluación se asocia con un número, una cifra que indica la cantidad de conocimientos que un alumno es capaz de declarar o evidenciar que posee. Evaluar se relaciona con la medición de diversos aspectos a través de instrumentos específicos. También la evaluación se percibe como una forma de control, un "poder" que recae en las manos del profesor. La evaluación le da al docente no sólo poder ante los alumnos sino poder ante las familias e incide en la percepción personal del alumno. Es común encontrar en el aula a estudiantes que se identifican con ciertos números, "ser el excelente alumno de 10", "el mal alumno de 6" o el estudiante promedio, sólo porque predominan en su acta números entre el 8 y 9. Estas son concepciones que se han generado en la escuela, basadas en una pobre interpretación y práctica de la evaluación.

Justamente el poder que recae en los docentes no siempre se ejerce con prudencia, por el contrario, son varios los casos en

¹ Como consecuencia del modelo capitalista, la necesidad de certificar al personal de una empresa ha promovido las evaluaciones institucionales. Así, observamos que el estrés y el sentimiento de terror que conlleva las evaluaciones está presente hasta la vida laboral. Las empresas someten a los empleados a diversas pruebas, principalmente de competencias y habilidades, para desempeñar la labor que la empresa necesita, y cuando éstos no cubren los requerimientos básicos son despedidos, lo que provoca el estigma social y la baja autoestima. De igual modo, en la escuela los alumnos que reprueban son discriminados por sus compañeros y, en algunas ocasiones, castigados severamente por sus padres.

los que se hace mal uso de él, a tal grado de caer en el abuso. Algunos docentes hacen explícito el poder que le otorga la evaluación y hacen un uso negativo, antiético de él, por ejemplo cuando se beneficia un estudiante con una calificación a la que realmente obtuvo a condición de favores económicos o sexuales. O bien, el docente que hace uso de ese poder para amenazar y amedrentar al alumnado cada vez que hacen algo "incorrecto", entonces surgen frases como: "te bajaré un punto", "no tienes derecho a examen", "o dejas de hacer esto o te repruebo"; ciertamente esta conducta se basa en el autoritarismo.

Por ello es importante plantearnos una práctica ética de la evaluación y su uso, es decir, cuál es la intención de la misma: ¿para reforzar el poder o autoestima del docente?, ¿para controlar a los alumnos?, ¿para distinguirlos entre "buenos" y "malos"?, o bien, ¿sólo para satisfacer los intereses de las instituciones educativas a la que se adscribe el docente? Así, es importante que el docente tenga muy clara su postura ante la evaluación y actuar en consecuencia.

EVALUAR Y CALIFICAR: LAS DOS CARAS DE LA MONEDA

Habitualmente calificar se concibe como un mecanismo de control, en el que lo más relevante resulta la acreditación, socialmente reconocida de una prueba o un curso, es decir, se ocupa de clasificar y seleccionar individuos. Esta forma de ver la evaluación promueve la discriminación de los sujetos, que por alguna razón no son capaces de cumplir con los estándares impuestos ya sea por el profesor o la institución a la que están

adscritos. Calificar a los estudiantes es convertirlos en números. Esta práctica que impera en la educación ha sido legitimada por las instituciones que se encargan de regular el sistema educativo. En este sentido, el estudiante se deja de percibir como ser humano autónomo, con habilidades e intereses particulares, y sólo se vislumbra a través de números.

Es ahí donde surgen diversas preguntas: ¿qué significa evaluar?, ¿por qué se superponen los aspectos cuantitativos a los cualitativos? En primer lugar, es preciso distinguir entre dos conceptos: evaluar y calificar, ya que a menudo se toman como sinónimos. Según ZarzarCharur (1993) la evaluación implica una valoración, es decir, un juicio de valor; mientras que la calificación involucra una medición, en un sentido cuantitativo. Para valorar algo es preciso tomar en cuenta elementos de diversos tipos, incluso los de naturaleza subjetiva; mientras que la medición sólo refiere a elementos objetivos, susceptibles de ser observados y cuantificados.

Es común que en la educación básica y media estos términos se confundan con facilidad, ahí donde hay que evaluar, se califica. Es decir, el resultado final de un curso se resume a un número, y entonces el proceso de enseñanza-aprendizaje se anula. Entonces, en la escuela es habitual que se tenga un "periodo de evaluaciones", haciendo referencia en realidad a la aplicación de exámenes departamentales, y por tanto es normal que los alumnos piensen que cuando ese "periodo" concluye y obtienen la nota, ya no es necesario trabajar en la asignatura. En resumen, después de la nota, aprobatoria o no, el motivo de aprender se diluye, básicamente porque la finalidad se ha visto cumplida.

No sólo es común encontrar en el alumnado esta concepción de evaluación, también muchos profesores "piensan que cuando han otorgado y entregado calificaciones ya terminaron el proceso de evaluación", por ello Charur (1993) afirma que "en la mayoría de las instituciones educativas se califica sin evaluar, es decir, sin juzgar y valorar la efectividad del proceso de enseñanza- aprendizaje". A nivel institucional basta con entregar una lista de calificaciones para que el profesor cumpla su función, pero a nivel pedagógico, que es el que nos atañe, no es suficiente.

En ese sentido, Frida Díaz (2010) distingue en la evaluación de los aprendizajes dos funciones: social y pedagógica. La primera, tiene que ver con cuestiones institucionales (acreditación, certificación, selección), ésta es la que se ha mantenido desde hace muchos años, es la que mayor peso tiene porque "se piensa que evaluar es aplicar exámenes al final del proceso pedagógico, o que evaluar es calificar y asignar un número que certifique si se ha aprendido o no" (p. 310). Por su parte, la evaluación pedagógica está encaminada a mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje, por ello está presente desde el comienzo de un curso y se mantiene hasta el final.

La evaluación pedagógica observa la evolución de los aprendizajes, detecta problemas o limitaciones y diseña una solución. Proporciona ayuda en el momento indicado, reajusta la planificación de las estrategias didácticas, propone nuevas rutas de enseñanza. En general, esta visión de la evaluación responde al trabajo de un docente involucrado, pendiente del progreso y posibles obstáculos de sus alumnos. Desde esta perspectiva, "todo esfuerzo realizado por los alumnos durante el curso

de las actividades de aprendizaje instrumentadas, puede y debe ser calificado" (Díaz, 2010: 393), porque evidencian el proceso, no sólo el resultado.

De este modo, consideramos de suma importancia que el docente se cuestione sobre su postura ética de la evaluación, preguntarse si debe seguir los lineamientos de la institución a tal grado de ignorar las inquietudes de sus alumnos; simplemente "cumplir" y conformarse con anotar un número en las boletas, o bien involucrarse en el proceso de enseñanza de tal modo que promueva el desarrollo de habilidades en sus alumnos, sin que todo se resuma únicamente a un número. La evaluación pedagógica es la opción para llevar a cabo una práctica ética de la evaluación, en la que se revise constantemente el trabajo en clase y el progreso de los alumnos de manera objetiva y no esperar hasta el momento de exámenes para dejar caer todo el peso del curso en un momento e instrumento únicamente.

Asimismo, creemos que la evaluación no debe verse como un momento en el que se asignan cantidades a los exámenes escritos; sino como una posibilidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De reducirse a la mera cifra se estaría incurriendo en una evaluación rígida, unívoca, destinada al control. Esta visión de la evaluación resulta acrítica y distante, porque entonces la evaluación queda como un fin del proceso de enseñanza y no como un medio para realmente mejorar las habilidades y conocimientos.

HACIA UNA PERSPECTIVA ÉTICA DE LA EVALUACIÓN

En las líneas anteriores se trató de explicar dos concepciones de evaluación. La primera corresponde a una postura positivista, basada en mecanismos validados por la institución, destinado a medir el "aprendizaje" y a jerarquizar y seleccionar a los alumnos en consecuencia de sus calificaciones numéricas.

Por consiguiente, es necesario optar por una evaluación basada en el proceso, o como Díaz Barriga lo llama, enfocada en la "función pedagógica". Pero siempre cuidando de no caer en la excesiva subjetividad, donde la evaluación se convierta en un proceso de favoritismo u orientada a creer que todo es válido, como menciona Monroy, "hay que considerar los diversos sentidos de la evaluación para no abusar del control y la medición tan usuales en el univocismo evaluativo, es decir, para mirar más allá de la ilusión del puro decir, del rigor, de la exactitud, del cientificismo" (p. 147). De tal modo, tenemos al proceso evaluativo como signo a interpretar.

Con esta reflexión no pretendo afirmar que se deban anular las calificaciones numéricas, más bien señalar que la calificación es un elemento importante para la evaluación del proceso, pero no el único. Es decir, "es necesario entender el sentido de la función social y ponerle ciertos límites, dentro de las prácticas escolares, porque en muchas ocasiones ha tendido a anular aquella otra, dada la idea que prevalece en la comunidad educativa general de considerar la evaluación como supeditada a la calificación y la acreditación" (Díaz Barriga, 2010: 311). Entonces, el acto de calificar no se opone al de evaluar, por el contrario, se complementan, por ello es necesario que el profe-

sorado sea capaz de mediar entre estos dos puntos para evitar el extremo univocista, asociada a un enfoque cuantitativo y optar por una evaluación centrada en las cualidades del proceso.

Es verdad que no se puede negar que así como la enseñanza, la evaluación también tiene un componente técnico, por ello la insistencia de las instituciones en capacitar al personal docente con dispositivos, técnicas e instrumentos de medición del aprendizaje del alumno. Sin embargo, resumir el proceso únicamente a su dimensión técnico-instrumental provoca despojarlo de su esencia humanista, cuya dimensión ético-moral le es inherente.

La práctica ética de la evaluación propone que los docentes se alejen de las evaluaciones univocistas, conductistas, tradicionales, dirigidas al control del alumnado, para dejar paso a una evaluación crítica y moderada fundamentada en las virtudes de justicia y prudencia. Asimismo es importante alejarla de una ética basada en el equivocismo, contagiada del relativismo, donde el referente se diluye y los límites se borran.

CONCLUSIÓN

Es necesario que se comience a gestar un profesional docente crítico de su labor, que se cuestione las prácticas tradicionales, así como las impuestas por la institución. Esto no implica que las ignore o que vaya en contra de ellas, sino que le aporte su propia dimensión ética.

Asimismo resulta necesario recordar que la evaluación es una oportunidad para mejorar las habilidades, comportamien-

tos o conocimientos de nuestros alumnos, por lo que limitarse a asignar una calificación sólo promueve la discriminación y baja autoestima, entre otras situaciones. Por el contrario, el docente debería procurar fomentar, a través de su trato y actitud hacia los alumnos, el respeto, la tolerancia, el diálogo, todo un cúmulo de virtudes que resultan de suma urgencia en nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

Arriarán S (comp.) (2001). *Hermenéutica analógica-barroca y educación*. México, Universidad Pedagógica Nacional.

Beuchot M (2009). *Tratado de Hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México, UNAM.

_____ (2007). *Hermenéutica analógica y educación*. México, Universidad Iberoamericana. Disponible en <http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/ae/sq/aesq2010julpdf01.pdf> [consulta: 18-06-13]

_____ (2007) *Ética*. México, Torres y asociados.

_____ (2007) *Temas de ética aplicada*. Torres y asociados.

Díaz Barriga F (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México, McGrawHill.

Hernández E (2001). "Educación, hermenéutica y analogía" en *Hermenéutica analógica barroca y educación*. México, UPN. P. 23-34.

Zarzar Charur (1993), "Diseño de actividades de evaluación de los aprendizajes" en *Habilidades básicas para la docencia*. Patria.