



SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 096, NORTE

PROGRAMA EDUCATIVO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA
LÍNEA HABILIDADES DE PENSAMIENTO

TÍTULO
EL PENSAMIENTO CRÍTICO PARA LA REDACCIÓN DE ENSAYOS EN
EDUCACIÓN BÁSICA: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA TERCER
AÑO DE SECUNDARIA

OPCIÓN DE TITULACIÓN
TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA:

TANIA BETZABEL GARCÍA GONZÁLEZ

ASESORA: DRA. TANIA ACOSTA MÁRQUEZ

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO 2025



Ciudad de México, a 19 de junio de 2025

DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La Coordinación de Posgrado tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen de Grado de **GARCÍA GONZÁLEZ TANIA BETZABEL** con matrícula **220967028**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: "**EL PENSAMIENTO CRITICO PARA LA REDACCION DE ENSAYOS EN EDUCACION BASICA: UNA PROPUESTA METODOLOGICA PARA TERCER AÑO DE SECUNDARIA**". Para obtener el Título de la **MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

Jurado	Nombre
Presidente	DRA. CLAUDIA ALANIZ HERNANDEZ
Secretario	DRA. MARIANA HERNANDEZ OLMOS
Vocal	DRA. TANIA ACOSTA MARQUEZ
Suplente 1	-----
Suplente 2	-----

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y de la egresada, se determina la fecha de examen para:

el miércoles 02 de julio de 2025 a las 10:00 am
EXAMEN PRESENCIAL

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

MIGUEL ANGEL OLIVO PEREZ

RESPONSABLE DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Cadena Original:

||1370|2025-06-19 14:21:23|096|220967028|GARCÍA GONZÁLEZ TANIA BETZABEL|M|MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA|3|F|3|13|EL PENSAMIENTO CRITICO PARA LA REDACCION DE ENSAYOS EN EDUCACION BASICA: UNA PROPUESTA METODOLOGICA PARA TERCER AÑO DE SECUNDARIA|DRA.|CLAUDIA ALANIZ HERNANDEZ|DRA.|MARIANA HERNANDEZ OLMOS|DRA.|TANIA ACOSTA MARQUEZ| || |2025-07-02|10:00|1265|0|u4b55ZvjUX| |

Firma Electrónica:

JUpYcjpSuuJKFDve4ujCVabtzp7ip5u5v9uj9DGS53AEdP0cz8arba4llaHJM6tpRmtt0eTMTYTi/A5u+x7UTZ90DWC5gkS+2ZT3nNoXBMPqtf8y4MnSC7NukqVB0itzt2Hiyg7sjahaNXGpoTplS8Ryc0p4rE1TajOKIZorBLGc4Z8k0Wfaalfvn0cc63b9ePX/n3WfS2VdPHhlzFlu0EBYEXh1Bw3H4jjbfD614hW04W9yDX7ybfGoWgxe+blfroa0IWQ9ah2KBUM2yFOEJYqXGhbnPcpXdy7ZQpOC9ZNAZgANjDpql0ZecMPWJTOb1ND7DJ+fQ2ZCoP9ZK6CdYyNa256mYKjU+jQWG76QObTfgDKAbhaXWM9Os+f6tjZ+NuIK95N6ToExKxlkWT28RcVzr4uHkpedy8HpY9IjrP674Y0+kQz8Jf9tRjWUeioTrVaZ8O9r/R55Me8RjoxOKUDhfmHjby1G2ntvxgNMvjfizrzm/89T1Kw+fpWWUtMIUceE06JE+MXiDZ65cx/zIxA0tnHJzyDSiY4kN7Pq0rObHpN/y3F+cPN/Hz2tj1XBqpePLYwlfzft+cDmebeKvNoXzUhoiBlgH140uoBhndzMwvV9EQkq+T6jUVvGNAqVjTTQAQcwes7NU+o0whmgoDfmNksUrggZlkmSfDU4=

Fecha Sello:

2025-06-19 14:21:23



"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-I y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación."



Carretera al Ajusco, No. 24 Col. Héroes de Padierna, Alcaldía Tlalpan C.P. 14200, Ciudad de México.
Tel: (55) 56 30 97 00 www.upn.mx

Agradecimientos

A **Joshua**,

por no esperar nada, pero al mismo tiempo
entre los silencios y la sombra,
entre las inferencias y la “norma”,
exigirlo y motivarlo todo.
Siempre con amor.

A **María Eugenia**,

eco de luz cuando aún no es aurora,
tempestad en calma,
refugio,
puerto,
faro.
Gracias.

A **Chris**,

porque tu apoyo iluminó
como las estrellas.
Gracias.

RESUMEN

La tesis “El Pensamiento Crítico para la Redacción de Ensayos en Educación Básica: una Propuesta Metodológica para Tercer Año de Secundaria” propone una metodología estructurada para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria mediante la redacción de ensayos argumentativos. Basada en un enfoque cognitivo y sustentada en teorías de autores como Piaget, Bruner, Vigotsky y Amestoy, la investigación analiza las carencias en la enseñanza de la escritura en el sistema educativo mexicano, señalando la ausencia de evaluaciones formales y la falta de metodologías claras para abordar la redacción a nivel macro. Se plantea una guía dividida en etapas —diagnóstico, aprendizaje del sistema APA, argumentación, escritura y revisión— diseñada para docentes y estudiantes, con el objetivo de enseñar a escribir con claridad, coherencia y fundamento crítico. A través del análisis cualitativo de contenidos y la experiencia docente de más de una década, se adapta el conocimiento universitario a las necesidades cognitivas de los adolescentes, integrando elementos como la planificación textual, el uso de fuentes, la estructura del ensayo y la evaluación del pensamiento crítico. La tesis concluye que fomentar la escritura reflexiva no sólo mejora la competencia comunicativa, sino que es esencial para formar ciudadanos críticos, autónomos y comprometidos con su entorno, en coherencia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

ÍNDICE

Introducción

Capítulo I. Recomendaciones y políticas educativas internacionales y nacionales vinculadas con la escritura y la habilidad del pensamiento crítico en México

1.1	Recomendaciones internacionales y nacionales de organismos de evaluación educativa. Esfuerzos por la creación de instituciones y estándares de evaluación en México.....	29
1.1.1	Instituciones vinculadas a la evaluación educativa en México.....	30
1.1.2	UNESCO y LLECE: de la Educación para todos hasta la Agenda 2023.....	32
1.1.3	El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación Educativa, 2019.....	35
1.2	Política Educativa en México.....	37
1.2.1	Revisión del Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación 2019-2024.....	38
1.2.2	La Nueva Escuela Mexicana 2022: análisis de los Programas Sintéticos y Analíticos relacionados con la escritura, los procesos de aprendizaje y el pensamiento crítico.....	40
1.3	Conclusiones del capítulo.....	44

Capítulo II. Perspectivas teóricas para las habilidades del pensamiento. La importancia del pensamiento crítico y la escritura para la elaboración de ensayos en tercer grado de secundaria

2.1	Modelos teóricos relacionados con las habilidades del pensamiento.....	46
2.1.	El enfoque del conductismo y neoconductismo de las habilidades del pensamiento.	
2.1.1	Del empirismo filosófico al conductismo.....	47
2.1.2	Neoconductismo.....	49
2.1.3	Conductismo en el campo educativo y las habilidades del pensamiento.....	50
2.2	El enfoque constructivista en las habilidades del pensamiento.....	52
2.2.1	El enfoque histórico - filosófico del constructivismo.....	52
2.2.2	Perspectiva teórica - epistemológica del constructivismo.....	54
2.3	Las aportaciones de Vigotsky al campo educativo y las habilidades del pensamiento.....	56
2.4	El enfoque cognitivo en la construcción de las habilidades del pensamiento.....	60
2.4.1	<i>Equilibrio, esquemas generales, asimilación y acomodación: conceptos básicos del desarrollo cognitivo de Piaget.....</i>	61
2.4.2	<i>Bruner y el Aprendizaje por Descubrimiento.....</i>	63
2.4.3	<i>Ausubel y el Aprendizaje Significativo.....</i>	67
2.4.4	<i>Gagné y los Niveles de Aprendizaje.....</i>	69
2.4.5	<i>Gardner y las Inteligencias Múltiples.....</i>	72
2.4.6	<i>Amestoy y el Paradigma de los Procesos.....</i>	74
2.5	El enfoque cognitivo en el pensamiento crítico hacia la construcción de las habilidades de pensamiento	77

2.5.1	Habilidad pensamiento crítico como guía para la escritura de ensayos.....	85
2.6	Conclusiones del capítulo.....	92

Capítulo III. Análisis cualitativo de contenidos en dos propuestas para la redacción de ensayos. Hacia una nueva estrategia metodológica para el desarrollo del pensamiento crítico en tercer año de Secundaria

3.1	Características del Método Cualitativo en la Investigación a través de la técnica <i>análisis cualitativo de contenidos</i>	94
3.2	El análisis cualitativo de contenido: puente para una propuesta metodológica en la redacción de ensayos.....	95
3.3	Pasos para la aplicación de la técnica de análisis de contenido	
3.3.1	Primer paso: selección del objeto de análisis.....	97
3.3.2	Segundo paso: preanálisis.....	99
3.3.3	Tercer paso: definición de las unidades de análisis.....	102
3.3.4	Cuarto paso: parámetros de análisis y códigos de clasificación...	104
3.3.5	Quinto paso: desarrollo de categorías.....	109
3.3.6	Sexto paso: la integración final de los hallazgos.....	113
3.4	Conclusiones del capítulo.....	117

Capítulo IV. Reflexiones y consideraciones de una propuesta metodológica para el diseño de una guía de redacción de ensayos argumentativos para alumnos de tercer año de secundaria

Reflexiones sobre la propuesta metodológica.....	120
4.1 Etapa 0. El Diagnóstico.....	123
4.2 Etapa 1: Taller APA	
4.2.1 Los Derechos de Autor y las Fuentes de Información o ¿de dónde viene lo que escribo en el ensayo?.....	124
4.2.2 Actividades para el Taller APA.....	126
4.2.3 Tipos de Fuentes de Información.....	127
4.2.4 Citas “dentro del texto: <i>el arte de echarle la culpa alguien</i>	130
4.2.4.1 Actividades Citas Textales o Directas.....	131
4.2.5 Citas paráfrasis o <i>dígase del “chismecito”</i>	134
4.2.6 Citas en Bloque.....	136
4.2.7 Las referencias y las fuentes de información: un encuentro necesario.....	137
4.3 Etapa 2: El ensayo y la argumentación	
4.3.1 Importancia del ensayo. ¿Qué es el ensayo?.....	138
4.3.2 ¿La argumentación o el arte de persuadir?	140
4.3.3 Características de la argumentación.....	141
4.3.4 ¿Qué tiene que ver la argumentación con el sistema APA? Finalidad.....	142
4.4 Etapa 3. El proceso de escritura: estrategias para planificar un ensayo. preescritura.	

4.4.1	Generador de ideas.....	143
4.4.2	Ejercicios para generar y organizar ideas.....	145
4.4.3	Jerarquización de ideas y los objetivos como guías de investigación.....	147
4.4.4	Búsqueda de fuentes de información.....	150
4.4.5	<i>Argument-Ando</i> . Ejercicios de redacción argumentativa con sustento en APA.....	152
4.4.6	Estructura de los argumentos.....	154
4.5	Etapa 4. Cómo redactar un ensayo. Escritura	
4.5.1	Errores en la redacción de un ensayo.....	158
4.5.2	Propiedades textuales.....	161
4.5.3	Idea central y secundaria a desarrollar.....	164
4.5.4	Relación entre objetivo y escritura.....	164
4.5.5	Delimitación.....	165
4.5.6	Párrafo de introducción.....	166
4.5.7	Uso de coma, punto y coma, punto.....	167
4.5.8	Estructura de los objetivos del ensayo.....	168
4.5.9	Concordancia de tiempo.....	169
4.5.10	Vicios del lenguaje: cacofonía.....	170
4.5.11	Niveles del lenguaje.....	171
4.5.12	Recursos lingüísticos para la argumentación: conectores.....	171
4.6	Etapa 5: Revisión y reflexión del texto. Posescritura	

4.6.1	La conclusión.....	173
4.6.2	Revisión final de la estructura del texto.....	173
4.7	Propuesta de Criterios para Evaluar el Pensamiento Crítico en el Proceso de Redacción de un ensayo -argumentativo. Etapas 3, 4, y 5.....	174
	Conclusiones y recomendaciones.....	182
	Referencias.....	187
	Anexo.....	195

INTRODUCCIÓN

Esta investigación representó el esfuerzo por formular una propuesta metodológica que ayudara a desarrollar la habilidad del *pensamiento crítico* mediante la redacción de un ensayo argumentativo. Para ello se retomó la teoría cognitiva como la postura que guió y delimitó el objetivo, considerando una serie de momentos enfocados en el desarrollo de diversidad de habilidades básicas: síntesis, análisis, planeación o reflexión, que en su conjunto moldearon dicha habilidad de orden superior.

Elegir el pensamiento crítico no sólo se sustenta en las bondades de la habilidad, sino en su implicación futura, pues según estudios de la OCDE (2019) su demanda aumentará un 17% para el 2030 por las necesidades de la economía, el bienestar de las personas y como base de las sociedades democráticas. En términos laborales, el pensamiento crítico, es la habilidad más difícil de automatizar o sustituir con inteligencia artificial; por ende, su desarrollo a temprana edad implica una prioridad educativa y profesional, pero también ciudadana.

Para Hughes y Acevedo (2025), el pensamiento crítico “permite a los estudiantes pensar por sí mismos” (p. 13; traducción propia), por lo tanto, se infiere que un alumno sea capaz de realizar varias acciones gestionadas de manera individual, como examinar generalidades y particularidades, aclarar cuestiones, analizar significados, evaluar fuentes de información, escuchar críticamente (Hughes y Acevedo, 2025), entre otras; y somos los docentes quienes debemos de fomentar estas actitudes o habilidades en nuestros estudiantes.

Por ello, esta investigación tiene la finalidad de apoyar en ese proceso de formación teniendo como sustento los contenidos de la currícula de la Reforma Educativa de la Nueva Escuela Mexicana, donde el tema “el ensayo” funge como el pretexto para el desarrollo de dicha habilidad relacionada con la escritura. Pensamiento crítico y redacción son indispensables para contribuir a la capacidad comunicativa y reflexiva de los estudiantes.

El trabajo se estructuró en cuatro apartados encaminados en atender las preguntas y al supuesto de investigación. En el primer capítulo se halla un bosquejo del contexto político en México referente a las recomendaciones nacionales e internacionales en materia educativa, preciso sobre el tema de la escritura. La UNESCO, la OCDE y el LLECE destacaron la importancia de fomentar habilidades o competencias en los estudiantes; aunque han dado mayor interés a la comprensión lectora que a otra exigencia de la competencia comunicativa como la redacción. A diferencia del Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación que desde la propuesta Educativa 2019 han planteado el desarrollo de habilidades cognitivas como el pensamiento crítico, al observarlo esencial para el aprendizaje de niños, niñas y adolescentes en el país. Este apartado cierra con el análisis del Programa Educativo con el fin de proporcionar un panorama claro sobre el estado actual de la educación en términos de habilidades de pensamiento crítico y la escritura.

El segundo capítulo vinculó mediante distintas posturas teóricas que las habilidades del pensamiento son un componente esencial para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes, por ello transitó por las teorías filosóficas del empirismo hasta las posturas más contemporáneas del constructivismo; dio énfasis a lo cognitivo mediante autores como: Piaget (1991), Bruner (1988), Ausubel (en Rivera, 2004), Gagné (en Noroña, 2016), Gardner (1995) y Amestoy (2002) y el enfoque del pensamiento crítico basado en Boisvert (2004) mediante las aportaciones de Romano (1995). Este espacio es un recorrido por dichos enfoques y autores para acentuar la importancia de la capacidad reflexiva y analítica de los estudiantes. Se finaliza entrelazando el pensamiento crítico con la escritura como herramientas cognitivas que interactúan para formular una propuesta para la redacción de ensayos, adhiriéndose a la argumentación como la senda para la implementación de habilidades básicas y superiores.

El tercer capítulo engloba la metodología de la investigación con base en la técnica de *análisis de contenido cualitativo* propuesto por Cáceres (2003); que sustentado en seis pasos conformaron la estrategia que permitió proponer una guía para la redacción de ensayos de tipo argumentativo. Dicha guía consideró el nivel cognitivo de los estudiantes,

el programa de la NEM y los aportes teóricos del pensamiento crítico; además de ser trazada por la experiencia docente. Es decir, que esta propuesta se ha trabajado frente a grupo por más de 10 años, obteniendo resultados favorables a nivel licenciatura, preparatoria y secundaria; pero es hasta la conformación de este trabajo que logra su fundamento teórico y metodológico; a vistas de ser pulido y aplicado en otro nivel de posgrado para tener evidencias de los resultados.

Mediante el análisis cualitativo se escudriñaron los contenidos de dos libros de redacción académica de nivel universitario para adaptarlos, modificarlos y/o proponer nuevos según las necesidades de aprendizaje de los adolescentes de tercer año de secundaria; -reitero- se consideró como base la propuesta docente que surgió de la experiencia y el ajuste a la práctica pedagógica.

Por último, el cuarto capítulo, incluye el diseño de la *Guía para la escritura de ensayos argumentativos*; pensada en cuatro etapas (0 a la 4) sugiere ser un apoyo para el docente de español; pero también favorecer a los estudiantes mediante una secuencia didáctica, fácil de comprender y aplicar, basada en las necesidades más inmediatas que el reto de la redacción que un ensayo requiere.

1. Identificación y planteamiento del problema

La expresión escrita aparenta una posición más importante en el discurso de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) pues su función como medio de aprendizaje no sólo pertenece al campo formativo de Lenguajes, sino que es un eje importante para la vinculación de las diversas disciplinas que conforman el vigente Plan de Estudios 2022 de la Secretaría de Educación Pública (SEP). La capacidad para redactar está presente en el diseño del Marco Curricular a través de los Ejes Articuladores y los Campos Formativos; también es un objetivo relevante en el Plan Sectorial 2020-2024. No hay un campo ni disciplina que no requiera de la escritura para cumplir con el Programa Sintético que plantea la SEP.

Sin embargo, el discurso que estima las habilidades de redacción hasta el momento no ha dado evidencia de esa revalorización; siguen ausentes en los intereses de los actuales organismos que “califican” la educación en México. Por lo menos en los exámenes realizados en Educación Básica (EB) por MEJOREDU, después de pandemia, no presentan rubros que evalúen la escritura pese a que en las últimas pruebas realizadas por el INEE (2016) daban claros argumentos del bajo desempeño educativo que mostraban los estudiantes de primaria, secundaria y preparatoria. Se abundará en este aspecto en los apartados consiguientes.

La problemática no surge por la falta de estudios ni de interés por parte de investigadores nacionales como internacionales. Por ejemplo, en el contexto latinoamericano, autores como Prado y Pérez (2021) determinaron la importancia de la retroalimentación en el aprendizaje de la escritura para que los estudiantes de secundaria comprendieran qué habilidades lograron desarrollar y cuáles no. Mientras que Arnáez (2009) se ha centrado en analizar los alcances teóricos y metodológicos de los contenidos de escritura en Educación Básica, entre otros autores; el punto es señalar que el tema es un referente de análisis en el campo de la enseñanza y el aprendizaje.

En el ámbito de la investigación se han analizado diversas temáticas respecto a la escritura, sobre las cuales identifiqué algunas problemáticas relacionadas al proceso de adquisición, por ejemplo: la diversidad de modalidades educativas y la falta de estándares de niveles de redacción por grado, lo que ha afectado su correcto desempeño como un medio importante e indispensable para la comunicación humana.

Con lo anterior me refiero a que México posee diversas modalidades de aprendizaje en Educación Básica, por ejemplo: Secundarias Generales, Secundarias Técnicas o Telesecundarias y Secundarias Nocturnas para Trabajadores, por lo tanto, en estos espacios cada docente/escuela ha desarrollado sus propias estrategias para resolver las dificultades de enseñanza y aprendizaje de la escritura (si es de interés), porque cada uno vive experiencias propias y situacionales según el tipo de comunidad escolar con la que cuentan. Resulta una postura adecuada considerando la pluralidad de alumnos; sin

embargo, la importancia de la escritura no mantiene metas claras y objetivas generales, es decir, cada Centro Educativo puede establecer un porcentaje de avance según sus necesidades, por lo que resulta imposible que en una evaluación estandarizada (que no mide dicha diversidad) se esperen resultados óptimos y similares a nivel nacional como internacional. En este aspecto habría que considerar la desigualdad económica, tecnológica, accesibilidad; falta de inclusión, entre otros aspectos que afectan el desempeño escolar.

Puede observarse dicho comportamiento en una evaluación realizada por el INEE (2008) sobre el aprendizaje de la ortografía, el cual refiere: “en promedio, los alumnos de tercero de primaria cometen 31 errores por cada cien palabras que escriben, los de sexto poco más de 18 y, los de tercero de secundaria, poco más de 13” (p.11). Dicho estudio mencionó que los alumnos provenientes de escuelas telesecundarias tienen los resultados menos favorables en relación a las otras modalidades de EB, aunque omite las razones y el analizar otros componentes distintos a la ortografía. Además, expone que los hombres cometen más errores en relación a las mujeres, y que alumnos de mayor edad que cursan EB manifiestan más problema de redacción en comparación con los de edad normativa. Sería importante analizar dichas variables de género y cronolecto como aspectos que influyen en el aprendizaje del español, para ajustar las prácticas pedagógicas de los docentes.

El ejemplo mencionado da solidez al argumento de Lomas (1999), quien afirmó que uno de los problemas latentes es la falta de una metodología específica para la enseñanza de la escritura, a lo que añadido que tampoco hay una que responda a las necesidades del nivel y modalidad educativa. La autora considera que ni siquiera hay una metodología u estudio que permita entender el aprendizaje del español más allá de su aspecto oracional, como es el caso del estudio en mención, pues centrarse sólo en la ortografía no permite medir la capacidad de estructuración de textos que pueden presentar los estudiantes según la competencia que exige cada nivel educativo. Y pese que a los apreciaciones internacionales -como se observará en el marco contextual- sí han mencionado la importancia de lo anterior, enfocan más su interés en primaria y en

aspectos de la comprensión lectora. Por ello, esta investigación propone el diseño de una metodología para nivel secundaria que instruya en la construcción de textos a nivel macro como el ensayo.

Es importante reflexionar sobre las diversas dificultades que evidencian los alumnos de EB en el proceso de aprendizaje de una lengua (ya sea la *primera lengua*¹ en su forma escrita), pues ésta es un objeto intrínsecamente transversal que recurre a contenidos múltiples que pasan por diversos ámbitos como “la fonética, la gramática, la literatura, la escritura, la comunicación oral” (Dolz *et al*, 2009, p. 119), por ende no puede considerarse como una manifestación aislada (oracional) o descontextualizada, incluso, su enseñanza en la *forma escolar* requiere entender que hay una modalidad de socialización de la lengua que responde a la historia de las actividades humanas, en la objetivación de saberes y técnicas socialmente constituidas (Dolz *et al*, 2009) incluso, al interior de una institución educativa. Comprender la magnitud y responsabilidad del aprendizaje y enseñanza del español, en sí, de cualquier lengua, es aceptar la “necesidad de influenciar los modos de hacer y pensar para transformar las capacidades lingüísticas de los alumnos” (Thévenaz, 2005, en Dolz *et al*, 2009, p. 119); y con ello comenzar a enseñarles a redactar textos completos.

Referente a los aspectos sociales mencionados y relacionados al aprendizaje de la lengua, para esta investigación la escritura argumentativa no se aprende, en tercer año de secundaria, mediante la convivencia entre alumnos, sino que requiere de una práctica individual más estructurada, que si bien está vinculada a la instrucción docente, recae en la responsabilidad del sujeto las decisiones y elementos a elegir para componer un texto; es decir, es un proceso de redacción cognitiva y metacognitiva (individual), por lo menos mientras se afianzan modalidades de composición en el proceso cognitivo del sujeto, para después, al tener un conocimiento más experto de la redacción pueda vincularse con el quehacer comunicativo que involucre más de la relación con su entorno y de la convivencia con sus semejantes.

¹ Se utiliza el concepto de *primera lengua* en lugar de *lengua materna*, siguiendo el argumento de Dolz (2009), pues el primer concepto no se relaciona sólo con el aprendizaje de la lengua que tiene el niño con la madre o la niñera, sino que se extiende a toda situación, incluida para hacer referencia al instrumento de enseñanza de las materias escolares.

Otro problema que también figura en el aprendizaje de la escritura es el ausentismo de alumnos o docentes, el desinterés o manera en que se aborda el tema, el fenómeno de la economía del lenguaje, “las técnicas y procedimientos de escritura aplicados, falta de familiarización del género textual (...) con la situación de comunicación, desconocimiento de las estructuras lingüísticas del género implicado (...), de las normas ortográficas” (Cano, 2019, p. 186), tampoco han ayudado a fijar una postura encaminada a un estándar de calidad de la expresión escrita pero sí se han edificado como dificultades que presentan los alumnos en su proceso de aprendizaje, minimizando de esta manera el discurso que trata de enardecer las habilidades de redacción como un pilar de la Educación Básica.

Reflexiono que además de los aspectos estructurales o comunicativos competentes en la enseñanza de la escritura, otro enfoque que interviene en la adquisición de habilidades redactoras es el empleo que ha tenido dentro del aula, pues pareciera que la escritura ha funcionado como un medio tradicional para la transmisión de conocimientos más que una oportunidad para “usar la escritura para indagar y comprender con el apoyo de la experiencia del profesor” (Giraldo, 2015, p. 44). Bajo la misma línea argumentativa, Moyano (2010) se une al expresar que “se ha hecho escasa o ninguna mención a la enseñanza, desde una perspectiva funcional, de los usos específicos de recursos lingüísticos y discursivos para la construcción de significados en los diferentes grupos de disciplinas” (p. 467), pues existe la interpretación errónea que para aprender a escribir sólo se logra mediante la materia de español, cuando la escritura debiera ser un pretexto para vincular saberes y otorgarle al lenguaje el mismo valor en las diversas disciplinas que se sirven de él: un acento o la estructura de un párrafo de introducción deberían tener la misma importancia para la materia de matemáticas como para física o historia, pues así un correcto uso de la escritura sería una impronta identitaria de la competencia escolar de un alumno y no un requisito para aprobar o mantener el promedio sólo en aquellas ciencias vinculadas con el aprendizaje y correcto uso del lenguaje.

Es cierto que la propuesta de la NEM ha considerado establecer y unificar la importancia del lenguaje como herramienta visible de los conocimientos de los alumnos en las diversas áreas (campos), pero aunado a ello sería pertinente capacitar a los docentes en habilidades de redacción que cumplan con la función planeada en el Marco Curricular. Pienso es indispensable y preocupante cuando en México el “30% de los docentes no lee cuando menos un libro al año, ya no se diga tengan el hábito de leer” (Ruiz, 2015, p. 173), pero se infiere tengan el hábito escribir.

También es indispensable retomar evaluaciones que arrojen conocimiento sobre el estado de desarrollo de la habilidad de redacción, y no minimizar que hace menos de dos décadas el 56% de los alumnos de secundaria no dominaban habilidades básicas de escritura (La Nación, 2006). Cómo saber en qué situación se encuentra este problema a nivel nacional si ya no existen datos rigurosos y actuales sobre ello. Tal vez, ahora con la Nueva Escuela Mexicana que enfatiza la importancia de analizar y considerar el contexto de los alumnos, de la escuela y de la comunidad sería posible obtener resultados focalizados según las diversas realidades, que con apoyo de otra institución comprometida con la evaluación del sistema educativo nacional (como lo fue el INEE) permita la toma de decisiones objetivas para la mejora del nivel educativo en México. O por lo menos, que programas existentes como la prueba internacional PISA o la prueba nacional Planea consideren evaluar la escritura mediante la estructuración de ideas completas y no sólo aspectos oracionales u ortográficos.

El panorama antes descrito evidencia la importancia de retomar estrategias metodológicas y pedagógicas que le permitan a los alumnos de todos los niveles educativos contar con las habilidades necesarias para interpretar, analizar, comprender, seleccionar la información que le rodea, para lograr reflexionar sobre tu entorno y emitir una postura crítica y argumentativa sobre diversos temas. Además de ser un medio de comunicación indispensable para la vida cotidiana, y una herramienta que define cualquier campo profesional.

El contexto del problema - sobre el tema que interesa- igualmente forma parte de las vivencias docentes, pues es en la experiencia donde se identifican particularidades del contexto educativo. En el transcurso de 16 años de estar frente a grupo en diversos niveles educativos (Educación Básica, Media y Superior) se encontró una constante en los problemas de redacción que presentaban los alumnos. Si bien es cierto que por cuestiones cognitivas deben plantearse niveles de logro respecto a la capacidad que debieran tener para estructurar un texto con elementos básicos como introducción, desarrollo y conclusión, en ningún nivel educativo estaban claros o bien delimitados dichos elementos. Esta situación se repetía en el sector privado y en el público, tanto en alumnos de primero, segundo y tercer año de secundaria; sexto semestre de preparatoria; como en primero y segundo semestre de licenciatura.

Surgieron varias interrogantes; pero fue hasta el ingreso como docente de español en Educación Básica a nivel Secundaria que se comprendió que los alumnos aprendían temas relacionados con la redacción de manera aislada. En los Programas de Estudio de la SEP (Reforma Educativa 2011 y 2017) existían diversos temas que abonaban a la posibilidad de que en tercer año de secundaria los estudiantes lograrán redactar un ensayo; pero la realidad era otra. Partir de la suposición de que los alumnos sabían aplicar técnicas de argumentación terminaba en un fracaso. No importaba si desde el modelo constructivista se iniciara la secuencia de clase tomando como referente los conocimientos previos, los alumnos y alumnas no comprendían cómo enfocar cada acción y conocimiento -que aprendieron de manera aislada- en un texto macro.

Aunado, presentaban una disposición nula a ejercer un proceso de búsqueda de información, esquematización de datos, jerarquización de pasos y toma de decisiones sobre qué y cómo llevar a cabo un primer acercamiento ante una hoja en blanco, además de ignorar la existencia y utilización de citas textuales o paráfrasis.

Se considera que la redacción se tiene por dada como una habilidad aplicada correctamente por los estudiantes, adquirida como resultado de un proceso de educación y cultura. Como si el simple hecho de ir a la escuela y entregar trabajos por escrito

generara una conciencia de la redacción permeable y adaptable a cualquier tipo y función del texto. De ser así, no existirían los asesores de redacción, ni los correctores de estilo; mucho menos docentes y alumnos con mala ortografía o carencia de cohesión textual. De esta forma, la elaboración de un proyecto de investigación como la redacción de tesis no sería, en algunos casos, una meta tan complicada de lograr por la falta de habilidades y técnicas para estructurar textos. Incluso, un motivo de deserción escolar o no titulación en licenciaturas o posgrados.

Mediante una expresión coloquial se dirá que *“la redacción tiene su chiste”*; y en México no se ha reflexionado adecuadamente sobre los problemas que aquejan la adquisición de esta habilidad, que incluso, ha dejado de ser evaluada en los exámenes diagnósticos que miden los niveles de aprendizaje como la prueba MEJOREDU. Pareciera que la falta de interés sobre las habilidades de redacción responde a un aspecto cultural por el que profesionistas de diversas áreas no saben escribir; y la economía del lenguaje impera las diversas plataformas digitales desplazando el nivel educativo, la edad y el género.

En dicho contexto surge la necesidad de hacer propuestas, buscar soluciones progresivas que doten de habilidades de redacción y pensamiento crítico para dar frente a las carencias educativas sobre la escritura.

2. Preguntas de investigación

Pregunta principal de investigación

- ¿De qué manera se puede trabajar la elaboración de ensayos argumentativos para incentivar el pensamiento crítico en alumnos de tercer año de secundaria?

Preguntas particulares de investigación

- ¿De qué forma se analiza la habilidad del pensamiento crítico desde las diversas propuestas teóricas?

- ¿La política educativa implementa el pensamiento crítico y la escritura como parte del proceso de aprendizaje de los alumnos de Educación Básica?

- ¿Qué elementos son indispensables para el diseño de una guía de redacción para la elaboración de ensayos que permita favorecer el pensamiento crítico en los alumnos de tercer año de secundaria?

3. Justificación

Pese a la importancia que implica el saber escribir, después de las evaluaciones efectuadas por el extinto INEE, en México no se ha registrado otro examen que mida exclusivamente la adquisición y desarrollo de habilidades de escritura a nivel Educación Básica y Media Superior. La última información referente al tema data de los resultados del programa EXCALE, 2016, particularmente del análisis que brinda el Corpus Excale de Escritura que puso a disposición las producciones textuales de alumnos de primaria, secundaria y preparatoria.

Antes de 1980 en México no había evaluación educativa que fuera de consulta pública, y aunque el INNE no fue el único en enfocarse por evaluar la calidad del desempeño del sistema Educativo Nacional, sí fue quien consideró las habilidades de redacción como un campo indispensable para el desarrollo de las capacidades comunicativas de los alumnos en México, y como un referente para la toma de decisiones pertinentes para la mejora del nivel educativo en el país.

Es cierto que el INEE no fue el único interesado en evaluar la educación en México. En el ámbito internacional aún existe la prueba PISA, cuyo diseño y aplicación pertenece a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que cada tres años busca medir las habilidades para la vida en jóvenes de 15 años en las áreas de matemáticas, lectura y ciencias. De igual forma, pero a nivel nacional, la prueba ENLACE a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) buscaba evaluar conocimientos en

materias básicas; sin embargo, dejó de aplicarse en el año 2014. Tanto la prueba ENLACE como el EXCALE fueron sustituidos por el Plan Nacional para la Evacuación de los Aprendizajes (Planea), que de 2015 al 2019 llevó a cabo su evaluación obteniendo datos sobre el logro de los aprendizajes en los centros escolares. Este examen diagnóstico, ahora bajo la guía de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), se enfoca nuevamente sólo en pruebas de comprensión lectora pero no de escritura, por privilegiar la primera como esencial para el desarrollo de aprendizajes.

Ante esta situación, llama la atención la falta de indicadores actuales sobre la escritura en México. ¿Por qué la producción escrita resulta ser menos importante que la comprensión lectora? Cuando la OCDE publicó el cuadernillo *El programa PISA en la OCDE (S/A)*, hizo la mención y diferenciación entre competencias generales y básicas, considerando como básicas la lectura, la escritura y el cálculo; sin embargo en el diseño de su examen PISA se centra en las generales: lectura, matemáticas y ciencia.

Asimismo la UNESCO (2010, 2016 y 2019) en sus evaluaciones sobre la redacción ha considerado es indispensable en la formación de los alumnos. No obstante, el diseño de exámenes tanto de índole internacional como nacional no evalúan el proceso de adquisición y desarrollo de habilidades de redacción como un pilar indispensable en la formación del pensamiento, la toma de decisión, resolución de problemas y exposición de ideas a nivel secundaria, entre otras habilidades presentes al momento de escribir.

Es un hecho que el aprendizaje de la lectura y escritura son aspectos indispensables de la vida humana, no sólo por representar un medio y forma de comunicación, sino por ser el eje de interacción, reconocimiento; conocimiento del mundo, objetos y personas que nos rodea. Aunque la capacidad para adquirir el lenguaje es innato desde un enfoque biológico -tal como lo mencionaba Chomsky (1998) al percibirnos como humanos dotados de sistemas cerebrales y un complejo mecanismo para la adquisición del lenguaje-, la lectura y escritura pertenecen a otro ámbito que requiere la instrucción profesional para llegar a adquirir todas las habilidades competentes para un correcto

reconocimiento e interpretación de fonemas y grafías; asociaciones en sílabas que van denotando una carga semántica y abasteciendo el entorno de interpretaciones simbólicas de nuestra realidad (Lebrero, Fernández, García, 2015).

Es en el contexto educativo donde las habilidades de comprensión lectora y escritura han representado un reto en el proceso de enseñanza-aprendizaje en alumnos de secundaria. Pese a que durante los seis años que cursan la educación primaria y los dos de secundaria estudian contenidos básicos para entender aspectos estructurales del español (fonología, fonética, ortografía, acentuación, conjugación de verbos), su desempeño en tercer año de secundaria no muestra un conocimiento consolidado de la lengua, ni del uso del lenguaje que les permita verdaderamente una competencia comunicativa de calidad. Esta situación ha posicionado a México en los últimos lugares de aprovechamiento en comprensión lectora y escritura a nivel nacional. El desinterés sobre esta habilidad es el reflejo del bajo desempeño que presentan los alumnos al momento de plasmar un supuesto nivel de redacción, por lo menos el esperado al momento de cursar cierto grado educativo.

En mi trayectoria docente he podido impartir clases en los tres grados de secundaria, sexto de preparatoria y, primer y segundo semestre de licenciatura; es decir, que he tenido la oportunidad de enseñar diversas materias relacionadas con el desarrollo de habilidades lingüísticas (pragmática, semántica, sociolingüística, expresión oral y escrita, lingüística y español); por lo tanto, puedo aseverar que en los diversos niveles educativos los alumnos han presentado las mismas dificultades al momento de planificar y redactar un texto. No me refiero sólo a cuestiones ortográficas o de acentuación, sino a la falta de claridad en la construcción de textos coherentes que cumplan con la estructura pertinente según su función comunicativa, en particular me refiero a la redacción de un ensayo.

Sin duda ambos procesos -leer y escribir- son importantes en la construcción del conocimiento académico; pero, en el presente trabajo se buscó dar prioridad a la influencia de la escritura sobre el pensamiento. Se parte de la concepción de que la lengua escrita es una actividad compleja, motivada por el entramado social porque responde a una necesidad de comunicación donde el sujeto puede o “debiera” tener

mayor control al decidir los elementos del lenguaje que pondría en juego para desempeñar una competencia textual de calidad. Empero, las convenciones sociales pasan a un segundo plano cuando un estudiante desconoce cómo utilizar las dimensiones discursivas y la textual de su lengua materna (por convenciones sociales hago referencia a la función social que cumple un determinado tipo de texto: ensayo, crónica, textos de divulgación científica).

Reflexiono que la creación textual es una actividad compleja que requiere que un individuo realice procesos de interpretación, síntesis, paráfrasis, inferencia, análisis, entre otros que corresponden a un proceso interno, propiamente cognitivo y metacognitivo; aunque implique procesos sociales, culturales, históricos y afectivos relacionados entre sí. Esta complejidad permite delimitar el interés sólo en la escritura y con mayor peso en procesos cognitivos que en los socioculturales, pues a mí parecer, responde a un proceso individual que requiere tomar decisiones, organizar el tiempo de trabajo y los contenidos de los temas de interés antes de plasmarlos en una hoja en blanco; además de una organización que brinde orden y secuencia mediante procesos claros y delimitados, encaminados hacia un fin: aprender a escribir.

Recalco la finalidad del enfoque cognitivo para el trabajo, aspecto que ya otros autores y organismos han buscado enfatizar. Por ejemplo, la UNESCO (2016) hablaba de la escritura como un fenómeno cultural que parte de una concepción general, pero también menciona su importancia como una habilidad humana que se centra en lo particular: el sujeto. Asimismo, Mata (1997) estipulaba que existían tres enfoques para abordar y comprender la escritura; primero, el *tradicional*, centrado en la composición y la estructura superficial; el segundo, el *cognoscitivo*, para observar la escritura como un proceso centrado en diferentes momentos de la composición; y el tercero, el *contextual*, que concibe la escritura como un proceso condicionado por el contexto. Mientras que Cassany (1993) la organizó en cuatro modelos: *gramatical*, relacionado con la corrección lingüística y en los elementos estructurales del texto; el *funcional*, centrado en la competencia comunicativa; el *procesal*, interesado en brindar información sobre los aspectos cognoscitivos que presenta la producción textual, como la generación y relación

de ideas, y el cómo está organizado; y por último, el de *contenido*, que estudia la escritura como parte de un currículo por lo tanto es un instrumento que permite obtener y transmitir información. Considerando estas dos fuentes el trabajo de investigación se focaliza en la escritura como una habilidad humana centrada en el sujeto, basada en su aspecto cognoscitivo o bien, procesal.

El objetivo principal de la investigación fue abonar con la construcción de una guía metodológica para la elaboración de ensayos argumentativos, que permitiera evidencias un proceso de aprendizaje de escritura en alumnos de tercer año de secundaria, que les brindara orden y estructura; cohesión y coherencia textual. Este proceso se unificó con otras acciones como la indagación, la toma de decisiones; selección, reflexión y análisis de información. Al estar en juego varias habilidades del pensamiento en la construcción de un texto, decidí retomar la habilidad de pensamiento crítico como la base que dio sentido y lógica a la propuesta, y plasmar su importancia en el aprendizaje de la escritura mediante un ensayo enfocado en la argumentación.

Para lograr dicho fin, se buscó desmenuzar -mediante la metodología del análisis de contenido- dos libros sobre diversos aspectos de la redacción, para ajustar los resultados a la forma de trabajo que se ha desarrollado en los últimos años. Es decir, que en esos textos se sustentó el diseño de la guía, misma que ya era una metodología aplicada frente a grupos de diversos niveles educativos.

Fue indispensable conciliar la habilidad de pensamiento crítico con la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana; afortunadamente lo considera como un eje articulador que conecta los contenidos disciplinares con las experiencias educativas y vida cotidiana de los estudiantes -en otro momento se desarrollará la discusión teórica del cómo es abordado el pensamiento crítico y su relación con la propuesta de la NEM-.

También fue indispensable concitar que el tema de la propuesta metodológica estuviera contemplada en los libros de texto (al momento de diseñar la propuesta no había libros). Para bien, el tema del *ensayo* continuó presente como parte de los proyectos a

desarrollar con la Reforma Educativa 2022, aunque sin una guía de secuencia, pero sí con información pertinente a nivel contenido.

Elegí el ensayo por ser el proyecto que mayor dificultad causa a los alumnos, cual problemática la identifiqué en Educación Superior, Media Superior y Básica, y por ser un género indispensable en todo momento en la formación académica de un estudiante. Sin embargo, hasta que comencé a dar clases en secundaria comprendí que no podía exigirle a un alumno de primero de licenciatura que escribiera un ensayo, porque era evidente que no lo aprendió en los grados anteriores. Los alumnos, en general, desconocían una estructura básica y estándar que les permitiera ordenar ideas; además de plasmar diversas opiniones de expertos sobre el tema, pues tampoco conocían cómo realizar citas textuales o paráfrasis con base en algún sistema de citación (sí reconocen la cita de referencias al final del texto).

Una manera de brindar herramientas a los alumnos de secundaria es enseñarles la función y el objetivo de los tipos de cita como parte de un texto de argumentación. Además de hacer uso de esquemas mentales que facilitaran la estructuración de ideas y fomentaran habilidades como la toma de decisiones, la síntesis o/y la reflexión. Fue así que inicié el diseño de propuestas para complementar el proceso de aprendizaje para el desarrollo de habilidades de redacción, mismas que hoy planteé como una estrategia metodológica.

En el apartado metodológico y analítico se explicarán las particularidades, por el momento, a manera de síntesis: dicha metodología es el resultado del error y el acierto; de la reflexión y experiencia; de la motivación que deriva el poder enseñar una de las formas de expresión humana más bella y útil que conozco: *el lenguaje*.

4. Supuesto

A partir de una metodología para la elaboración de ensayos se incentiva el pensamiento crítico en alumnos de tercer año de secundaria, ya que

proporciona herramientas en habilidades básicas como la toma de decisiones, el análisis, la selección de información, entre otras, para el desarrollo del pensamiento crítico.

5. Objetivos

Objetivo general de investigación

- Proponer una metodología para la redacción de ensayos argumentativos que fortalezcan el pensamiento crítico en los alumnos de tercero de secundaria.

Objetivos particulares

- Describir las propuestas teóricas relacionadas con el pensamiento crítico en la elaboración de ensayos.
- Identificar las políticas educativas que plantean la importancia de la escritura como una habilidad indispensable en el proceso de aprendizaje.
- Analizar el contenido de dos propuestas de redacción de ensayos que proporcionen los elementos para diseñar una guía dirigida a alumnos de tercero de secundaria que les permita fortalecer el pensamiento crítico.

6. Metodología

La metodología respondió a un enfoque cualitativo, que mediante la técnica de análisis de contenido buscó proponer una metodología para la enseñanza de la redacción de ensayos para alumnos de tercer año de secundaria.

La técnica del análisis cualitativo se sustentó en la propuesta de Cáceres (2003), quien formuló el desarrollo de 6 puntos como las bases del análisis de datos. Dicho proceso se aplicó al análisis de dos libros: *Lectura y Redacción Académica 1* y *Lectura y Redacción Académica 2* del autor Carlos Pérez Agustí. Los pormenores de la selección de textos y aplicación de la técnica se desarrollaron a profundidad en el capítulo metodológico.

7. Extracto capitular

"El Pensamiento Crítico en la Redacción de Ensayos en Educación Básica: una Propuesta Metodológica para Tercer Año de Secundaria" representó un acercamiento a la construcción de textos; campo que ha mostrado basta área de oportunidad en alumnos de diversos niveles educativos.

El desarrollo del pensamiento crítico en la Educación Básica es fundamental para fomentar habilidades que trasciendan la simple memorización de contenidos. En este capítulo se plantearon los panoramas que arrojó la problemática de su aprendizaje en el campo de la redacción de textos. Además de la mención de una propuesta metodológica orientada a estudiantes de tercer año de secundaria, centrada en la redacción de ensayos que no sólo potencie la capacidad de argumentación, sino que estimule el análisis crítico de información.

La tesis central sostuvo que la implementación de estrategias de enseñanza que integren el pensamiento crítico en el proceso de redacción pueden transformar la manera en que los estudiantes abordan sus trabajos académicos.

Este enfoque plantea la mejora de la calidad de los ensayos, que prepare a los estudiantes para enfrentar de manera efectiva los desafíos académicos y personales en su vida cotidiana en relación con la escritura.

Al finalizar esta aportación metodológica se espera que los educadores comprendan la relevancia de cultivar el pensamiento crítico en las aulas y se sientan motivados para

aplicar ésta u otras metodologías, contribuyendo a una educación más integral y significativa.

CAPÍTULO I. RECOMENDACIONES Y POLÍTICAS EDUCATIVAS INTERNACIONALES Y NACIONALES VINCULADAS CON LA ESCRITURA Y LA HABILIDAD DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN MÉXICO

1.1 Recomendaciones internacionales y nacionales de organismos de evaluación educativa. Esfuerzos por la creación de instituciones y estándares de evaluación en México

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación Educativa (LLECE) son algunos de los organismos más importantes a nivel internacional en materia educativa, que desde diversos enfoques y miradas en constante mejoría han buscado la unificación de estándares de evaluación con la finalidad de impactar en la calidad y eficiencia de los sistemas educativos.

Por tal motivo, el presente capítulo tiene como finalidad identificar las recomendaciones de dichos organismos respecto a las habilidades de redacción que debieran tener los alumnos de Educación Básica, particularmente, a nivel secundaria en México. Sin embargo, los datos consultados no permiten cruzar información sobre el tema porque hay mayor información sobre educación primaria. Por tal motivo se esbozó un referente de las recomendaciones que se han abordado sobre el tema, pero no relacionados con el nivel educativo que se analiza en esta investigación.

Se une como objetivo la revisión del Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación para complementar la perspectiva y centrar el trabajo en el análisis de la reciente Reforma Educativa denominada la Nueva Escuela Mexicana (2022), no sin antes hacer un recorrido a *grosso modo* de la suma de esfuerzos en la creación de instituciones nacionales y aportaciones internacionales para la evaluación educativa en México.

1.1.1 Instituciones vinculadas a la evaluación educativa en México

México se ha caracterizado por la pluralidad de su riqueza cultural y lingüística, pero también por su diversidad de propuestas de evaluación encaminadas a la búsqueda de una educación de excelencia. Por ejemplo, el primer antecedente de una valoración multinacional data de 1958 con la fundación de la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) que después de 6 años, en 1964, inició evaluaciones sobre matemáticas, ciencias, lectura y educación cívica. Posteriormente, en 1972, la Secretaría de Educación Pública creó el Departamento de Estudios Cualitativos de la Educación que se convertiría en 1974 en la Subsecretaría de Evaluación y Acreditación (SEA), que se centró a nivel primaria hasta que en 1984 se transformó en la Dirección General de Evaluación (DGE), considerando también a secundaria. Dicho organismo desarrolló el Instrumento de Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria (ADANIS) que se aplicó en el Distrito Federal a partir de 1989, extendiéndose a otras entidades de la República Mexicana. Luego aparecieron otras evaluaciones como el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), con éste el Examen Nacional de Ingreso I (EXANI-I); luego en 1996, la Evaluación de la Educación Primaria (EVEP); y en 1998 la Evaluación de Estándares Nacionales (primaria), entre otros.

En el ámbito de la evaluación internacional, en 1995, México participó con la prueba *Trends in Mathematics and Science Study* (TIMSS) realizada por el IEA, que se centró en Matemáticas y Ciencias, en alumnos de 9 a 13 años. En 1996, la segunda evaluación intencional se trató del Primer Estudio Regional Compartido y Explicativo (PERCE) aplicado por el LLECE en educación primaria; y en el 2000 formó parte del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (PISA y OCDE). La prueba PISA continúa aplicándose en México según lo indica el Plan Sectorial de Educación 2020- 2024 (Rodríguez & Ruiz, 2020).

Para el año 2002, bajo un nuevo régimen político, se creó el Instituto Nacional para la Evaluación (INEE), considerado un “organismo público descentralizado, de carácter técnico, personalidad jurídica y patrimonio propio” (Rodríguez & Ruiz, 2020 p. 120), que dotó a las autoridades educativas con los instrumentos adecuados para evaluar al sistema mexicano; pero su aportación más significativa fue que consideró desde el nivel preescolar hasta el nivel media superior. El INEE desarrolló en el 2003 los Exámenes de Calidad y el Logro Educativo (EXCALE) que brindó información del bajo rendimiento de los alumnos de 6º de primaria y 3º de secundaria (Rodríguez & Ruiz, 2020); desafortunadamente, sus aportaciones no tuvieron impacto en las decisiones de las autoridades educativas pese al alto reconocimiento que obtuvo entre los investigadores del área.

Las modificaciones realizadas a dicho insumo iniciaron, en el 2006, la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), una prueba que consideró de 3º a 6º de primaria, los tres grados de secundaria y el último semestre de media superior (Rodríguez & Ruiz, 2020). Mediante esta prueba la SEP buscó formular políticas educativas a través del conocimiento de resultados por alumno, promedio por grupo y escuela. No obstante, el INEE y la SEP cancelaron los exámenes de ENLACE y ESCALE en educación básica a finales de 2013.

Al siguiente año, 2014, el INEE presentó el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), con el objetivo de “conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales en diferentes momentos de la educación obligatoria” (INEE, 2015, p. 11). PLANEA dio evidencia de muy bajos resultados desde el 2015 al 2018 sobre la evaluación en primaria y secundaria, por lo que fue necesario en su ajuste implicar una mayor demanda cognitiva de los alumnos para comprender, entender, deducir y descubrir.

Dicho periodo estuvo enmarcado por la Reforma Educativa promovida por el expresidente Enrique Peña Nieto; aunque para el 2019 fue cancelada por el siguiente mandatario, Andrés López Obrador, quien además modificó las facultades del INEE

sustituyéndolo por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDUC), concebido como un “organismo público descentralizado, encargado de realizar evaluaciones diagnósticas formativas e integrales” (Rodríguez & Ruiz, 2020, p. 127). Panorama en que la SEP comenzó, en coordinación con la Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEP), dos tipos de prueba; la primera con Evaluación Diagnóstica en 4º y 5º de primaria; la segunda, Evaluación Interna en 6º de primaria.

Este bosquejo permitió observar la mayoría de las decisiones educativas que ha realizado el país en materia nacional como internacional; y es evidente que aunque las aportaciones son significativas y han consolidado una mejoría en el diseño de los instrumentos de evaluación y estándares de medición, éstos no visualizan en sus pruebas que la redacción sea un medio indispensable para el aprendizaje, para la comprensión a través de la creación de información estructurada a nivel macro.

Los siguientes apartados brindan información relevante sobre las recomendaciones que realizó la UNESCO y LLECE respecto al tema de la redacción, aunque sus aportaciones se centren a nivel primaria. Además, se buscará la correlación entre la currícula de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación de la actual Reforma Educativa.

1.1.2. UNESCO y LLECE: De la Educación para todos hasta la Agenda 2033

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Ciencia y la Cultura (UNESCO) nació de los estragos que dejó la Segunda Guerra Mundial en el ocaso del año de 1945, con la finalidad de establecer una organización educativa y cultural relacionada con la ciencia y las comunicaciones. En su trayectoria ha planteado diversas temáticas enfocadas en mantener el diálogo entre los países de América Latina y el Caribe, como las referentes al campo educativo haciendo alusión sobre el derecho y acceso a la educación; ciencia y tecnología; inclusión educativa; estándares de aprendizaje para la comprensión lectora y la escritura, entre otros. Respecto a la redacción, en el 2010 publicó el Segundo Estudio Regional y Explicativo (SERCE),

llamado: “Escritura, un estudio de habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe”, haciendo una reflexión sobre el tema, y aunque no era estudiado aún por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, fue posible gracias al apoyo de éste.

Las aportaciones de dicho estudio se enfocaron en alumnos de tercer y sexto grado de primaria (México participó con el estado de Nuevo León), en temas entre el proceso y el producto de la escritura, como la transformación “entre el borrador y el texto, la coherencia de las informaciones en versión final, la adecuación del tema y el ajuste a la situación comunicativa, el uso del léxico y la corrección ortográfica, entre otros” (UNESCO, 2010, p. 12). El análisis fue novedoso al evaluar por separado la comprensión lectora y la escritura, pues reflexionaron que son habilidades de distinta índole con finalidades diversas que requieren ser valoradas en su proceso individual.

Entre las aportaciones a considerar para tasar la escritura, la UNESCO (2010) mencionaba que en lugar de enseñar el aspecto técnico, luego la lectura y por último la producción de textos, debería aprenderse a escribir relacionando todo aquello que tiene sentido con el escrito: “el género, el formato, el soporte material, la función, el modo de circulación y el sentido (p. 16), para entenderla como una manifestación de la creatividad y las emociones, cual aprendizaje es posible de alcanzar si tanto el docente como los alumnos asumen un papel activo en su construcción.

Seis años después la OREA/UNESCO Santiago, mediante el LLECE, presentó los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) con la finalidad de mostrar los logros de aprendizaje de la prueba realizada en el 2010 (SERCE), además, de brindar a los docentes una guía de Aportes para la Enseñanza basada en cuatro áreas pedagógicas: lectura, escritura, matemáticas y ciencias naturales, con el fin de ponerlas en práctica dentro el aula. Empero, nuevamente los esfuerzos estuvieron centrados en alumnos de tercer y sexto de primaria.

Entre las observaciones que hace la UNESCO (2016) se halla el entender que el aprendizaje de la escritura en estas etapas (inicial y primaria) tiene sentido si el lenguaje se vincula con el contexto de vida de los niños y niñas, con su historia social, particularmente si se considera a la escritura como una “actividad intelectual que transmite un mensaje escrito a partir de un sistema lingüístico” (UNESCO, 2016, p. 14), pero que requiere de un modelo, de un “proceso de producción textual en el que se establecen etapas y estrategias para cada una de éstas” (UNESCO, 2016, p. 14). Se coincide con dicha institución en la necesidad de establecer etapas en el diseño de estrategias que den como resultado la mejora en la práctica de la redacción, aunque a nivel secundaria, considero, es indispensable afianzar estructuras discursivas y socorrer en el desarrollo de habilidades que promuevan el pensamiento crítico. Reflexiono la necesidad de vincular lo social con los primeros años de la adquisición y desarrollo del lenguaje, pero a nivel secundaria es primordial reforzar procesos de mejora de las habilidades de redacción (planeación, toma decisiones, selección de información; conocimiento de la estructura) que después pueden ser aplicados con un nivel más competente de comunicación con fines de interacción social.

El último análisis localizado como parte de la UNESCO bajo la iniciativa del LLECE trata sobre el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019), que de nuevo se enfocó en los grados de tercero y sexto de primaria. El insumo mostró que los estudiantes tenían mejores desempeños en el dominio textual pero mayores dificultades en el dominio discursivo, prácticamente para comprender el propósito comunicativo, el tipo de género y cuestiones de ortografía y la puntuación.

Dicho estudio coincide con el año en que se publicó en México la Estrategia Nacional para la implementación de la Agenda Mundial de Educación 2030 bajo la dirección de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, de los cuáles, el número 4 (se enlaza con las áreas que buscaba evaluar la UNESCO: lectura, escritura, matemáticas y ciencias naturales) tiene por meta el “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2019, p. 5). Es decir, que saber escribir es una forma de lograr la inclusión y la calidad educativa entre los

actores estudiantiles de inicial y de primaria, de lo cual llama la atención que al ser un objetivo general de la Agenda 2030 no hayan tomado en consideración evaluarla en alumnos de secundaria y preparatoria; e igualmente, hacer de consulta pública en qué situación se encuentran, así como las recomendaciones necesarias para que los docentes de EB puedan retomarlas en su práctica pedagógica. El estudio sí menciona la importancia de adiestrar en la escritura en todos los niveles educativos, desde los primeros años de escolaridad hasta la educación superior.

El panorama antes expuesto da evidencia del esfuerzo de la UNESCO por evaluar las habilidades de redacción, pero a nivel primaria; sin embargo, la necesidad de valorarla sigue sin aterrizar en otros niveles educativos como secundaria y media superior.

1.1.3. El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación Educativa, 2019

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación se constituyó en México en 1994 con la participación de 10 países latinoamericanos, como parte de la convocatoria de la UNESCO para crear un espacio encargado de obtener índices sobre la evaluación educativa de los países miembros. Actualmente está conformado por 19 países.

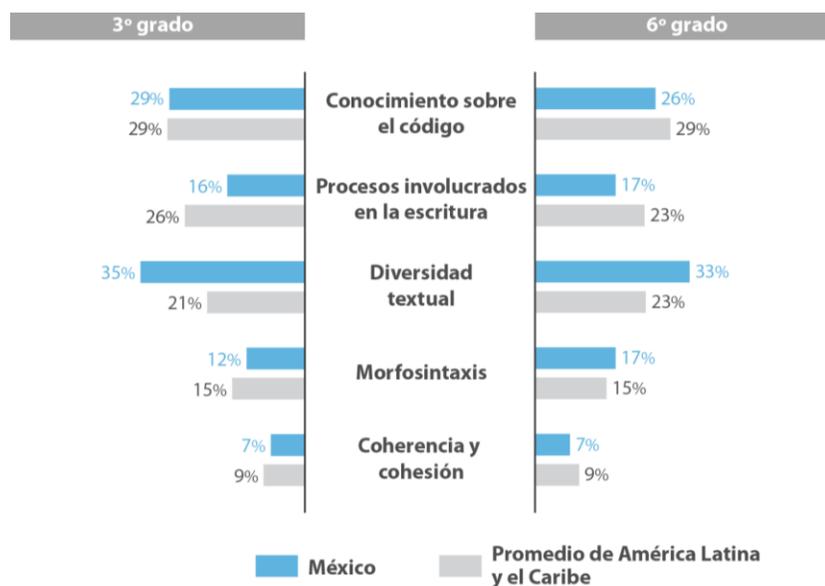
Como pudo observarse en la sección anterior, el LLECE está explícito en las evaluaciones atribuidas a la UNESCO pues forma parte de las instituciones que apoyan los fines educativos ya mencionados. No tiene sentido repetir las aportaciones respecto a la evaluación de la escritura.

Pero sí es de interés el decir que en su publicación de 2020 realizó un análisis curricular sobre México a través del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019). En éste presentó los resultados sobre lo que se enseña en el país en tercer y sexto grado de educación primaria en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias; y si ello está en sintonía con la Agenda Global 2030.

Aunque el análisis ya no coincide con la reciente Reforma Educativa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), es un referente para conocer la tendencia curricular del país, considerando que los Objetivos de Desarrollo Sustentable se mantienen vigentes. El estudio se centra en la dimensión disciplinar, pedagógica y evaluativa.

Respecto al ámbito disciplinar, el análisis muestra que el programa curricular de México durante el 2011 referente al Lenguaje -en 3º y 6º de primaria- se centra en el conocimiento de fonemas y grafemas; caligrafía, ortografía, y relaciones de significado con los antónimos y sinónimos. Así, referente a la diversidad textual se enfoca en distintos tipos de textos, con sus respectivos propósitos comunicativos y formas de organización de la información. En dichos aspectos están inmersos los procesos cognitivos en la producción escrita como la planificación, textualización, revisión y reescritura (UNESCO, 2020). Los alumnos también tienen como sustento en el currículo el aprender a identificar el sentido del texto mediante la coherencia y la cohesión, a un nivel correspondiente a su desarrollo biológico.

Figura 1



Fuente: Laboratorio de Evaluación de la Calidad Educativa (2022, p. 12).

Temas de escritura en México en comparación con el Promedio de América Latina

La Figura 1 permite observar que, en México en 6º de primaria, tres de cinco aspectos a evaluar se mantiene por debajo del promedio de América Latina y el Caribe: conocimiento sobre el código, procesos involucrados en la escritura, coherencia y cohesión. En cambio, se está por arriba del promedio en diversidad textual y morfosintaxis. La diversidad textual implicaría el conocimiento e identificación de diversos tipos de textos, pero ello no significa que los alumnos, al ingresar a secundaria, puedan recuperar esta información para llevarla a la práctica; es decir, a elaborar un tipo de texto según su género, pues no han vivido el proceso completo entre la planificación la redacción y el producto final. Han sido instruidos para identificar textos ya elaborados. El gráfico infiere que en México se otorga mayor interés en elementos gramaticales.

Es importante reconocer que dichos aspectos estructurales y procesos cognitivos (habilidades para identificar información como ideas principales) ayudan a que en los próximos niveles educativos los alumnos puedan comenzar a gestionar su pensamiento para la composición escrita, y no sólo a la transcripción de letras. Por ello una

metodología que considere los niveles cognitivos de los alumnos de tercer año de secundaria sugiere ser una guía en la composición de un ensayo.

Con relación al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sustentable pienso que el programa 2011 atendía los intereses de éste, pues sus contenidos tienen relación con el 4º objetivo que busca que los “jóvenes y al menos una proporción sustancial de los alumnos (...) tengan competencias de lectura, escritura y aritmética” (ONU, MUJERES, s/f).

1.2. Política Educativa en México

En los siguientes apartados se analizó el enfoque político del Plan Nacional de Desarrollo, el Programa Sectorial de Educación y la Nueva Escuela Mexicana referente al tema que aquí interesa. Por una parte, saber qué postura tienen sobre el aprendizaje de la escritura y el desarrollo del pensamiento crítico como un eje importante de la formación educativa de los alumnos en México, en particular, a nivel secundaria.

1.2.1. Revisión del Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación 2019-2024

El Plan Nacional de Desarrollo es un documento que, a través la consulta pública, menciona cuáles son sus objetivos y estrategias principales durante cada sexenio presidencial.

Desde el Plan Nacional de Desarrollo la educación ha sido prioridad centrándose en diversos puntos: se observa como un medio para el crecimiento económico del país; como el compromiso nacional para que todos los jóvenes tengan acceso a la educación superior, entre otros, que parten de que la educación es un derecho constitucional que debe ser accesible en todos los niveles educativos. Esencialmente no hay una mención sobre las habilidades indispensables para lograr las características mencionadas, pues para ello están los seis objetivos prioritarios, las 30 estrategias y 274 acciones puntuales

para transformar el Sistema Educativo Nacional, mediante el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020 - 2024.

Propiamente, el PSE indica la forma en que se lograrán los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo, que plantean alcanzar una educación universal para que en los diversos niveles educativos incremente la matrícula, buscando que los estudiantes del país cuenten con una educación equitativa, inclusiva, intercultural, integral y de excelencia. Entre los puntos que interesa rescatar sobre PSE están aquellos que mencionan dos conceptos claves: escritura y pensamiento crítico.

El pensamiento crítico se menciona ocho veces; una de ellas, en el objetivo prioritario 6.2., que titula: "Garantizar el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del sistema Educativo Nacional", cual contenido hace alusión al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) para expresar que la educación deberá ser de excelencia y comprendida con (citando el fracción II, inciso i de dicho artículo) "el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad (CPEUM, 2024, de p. 7).

Tanto para la CPEUM y PSE, el pensamiento crítico es el resultado de que el país logre brindar a la sociedad una educación de calidad, y la calidad está ligada a los elementos que componen el Programa Educativo de la NEM, pues se asocia con el currículum, los materiales y contenidos pertinentes para cubrir las necesidades y desarrollar las capacidades de las y los estudiantes.

Asimismo, el PSE (2024) en el mismo objetivo dice que "dado el papel central de la lectura, y la escritura en la construcción del pensamiento crítico y de nuevas formas de pensar y repensar el mundo más allá de lo inmediato, se promoverá la práctica de la lectura y el debate de ideas (...)" (PSE, 2024, p. 24). Esta última cita es importante porque

hace explícita la vinculación entre la escritura y el pensamiento crítico, entendiendo que la escritura es un pilar para construirlo durante la formación educativa.

Posteriormente, en el objetivo prioritario 2, estrategia 2.2 (página 44), el pensamiento crítico se fomenta inculcando los principios de “sostenibilidad social, ambiental y económica, a partir de la comprensión del entorno natural y social en las y los estudiantes” (PSE, 2024, p. 44); es decir, que el pensamiento crítico propicia en la población la posibilidad de hacer de la sociedad un entorno sostenible por sí mismo, sin poner en peligro el futuro de las generaciones vulnerando el medio ambiente, para ello es necesario que el pensamiento crítico se vincule con “experiencias innovadoras, inclusivas y pertinentes de aprendizaje” (PSE, 2024, p. 44), pues ello generará un proceso reflexivo del entorno y de las necesidades de todos.

Este objetivo prioritario se vincula con la estrategia 6.3, que observa que el pensamiento crítico es la base para hacer uso de la información que está al alcance de todos para conocer el rumbo del país, pues sólo estando informados es viable tomar decisiones y tener una participación activa en la vida escolar.

En los ejemplos que se han elegido sobre la reflexión que se hace del pensamiento crítico identifico que cubren un amplio campo de acción: es el puente para que los alumnos logren una formación integral, que les permita poner a su alcance no sólo habilidades de escritura, también de reflexión, conocimiento y toma de decisiones; habilidades indispensables para convertirse en ciudadanos activos del entorno social, económico y cultural del país.

Con base a las afirmaciones anteriores se pretende que la investigación abone al aprendizaje del lenguaje en su manifestación escrita, pues mediante el conocimiento de sus diferentes etapas se favorece al desarrollo del pensamiento crítico. Un ejercicio de escritura de esta índole también fomenta la reflexión, el conocimiento de un tema y la toma de decisiones tanto en el manejo de información como de contenidos propios de la estructura de un ensayo; es decir, a un nivel lingüístico.

1.2.2. La Nueva Escuela Mexicana: un análisis de los programas sintéticos y analíticos relacionados con la escritura, los procesos de aprendizaje y el pensamiento crítico

Con la propuesta de construir un proyecto educativo distinto, la más reciente Reforma Educativa denominada la Nueva Escuela Mexicana se ha comprometido en brindar calidad en la enseñanza, además de un enfoque humanístico basado en la postura poscolonial para inculcar en el colectivo estudiantil la noción de ciudadanía, teniendo como eje la tolerancia y reconocimiento del otro, así la diversidad cultural, social y lingüística de México. Además de buscar transformar el sistema educativo del país enfatizando la formación integral de los estudiantes y el desarrollo de habilidades que les permitan enfrentar los retos del mundo contemporáneo. Dentro de este marco, el pensamiento crítico emerge como un componente esencial para lograr los objetivos educativos establecidos.

La propuesta curricular coloca a la comunidad como el núcleo de las relaciones pedagógicas, y se ha articulado con base en cuatro elementos: integración curricular, autonomía profesional del magisterio, la comunidad como el núcleo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y el derecho humano a la educación. No es de interés explicar cada uno de dichos elementos, sólo el referente a la integración curricular por ser el que contiene uno de los siete ejes articuladores: pensamiento crítico (PC).

El pensamiento crítico se define como la capacidad de analizar, evaluar y sintetizar información de manera reflexiva y fundamentada. En el contexto de la NEM esta habilidad no sólo es crucial para el aprendizaje académico, también para el desarrollo personal y social de los estudiantes. Fomentar el pensamiento crítico permite a los jóvenes cuestionar realidades, tomar decisiones informadas y contribuir activamente a su comunidad (inferencia del análisis de diversos textos, obsérvese la Figura 2).

Para la NEM el pensamiento crítico está enfocado en dos vertientes, una propiamente ideológica pues parte de la visión poscolonialista que visualiza y cuestiona los modelos de pensamiento predominantes para formular una deconstrucción de la identidad; y otra, posible de utilizar dentro del campo escolar pues es considerada como un eje articulador, y que por su referente teórico en el campo de la psicología en esta investigación se observa como habilidad del pensamiento.

Es la segunda vertiente la que interesa abordar, y para ello se realizó un esquema que refiere textualmente o parafrasea los textos analizados: *El Marco Curricular y Plan de Estudios 2022, el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, el Libro si recetas para la maestra y el maestro*; y el libro de texto *Lenguajes*.

Figura 2

**Pensamiento crítico
en la Nueva Escuela
Mexicana**

Marco curricular y plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana

SEP. Secretaría de Educación Pública (2002). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria (pp. 96-99)

Libro sin recetas para la maestra y el maestro

1. Finalidad de la SEP. **Fomentar el pensamiento crítico, creador y transformador.**
2. Medio para comprender el entorno social, cultural, en sintonía y reconocimiento con los otros.

Lenguajes. Tercer Grado.

1. **El diálogo impulsa al pensamiento crítico.**
2. **El ensayo. Ayuda a desarrollar ideas, argumentar y contraargumentar conceptos que parezcan relevantes (...) a iniciar el proceso de pensamiento crítico a partir de la escritura.**
3. **Forma de interpretar datos de diversa índole**

- **Base para tomar decisiones libres, consciente y responsable.**
- **Entendimiento de su entorno, de los procesos históricos, productivos, culturales y artísticos, les permite desarrollar PC.**
- Medio para la inclusión de las diferencias.
- Recuperación del otro desde la diversidad.
- **Capacidad para interrogar la realidad.** Oponerse a la injusticia (a toda forma de exclusión).
- **Medio para realizar un juicio sobre la realidad poniéndola ante el tribunal de la justicia crítica y la argumentación.**
- Igual a educación dirigida a la justicia, donde la formación del estudiante esté encaminada a tener conocimientos movilizados para plantear preguntas, elaborar proyectos y desarrollar una conciencia crítica.
- Desarrollo gradual de capacidades para atender y analizar la complejidad de su mundo inmediato.
- Valoración del conocimiento. (97)
- Desarrollo del PC mediante el dominio de capacidades:

1. **Justificar, fundamentar y emitir juicios sobre un tema escolar o un aspecto de la realidad** (98).

1. El pensamiento crítico es un punto de partida para construir relaciones sociales como pedagógicas dentro de la escuela.
2. La SEP busca que desde el inicio de la formación se desarrolle un pensamiento crítico que les permita relacionar los conocimientos científicos que aprenden en la escuela con los problemas de sus comunidades.
3. Desarrollar el PC para valorar conocimientos y saberes de las ciencias y las humanidades.
4. Desarrollar un PC que permite vivir y convivir en sociedad de manera solidaria y participativa.
5. El eje articular de pensamiento crítico es donde lo crítico se entiende como la recuperación del otro desde la diversidad, es fundamental para la formación de una ciudadanía con valores democráticos y justicia social.
6. **El PC propicia en los estudiantes un desarrollo gradual de capacidades que implica un proceso a partir del cual establecen relaciones entre conceptos, ideas, saberes y conocimientos, que tienen como condición la construcción de relaciones en lo que predomina el diálogo.**
7. **Envuelve el aprendizaje de un conjunto de conocimientos, saberes y experiencias para que los estudiantes desarrollen sus propio juicio así como autonomía para pensar por si mismas y mismos de manera razonada y argumentada sobre la realidad.**
8. Capacidad para interrogar el mundo, oponerse a la injusticia, la desigualdad, racismo, etc.
9. PC fomenta y motiva a los estudiantes a realizar un juicio sobre la realidad y ponerla ante un tribunal de la crítica y la argumentación.

Pensamiento crítico en la Nueva Escuela Mexicana

2. **Empleo de lenguajes considerando los contextos y situaciones específicas (98).**
3. **El uso de razones para emitir opiniones escritas, orales de cualquier otro tipo, a partir de reglas, teorías, tradiciones, ideas, principios, y costumbres.**
4. **Desarrollo de razonamiento fundamentados de manera lógica, coherente y clara.**
5. **Sensibilidad a las condiciones y circunstancias específicas del contexto para desarrollar proyectos ensayos o hipótesis.**
6. **Desarrollo de la curiosidad para elaborar hipótesis y establecer vínculos (...) aprender a interrogar, explicar, prever hechos (...) distinguir causas y efectos de diversos fenómenos, así como a formular y explicar problemas con distinto grado de complejidad.**
7. **Capacidad de búsqueda, selección, organización y presentación de distintos tipos de información. Relacionar conceptos, establecer principios y criterios, formular argumentos y explicaciones (cotidiano/académico).**
8. **Disposición para valorar críticamente las ideas, creencias y valores propios.**
9. **Reconocer el valor de los puntos de vista de los demás.**
10. Reconocer la necesidad de comprender la realidad del otro como principio ético de una relación en su diversidad.
11. **Comparar situaciones análogas para transferir lo aprendido a otros contextos.**
12. **Leer de manera crítica.**
13. **Analizar textos profundizando en sus múltiples interpretaciones.**
14. **Pensamiento crítico para argumentar.**
10. PC. Desde la educación implica un proceso amplio de formación dirigida a la justicia social, en donde los saberes y conocimientos de los estudiantes son movilizados para plantear preguntas, elaborar proyectos, así como desarrollar una conciencia crítica de las dimensiones interdependientes de la vida de las personas.
11. El PC también es necesario para valorar el conocimientos, buscarlo y amarlo, no por los beneficios que se puedan obtener a cambio de él, sino por lo que aporta para dar sentido a la vida propia y a la comunidad, especialmente para mejorarlas y enriquecerlas.
12. **El desarrollo gradual del PC se puede expresar a través de la reconstrucción de un pensamiento propio que permita justificar, fundamentar y emitir juicios sobre un tema escolar o un aspecto de la realidad, así como del empleo de lenguajes, considerando contextos y situaciones específicas.**
13. **Se manifiesta con el uso de razones para emitir opiniones escritas, orales o de cualquier otro tipo de reglas, teorías, tradiciones, ideas, principios, costumbres,**
14. **Se manifiesta con el desarrollo de razonamientos fundamentados de manera lógica, coherente y clara; y con la sensibilidad a las condiciones y circunstancias específicas del contexto para desarrollar proyectos, ensayos o hipótesis.**
15. **Se puede expresar con el desarrollo de la curiosidad para elaborar hipótesis y establecer vínculos. Así, los alumnos aprenden a interrogar, explicar y prever hechos cotidianos de la escuela y la comunidad (razonamiento deductivo e inductivo).**
16. **Permite distinguir causas y efectos de diversos fenómenos, así como formulaciones y explicaciones de problemas con distinto grado de complejidad.**
17. **Permite poner en práctica la capacidad de búsqueda, selección, organización y presentación de distintos tipos de información, que les facilite relacionar conceptos, establecer principios, criterios, y formular argumentos y explicaciones, tanto para asuntos académicos como de su vida.**
18. El PC se ejerce para reconocer historias, costumbres, tradiciones, saberes y formas de convivir.

de la Educación Básica en Mexicana, Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria; Libro *Lenguajes. Tercer grado* y Libro *Sin Recetas para la Maestra y el Maestro*

En la figura anterior están en negritas aquellas expresiones que se consideró pertenecen al campo, y que por su semántica tienen relación con el enfoque teórico del trabajo. Al revisar las aportaciones se observa que el PC expresa diversas capacidades como justificar, fundamentar, emitir juicios, hacer uso de la razón, desarrollar el razonamiento, curiosidad, establecer vínculos, capacidad de búsqueda, selección, organización, entre otras.

En particular, en el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria se menciona que el PC propicia un desarrollo gradual de capacidades que implican un proceso. En este sentido se ancla a la perceptiva teórica con la que se aborda la propuesta metodológica, pues lo cognitivo da sentido al pensar el desarrollo de diversas capacidades básicas englobadas en la habilidad superior como el pensamiento crítico. Es por lo que dicha habilidad se vuelve crucial para diseñar un modelo de redacción de ensayos enfocado al nivel cognitivo de los adolescentes, entre los 14 y 16 años. Al ser un modelo que seguir ofrece una serie de pasos que respetan un proceso de desarrollo de escritura.

1.3. Conclusiones del capítulo

En este capítulo se exploró el contexto de la escritura en México a través de diversas recomendaciones internacionales y nacionales, destacando la relevancia de organismos como la UNESCO y LLECE. Estos organismos han subrayado la necesidad de fortalecer las competencias de escritura desde una perspectiva integral, orientada hacia la educación inclusiva y de calidad, como se establece en la agenda 2023, aunque el sustento de sus evaluaciones se concentre en educación primaria.

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación Educativa, con su visión hacia 2029, refuerza la importancia de contar con evaluaciones que midan el rendimiento y promuevan la mejora continua de los procesos educativos. En este sentido, las políticas educativas en México, como el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de

Educación 2019 - 2025, han buscado alinearse con estas recomendaciones, promoviendo estrategias que integren la escritura como una competencia fundamental en el currículo.

La Nueva Escuela Mexicana emerge como un modelo que, al poner énfasis en el pensamiento crítico, responde a estas exigencias globales y nacionales. Este enfoque no sólo enriquece la enseñanza de la escritura, también forma ciudadanos capaces de analizar, reflexionar y expresarse de manera efectiva.

En conclusión, la interrelación entre las recomendaciones de organismos internacionales, las políticas educativas nacionales y el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana subraya la importancia de una educación que no sólo enseñe a escribir, sino que desarrolle competencias críticas y reflexivas en los estudiantes. La escritura, entendida como una herramienta de pensamiento crítico, se convierte en un pilar esencial para el desarrollo integral de los jóvenes en México, preparando así a las futuras generaciones para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo. Lo único que hace falta establecer es el camino para considerar la evaluación de la escritura a nivel secundaria en México; además de implementar estrategias basadas en los niveles cognitivos de los estudiantes, considerando la redacción como un todo (macroestructura); y no sólo en aspectos oracionales o en los errores gramaticales y ortográficos.

CAPÍTULO II. PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO. LA IMPORTANCIA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA ESCRITURA PARA LA ELABORACIÓN DE ENSAYOS EN TERCER GRADO DE SECUNDARIA

El presente capítulo desglosa cinco aspectos principales: en primer lugar, se mencionan los modelos teóricos relacionados con las teorías de aprendizaje dando énfasis a las aportaciones teóricas correspondientes al conductismo, (Iván Pávlov y John B. Watson) y neoconductismo (Frederic Skinner). El segundo, retoma los intereses generales del constructivismo para el campo educativo; para continuar en el tercer apartado con un breve repaso por las aportaciones educativas de Vigotsky. En la cuarta sección hay un bosquejo teórico cognitivo (Piaget, Bruner, Ausubel, Gagné, Gardner y Amestoy). Por último, en el quinto, se desarrollan dos apartados centrados en analizar el enfoque de pensamiento crítico en la construcción de las habilidades del pensamiento con relación al enfoque cognitivo; y el pensamiento crítico como guía para la escritura de ensayos.

2.1. Modelos teóricos relacionados con las habilidades del pensamiento

Es importante especificar que se toma como punto de partida la clasificación de los modelos del conocimiento filosófico-epistemológico, que plantean tres propuestas principales: positivismo, idealismo y dialéctica o materialismo histórico. Como parte del positivismo ubico a la corriente retórica del conductismo y neoconductismo (Pávlov, Watson y Skinner). En el idealismo sitúo a lo cognitivo, cognoscitivo (Piaget, Gardner y Amestoy) y al constructivismo. Por último, en el modelo de la dialéctica, se hallaría el interconductismo (Kantor), y/o los autores relacionados con las teorías socioculturales (Vigotsky).

2.1. El enfoque del conductismo y neoconductismo de las habilidades del pensamiento

2.1.1 El empirismo filosófico al conductismo

El camino hacia la figuración de la psicología ha llevado a reflexionar que su origen es parte de la filosofía del siglo XVIII; en particular, a raíz del empirismo filosófico desarrollado por Locke (2005) que planteaba la conducta humana como una entrañable relación entre estímulos y respuestas orientadas por la biología. Locke (2005) consideraba que el conocimiento se construía con base en la división de las ciencias: Physica, Práctica y la Doctrina de los signos. En la primera abordaba que el conocimiento de las cosas parte del material, el cuerpo y el espíritu, catalogando a éste como una fuente propia de conocimiento: Dios, los ángeles, la forma o el número. En el segundo, el autor exponía la importancia de hacer uso de la “habilidad de aplicar bien nuestras propias potencias y actos con el fin de alcanzar cosas buenas y útiles” (Locke, 2005, p. 727); es decir, que constituye a la ética como parte del proceso de descubrimiento a partir de “reglas y medidas” que regulen a las acciones humanas donde la meta del hombre, además del conocimiento y la verdad, sea la justicia. En la tercera observa al lenguaje (las palabras) como lo más útil de los signos, a los que refiere como la Lógica. Locke (2005) piensa que la comunicación es indispensable para que el hombre exponga lo que guarda en la mente; los signos son, por lo tanto, el reflejo del entendimiento y constituyen a las ideas: “las ideas y (...) las palabras, en cuanto que son los grandes instrumentos del conocimiento, constituyen una parte (...) de la contemplación de quienes pretendan ver en toda su extensión el humano conocimiento” (Locke, 2005, p. 728)

Desde la postura del autor el hombre es visto como una compleja existencia cual conocimiento es otorgado tanto por la naturaleza como por lo divino, así en las prácticas (conducta) encaminadas a la justicia y a las buenas acciones (social); lo anterior es posible, visible y perdurable a partir del lenguaje. Locke (2005) le da gran peso al lenguaje como reflejo de las ideas que hay en la mente de un hombre; entiendo la

evidencia del conocimiento a partir del acto del habla, pero también el de las acciones. Básicamente, hablar es una acción en sí misma.

Desde esta postura teórica-filosófica la conducta es indispensable en la formación del conocimiento; no obstante, hablar de una psicología más encaminada a su consolidación como ciencia de la conducta tomó brío mediante el estudio experimental -bajo la lupa e interés- del fisiólogo de origen ruso Iván Pávlov (1849-1936), quien motivado por las aportaciones de Carlos Darwin (1809 -1882) al campo de la evolución biológica decidió estudiar ciencias naturales. Pávlov mostró interés por el estudio de los reflejos condicionados, “que luego fue extendido a una teoría de la función cerebral, las bases biológicas de la personalidad y el estudio de la neurosis” (Gutiérrez, 1999, p. 558). Los hallazgos sobre la conducta surgen del experimentar con perros para determinar que en la relación Estímulo-Respuesta (ER) hay un condicionamiento clásico; es decir, un tipo de aprendizaje asociativo básico donde un organismo responde a un estímulo ambiental. El autor centró su estudio en los estímulos que provocan las respuestas, considerando tanto lo innato como lo condicional.

Posteriormente, en 1913 el estadounidense J. B. Watson publicó un artículo hoy identificado como *El Manifiesto Conductista* que tuvo gran influencia en la comunidad psicológica durante el preludio del siglo XX. En síntesis, interesado por encontrar un sistema psicológico que se basara en “las ciencias naturales, la experimentación y el estudio objetivo del pensamiento” (Ardila, 2013, p. 315).

Watson también encontró en la teoría de la evolución de Darwin cierta influencia para su concepción de la psicología como parte de una ciencia natural, reconociendo su gran impacto en situaciones sociales como en la educación, la crianza de niños y la familia; entre otros temas como la publicidad y el trabajo (Ardila, 2013). Llevó sus experimentos al análisis del comportamiento mediante el condicionamiento de animales y de seres humanos, como fue el caso del polémico experimento con el pequeño Albert.

A diferencia de Pávlov, Watson no pensaba que lo innato fuese un factor determinante para el condicionamiento, pues más bien daba relevancia y protagonismo al factor ambiental. El ambiente imponía cualquier situación condicionante, según se muestra en la siguiente cita:

Dadme una docena de niños sanos y bien formados y mi mundo específico para criarlos, y yo me comprometo a tomar cualquiera de ellos al azar y entrenarlo para que llegue a ser cualquier tipo de especialista que quiera escoger: médico, abogado, artista, mercader y si, incluso mendigo y ladrón, sin tener para nada en cuenta sus talentos, capacidades, tendencias, habilidades, vocación o raza de sus antepasados (Watson, 1930, p. 104)

Con la anterior, Watson deja en claro la importancia del ambiente en la conformación de la conducta de los individuos, minimizando cualquier aspecto biológico innato. El autor pensaba a los humanos como seres modificables, capaces de generar respuestas automáticas o reflejas.

Para el conductismo es necesario observar y estudiar a la conducta a través de procedimientos objetivos, cuya experimentación permiten la formulación de teorías que se basan en estímulos-respuestas. De esta forma, es importante reflexionar que una de las aportaciones más relevantes de esta corriente fue el otorgar de un objetivo a la psicología, que además de brindar explicación sobre la conducta humana, permitió se pudiera predecir y controlar a través de la experimentación.

2.1.2. Neoconductismo

Ulterior a la postura de Watson surge un nuevo grupo de psicólogos norteamericanos denominados como neoconductistas, entre ellos Skinner (1904 - 1990), quien hizo grandes aportaciones a la psicología experimental, el método del acondicionamiento operante y la teoría del aprendizaje.

Con la teoría del condicionamiento operante demostró que el comportamiento puede ser moldeado por medio de refuerzos y castigos (Elices, 2023) generando una relación de dependencia ante un estímulo reforzador (E-R-refuerzo). Para Skinner el comportamiento puede ser observado, estudiado y modificado mediante el aprendizaje, principalmente si se aplican técnicas conductuales que lo moldeen.

Desde el enfoque del condicionamiento operante, el sujeto recibe estímulos desde el ambiente que determinan su comportamiento, postura que ya había planteado Watson; sin embargo, Skinner introduce tres elementos clave: reforzamiento, castigo y programas de reforzamiento. El reforzamiento puede entenderse en la relación entre castigo y recompensa.

2.1.3. Conductismo en el campo educativo y las habilidades del pensamiento

En síntesis, el conductismo trajo a la psicología un evidente interés por el campo experimental mediante la investigación aplicada que tuvo el propósito de comprender el cómo ocurre la adquisición, mantenimiento y abstracción de conductas. Circunstancias que introdujeron valor en el campo educativo a dos conceptos fundamentales: aprendizaje y desarrollo.

Desde el conductismo la enseñanza es una estructura que puede ser guiada mediante los principios del condicionamiento operante “dado que es el contexto en el que se busca que el individuo adquiriera un amplio repertorio conductual” (González, 2004, p. 2). Con base en ello surge el supuesto *enseñanza programada*, principal contribución del conductismo de Skinner al campo educativo como técnica de enseñanza.

No obstante, hubo ciertos desacuerdos principalmente en el rol que desempeñaban los estudiantes respecto a su proceso de aprendizaje, pues al considerarlos como sujetos factibles de “ser entrenados” para aprender a partir del contexto donde se encontraban, permeó la idea de hacerlos ver como sujetos pasivos, que sólo reaccionarían bajo ciertas condiciones ambientales ya aprendidas “ignorando así el componente efectivo-

emocional que lo hace un ser racional con voluntad propia” (González, 2004, p. 7). También es importante mencionar que desde el conductismo el aprendizaje se basa en lo memorístico, lo repetitivo y lo mecánico, siempre respondiendo a los estímulos, donde el aprendizaje se observa como un proceso de dos momentos: transmisión-reproducción de contenidos, en el cual, el docente es el único poseedor y depositario del conocimiento y los alumnos meros contenedores de información.

Leiva (2005) menciona que el conductismo es asociado a una concepción asociacionista, pues se crea el conocimiento mediante la relación entre antecedentes y consecuencias (estímulo y respuesta). A partir de esta postura todo lo que se aprende se adquiere mediante “mecanismos asociativos a través de los sentidos, (...). Así, la estructura de la conducta, la forma en que actuamos, sería una copia isomórfica de las contingencias o hechos ambientales” (Leiva, 2005, p. 68). Prácticamente, lo que propone Watson al afirmar que cualquier sujeto es moldeable en determinados contextos.

Desde el conductismo se puede inferir que las habilidades del pensamiento (se desarrollarán los conceptos de pensamiento, habilidades del pensamiento y pensamiento crítico y argumentación en el apartado cognoscitivo) están relacionadas con la conducta, pero ésta es una repetición aprendida según los estímulos otorgados por un ambiente específico; lo cual determina que la existencia de una acción requiera un estímulo y una respuesta de manera conjunta, próximos de forma temporal como geográfica. Para los positivistas el pensamiento pertenece a un ámbito no objetivo, por lo que no puede medirse o dar evidencia de ello, lo que obliga a observar a la conducta como la evidencia de un pensamiento, incluso a través del lenguaje como lo mencionaba Locke (2005). Sin embargo, el sujeto/ estudiante no participa en su aprendizaje porque todo es “aprendido” por el ambiente; es decir, que todo proceso de aprendizaje no pasa por el sujeto sino fuera el organismo.

A partir la postura teórica que se pretende abordar en este trabajo y con base en la habilidad del pensamiento crítico que alinea los intereses teóricos, el conductismo al ser en todo sentido ajeno al sujeto no me permite enlazar las relaciones entre la existencia

de un pensamiento, que además de existir tiene la habilidad de ser crítico ante su entorno y no un mero reaccionario de éste. En dicho sentido tampoco me interesa en qué parte del “cerebro” o de la “mente” tenga lugar el pensamiento; pero sí es de mi importancia significar a un individuo con la capacidad de tomar decisiones a nivel argumentativo basándose en su libre albedrío (ámbito cognitivo), cual entorno no se limita al ambiente que se recrea en un salón de clases (controlado); sino, a los diversos escenarios que forman parte de su experiencia; pero, el sujeto que considero que desarrolle un pensamiento crítico tiene por característica que el ambiente no limita ni condiciona su capacidad de reflexión y análisis ante la organización, planeación y construcción de un texto argumentativo. Estas últimas reflexiones sobre los diversos factores ambientales, sociales y culturales ya tocan las líneas teóricas socioculturales o/e interconductuales, por lo que dejo la discusión para el apartado correspondiente.

2.2. El enfoque constructivista en las habilidades del pensamiento

Como parte de la conformación del enfoque constructivista es importante no perder del panorama que algunos autores que estrictamente pueden ser considerados como cognitivistas entran en la clasificación de las bases del constructivismo, y es que, se argumenta que lo cognitivo es parte de este enfoque teórico. Con la finalidad de esclarecer el rumbo el presente capítulo busca brindar, a grandes rasgos, las aportaciones teóricas del constructivismo, pues son varias, centrándose en tres aspectos: el contexto filosófico, seguido del epistemológico para cerrar con la postura constructivista que retoma aportes cognitivos.

2.2.1. El enfoque histórico - filosófico del constructivismo

En el intento por ubicar al constructivismo desde el contexto histórico-filosófico, Araya y otros (2007) mencionan que sus antecedentes remontan a la filosofía griega con los filósofos presocráticos, sofistas y estoicos que daban pauta para eliminar el dominio de una sola forma de conocimiento y de verdad; y en cambio, apostaban por la transformación y la diversidad, por “las construcciones particulares, a las verdades

construidas desde perspectivas individuales, al esfuerzo de análisis, de crítica y refutación” (p. 76). Entre dichos autores se encuentran Jenófanes, Heráclito, Protágoras, Gorgias, Zenón, Kant y Descartes, este último considerado como el iniciador de las corrientes constructivistas modernas por haber afirmado que el ser humano sólo conoce lo que construye.

El constructivismo que se plantea se aleja de las posturas racionalistas y empiristas; la primera que posicionaba el conocimiento como resultado de rasgos innatos; y la segunda como resultado de la experiencia. Ahora, su interés es considerar la formación del conocimiento situándose al interior del sujeto (Delval, 2001). A diferencia del conductismo que entendía al sujeto como un ser pasivo de su aprendizaje, con el constructivismo se convierte en un ser activo capaz de actuar sobre la realidad, que experimenta situaciones y objetos con la posibilidad de transformarlos, porque ya no es posible pensar en una sola forma de conocimiento único y dominante. Desde el aspecto filosófico no existe una sola cara de la realidad porque no todos pueden vivir las mismas experiencias, ello implica que cada sujeto puede aprender la realidad de forma distinta, por ende, mantener diversas posturas o conocimientos ante un mismo hecho, de aquí la postura constructivista de comprender que es el sujeto quien construye conocimiento sobre su realidad mediante los mecanismos cognitivos con los que cuenta (Anaya, et al., 2007).

En este acercamiento filosófico sobre el constructivismo se observa una inclinación sobre el proceso cognoscitivo del sujeto que construye de manera interna y abstracta, pero también comienzan a existir razonamientos de índole social. Es aquí que la perspectiva epistemológica da bríos para entender el constructivismo como una propuesta de “análisis del conocimiento, sus alcances y limitaciones” (Araya et al. 2007). Sin embargo, pareciera que las líneas divisoras entre el constructivismo y lo cognitivo son muy tenues, lo mismo pasa entre el constructivismo y constructivismo social o teorías socioculturales, por ello la tendencia de clasificar autores como Piaget como precursor del constructivismo (Araya et al 2007; Hernández, 2008; Méndez, 2021) aunque su teoría se plantea como cognoscitiva. Piaget propiamente reconoció la importancia de la

interacción del sujeto con el mundo, lo cual ya infiere la recepción y transmisión de información entre ambos. Y aunque se le da mayor peso a Vigotsky como el autor que desarrolla la influencia de lo social, suelen ambos ser considerados como precursores del constructivismo (Araya et al 2007; Hernández, 2008; Méndez et al, 2021).

He de mencionar que la perspectiva teórica cognitiva/cognoscitiva (por los autores referidos en la propuesta) con la que se pretende ahondar este trabajo entiende la importancia de la influencia social, cultura y contextual en la formación del conocimiento del sujeto y de su proceso de aprendizaje; no obstante, observo que la redacción de un ensayo es un ejercicio que pone principal interés en los procesos cognitivos y metacognitivos de un sujeto pensante individual, que tendrá que sortear una serie de pasos para lograr construir un texto argumentativo. La redacción en este caso no es un acto colectivo o colaborativo; pero sí sugiere que la construcción de dicho sujeto es el resultado de varios factores incluidos lo sociocultural, cuya influencia indudablemente estará presente en la manera en que reflexionará sobre el tema a desarrollar en el ensayo. La reflexión y el ambiente en el proceso de aprendizaje es parte y evidencia de la presencia de un pensamiento crítico.

2.2.2. Perspectiva teórica-epistemológica del constructivismo

Para Hernández (2008) establecer una ruta epistemológica del constructivismo implica conocer aquellos postulados donde concuerdan los diversos teóricos. Entre ellos, la existencia de un sujeto activo con su conocimiento y aprendizaje, alejado de ser un receptáculo pasivo, reactivo de su medio ambiente como lo planteó el conductismo y neoconductismo desde lo innato y lo experimental, pues suponían que el conocimiento era independiente del sujeto y tan sólo un “reflejo” de la realidad.

Hernández (2008) explica estos acuerdos al afirmar que en la construcción aparece algo novedoso, no prefigurado ni en el objeto a ser conocido ni en el sujeto conocedor, sino, en la relación entre ambos. Dicha relación no está condicionada a una sola experiencia, pues es posible reestructurarla, reconstruirla conforme avanza el proceso de experiencia

del sujeto, esa “actividad constructiva del o de los sujetos cognoscentes” (p. 42) es consecuencia de una actividad organizadora.

Dicha construcción no siempre es una conducta observable, pues plantea la posibilidad de realizar una gran actividad constructiva sin ser manifestada y observable, porque es posible construir conocimiento de manera interna, como lo afirma el autor, sin que ello signifique que se haga "en solitario". Un sujeto puede aprender tanto de manera conjunta con la intervención de un profesor o compañeros de clase, pero también mediante textos impresos o consultando las TIC con sus diversos medios de información; sin embargo, independientemente de la modalidad de este proceso de construcción hay una apropiación individual según las características del sujeto. ¿De qué depende esa individualidad? Del grado de involucración cognitiva, además de la aportación del contexto interpersonal y cultural.

No obstante, también hay desencuentros entre diversas posturas constructivistas en el momento en que se busca determinar quién, qué y sobre qué se construye, disputando entre lo individual, lo intraindividual del sujeto o el contexto sociocultural. De igual manera entra en contienda la relación que tiene el sujeto con la realidad en el sentido del papel que juega cada uno y su vínculo con el conocimiento. Además, cada postura constructivista tiene su propio enfoque, lenguaje, principios ontológicos y epistemológicos, entre otros, (Hernández, 2008).

En esta disputa se ha considerado que el constructivismo tuvo su inspiración en las teorías de Piaget y Vigotsky. En palabras de Coll (1996), el constructivismo es el rediseño de la psicología cognitiva. Hernández (2008), por ejemplo, lo reconoce como constructivismo psicogenético piagetiano por considerar que el trabajo de Piaget es el primero en dar atisbos del constructivismo, porque estaba interesado en explicar el desarrollo inteligente basándose en conceptos biológicos y psicológicos, pero sin descuidar la importancia de lo social, aunque sin brindarle un papel determinante.

En lo personal, por las aportaciones de las teorías de los *estadios* y de la *equilibración*, que se basan directamente en el sujeto y como parte de sus dinámicas internas, lo consideraré como cognoscitivo y retomaré sus principales aportaciones en el apartado siguiente. Es cierto que Piaget menciona que lo social es importante pero su teoría no desarrolla este enfoque. De igual manera, Vigotski al centrarse más en cuestiones sociales, aunque no deja de lado el desarrollo psíquico, lo adecuo al modelo de conocimiento de la dialéctica, por lo tanto, dentro de las teorías socioculturales, aunque autores como Araya (et al., 2007) lo clasifiquen como precursor del constructivismo social.

Para fines prácticos el siguiente apartado expondrá a *grosso modo* las contribuciones de Vigotsky al campo educativo y continuará con las aportaciones cognoscitivas, enfoque con que se abordó la presente investigación.

2.3. Las aportaciones de Vigotsky al campo educativo y las habilidades del pensamiento

Lev Semionovich Vigotsky es considerado fundador de la psicología histórico-cultural; e hizo aportaciones al campo de la neuropsicología. Su historia y formación se enmarca en el contexto de la revolución del proletariado en Rusia, país que lo vio nacer a finales del siglo XIX en Bielorrusia. Aunque sus contribuciones al campo de la psicología y la educación son de gran importancia y le llevaron a obtener importantes puestos, su desempeño profesional, académico y político se vio interrumpido a causa de la tuberculosis que le arrebató la vida en 1934 con tan sólo 37 años de edad.

Sus aportaciones al campo de la psicología y la educación brindaron nuevas formas para entender cómo aprenden los sujetos al tener como principal agente de apropiación las formas históricas-sociales de la cultura, además de otorgarle gran peso al análisis de la vida de las personas e importancia al entendimiento de las condiciones de vida.

En otras palabras, Hernández (2008) menciona que la propuesta de Vigotsky es un esfuerzo por explicar la raíz de los procesos psicológicos y de la conciencia mediante el ámbito social, histórico y cultural:

Así, se supone que el desarrollo, más que un proceso de socialización progresivo, es una auténtica participación de distintas prácticas y contextos culturales cada vez más complejos en donde el sujeto logra desenvolverse y apropiarse de diversos mediadores (principalmente los semióticos) y de saberes culturales, y al mismo tiempo que logra una mayor participación dentro de dichas prácticas y contextos, paradójicamente (...) le permite desarrollar su propia singularidad y personalidad (p. 52-53).

Vigotsky resolvió el problema del conocimiento entre el sujeto y el objeto mediante la dialéctica marxista, donde un sujeto actúa -mediado por lo social- sobre la realidad transformándola y transformándose a sí mismo (Chaves, 2001). Esta relación mediadora influye en el individuo desde que nace y es decisiva en el curso de su desarrollo, pues conforme adquiere mayor control consciente e integración en su ambiente cultural también logra potencializar su actividad cognitiva; en este sentido, Vigotsky afirma que las personas se construyen de manera conjunta con los otros.

La postura de Vigotsky difiere con los principios teóricos de Piaget, quien observaba como unidad de análisis al sujeto mismo y/o a la relación entre sujeto y objeto. Ahora Vigotsky centra su estudio “en el plano de los intercambios e interacciones compartidas que ocurren entre el sujeto y los otros -las prácticas culturales- con los objetos (relación triádica)” (Hernández, 2008, p. 53).

En dicha relación son esenciales los instrumentos socioculturales de dos tipos: las herramientas y los signos, pues ambos median la acción y el pensamiento, por ende, la enseñanza y el aprendizaje. “Los signos son instrumentos psicológicos producto de la interacción sociocultural y de la evolución, como es el lenguaje, la escritura y el cálculo, entre otros” (Barquero, 1996 en Chaves, 2001). Entiéndase que para Vigotsky la vida del

ser humano no podría limitarse a valerse sólo del cerebro y las manos, sin los instrumentos a los que observa como producto de la sociedad (Itzigsohn en prólogo del libro *Pensamiento y Lenguaje* de Vigotsky, 1995), esas creaciones humanas que han permitido operar en lo físico y lo social. Sin esos signos y herramientas sería imposible “entender el origen y el desarrollo del pensamiento” (Rodríguez, 1999, p. 484).

Bajo esta lógica, el lenguaje es una herramienta, pero también una forma de adaptación, análoga a un proceso de apropiación que permite tener acceso a los elementos necesarios e históricamente elaborados por la especie humana, pero ese momento es significativo sólo cuando “el lenguaje se vuelve racional y el pensamiento verbal” (Morales, 1990, p. 11).

Como se observa, para Vigotsky el lenguaje es un elemento primordial en el aprendizaje por ser vehículo entre lo social y cultural. El autor reflexionaba que esta relación o intercambio se daba con mayor riqueza dentro de las instituciones educativas (laboratorios culturales) porque favorecían el estudio del pensamiento y su modificación a través de la cooperación entre adultos e infantes, donde el lenguaje se constituye como un “sistema mediatizado” (Vigotsky, 1995, p. 13).

Uno de los conceptos más reconocidos dentro de la propuesta educativa vigotskiana es la zona de desarrollo próximo (ZDP), entendido como el andamiaje recorrido por un sujeto entre las habilidades actuales y el nivel que puede alcanzar (desarrollo potencial), hasta el punto de realizar cualquier actividad o solucionar determinado problema de manera autónoma y voluntaria. Este hecho requiere al inicio de la instrucción de alguien que lo acompañe en ese andamiaje de formación y/o tenga acceso al intercambio colaborativo entre iguales, sin anular la posibilidad de explorar nuevas formas de construcción.

Considero que somos naturalmente seres sociales que requerimos del enriquecimiento y la experiencia de su entorno; así nutrirse de los componentes que nos construyen como una sociedad sociohistórica. No obstante, la visión de “realidad” de la que habla Vigotsky

reflexiono que limita la existencia humana hacia un concepto universal de realidad. Pienso que el lenguaje como herramienta que expresa la realidad habla más del sujeto en sí que de esa realidad; me parece más un sujeto que expresa una propia concepción de la realidad a través del lenguaje y que puede estar a favor o en contra; que puede rechazar o aceptar independientemente de su interacción con los otros, e independientemente de la aculturación a la que ha sido expuesto desde la infancia. Tal vez sea complejo pensar en realidades dentro de un mismo entorno social, cultural o territorial según la variedad de grupos sociales; pero incluso el lenguaje representa diversidad en un mismo espacio geográfico dando origen a diferentes lenguas.

Con la intención de ir perfilando el cierre sobre las aportaciones de Vigotsky, explico que hay una razón sobre la organización de las corrientes educativas antes expuestas. Es cierto que en un orden cronológico el enfoque cognitivo estaría antes que el constructivismo; no obstante, la manera en que me interesa abordar la problemática sobre la redacción de ensayos teniendo como base un proceso de desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico está sustentada en las aportaciones cognitivas, por ello se dejó para el final.

Estimo que cada teoría es pertinente e importante, que tienen como lógica el romper con paradigmas y dar bríos a nuevas formas para abordar conflictos inéditos o de antaño. Sin embargo, la forma en que visualizo los problemas en el aprendizaje de la escritura no requiere dar énfasis en los procesos sociales y culturales de los alumnos de tercer año de secundaria respecto al aprendizaje de ensayos. Ya son seres sociales y culturalmente activos en constante construcción, que requieren reforzar procesos propiamente cognitivos y metacognitivos sin que su relación con los otros (social, cooperativo) determine un texto académicamente viable.

La redacción puede mostrar la manera en que un sujeto interpreta la realidad, y esa interpretación da evidencia de la existencia de un pensamiento crítico; no obstante, además preciso de un sujeto que disfrute del arte solitario de la escritura, que si bien comunica no exige de la réplica inmediata, ni de urgente aceptación.

Asimismo, creo que los diversos modelos educativos que han llamado reformas educativas en el contexto mexicano, por muy innovadoras, mantienen influencias teóricas-pedagógicas conductuales, cognitivas y constructivistas; basta como ejemplo el arraigado sistema de evaluación que bajo la lógica estímulo-respuesta, castigo-recompensa, sigue formando el carácter conductual en el aprendizaje de los estudiantes en todos los niveles educativos, incluido el programa de la MEB de la Universidad Pedagógica Nacional de la Ciudad de México, que también otorga un valor numérico para determinar si un alumno es reconocido o no por su nivel de logro en un contexto educativo.

Tal vez, de una u otra manera, todas las teorías convergen porque son el resultado de un proceso de cambio más que una ruptura abrupta con lo anterior. Se limitan y se enriquecen según las características de aquello que se pretende enseñar, de aquello que aprende un alumno según su nivel educativo y el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.4 El enfoque cognitivo en la construcción de las habilidades del pensamiento

Hablar de la teoría cognitiva implica pensar en los procesos mediante los cuales un sujeto adquiere los conocimientos; en el cómo la mente puede interpretar, procesar o almacenar información; es decir, le interesa el pensamiento. También es hablar de varios autores que con sus diversos enfoques han enriquecido el campo relacionado con los procesos de aprendizaje. Entre ellos Piaget encabeza la lista con su propuesta de Desarrollo Intelectual por Etapas; seguido de Jerome Bruner con los Aprendizajes por Descubrimiento; David Ausubel con el Aprendizaje Significativo; Rober Gagné con Niveles de Aprendizaje y Howard Gardner con las Inteligencias Múltiples.

Como ya se ha mencionado en párrafos anteriores existe una disidencia entre el posicionamiento teórico-epistemológico entre Piaget y Vigotsky, del que no es mi objetivo vigorizar más reyerta al respecto. Para fines del apartado basta con distinguir las

aportaciones de los autores previamente nombrados y encausar el diálogo hacia la teoría y aportaciones de Piaget (1991), Bruner (1988), Ausubel (en Rivera, 2004), Gagné (en Noroña, 2016), Gardner (1995) y Amestoy (2002) y el enfoque del pensamiento crítico que se sustenta en Boisvert (2004) mediante las aportaciones de Romano (1995).

2.4.1 Equilibrio, esquemas generales, asimilación y acomodación: Conceptos básicos del desarrollo cognitivo de Piaget

Piaget (1896-1980) es considerado el padre de la epistemología genética (generación de nuevos conocimientos) por sus aportaciones al estudio de la infancia, particularmente por su teoría cognitiva sobre el desarrollo de la inteligencia basándose en una propuesta evolutiva determinada por etapas a vistas de la interacción entre sujeto y objeto.

Para Piaget (1991) hay un concepto que delinea su percepción sobre el desarrollo de los niños y adolescentes: el *equilibrio*, al que definió como un progresivo equilibrarse: “un paso perpetuo de un estado menos equilibrado a un estado superior de equilibrio” (Piaget, 1991, p. 11). Esto refiere la existencia de estructuras de variabilidad sucesivas que aseguran el paso de un nivel a otro. En la conformación de dicho equilibrio -teniendo en cuenta la relación entre conducta y pensamiento- existen lo que Piaget denominó como “funciones constantes”, las cuales son motivadas siempre por un interés de diversa índole, ya sea fisiológico, afectivo o intelectual. Es a la par de esas funciones que se encuentran las estructuras variables, progresivas, “o formas de equilibrio” (Piaget, 1991, p.13). En otras palabras, en el desarrollo intelectual del sujeto existen “funciones constantes” determinadas por acciones, por ejemplo, la función de explicar, de entender o de investigar. Dichas funciones en cierto grado son invariables porque están presentes durante la vida de una persona; pero también son “estructuras variables” porque mantienen diferentes grados según la etapa en la que se encuentra un individuo. Piaget (1991) explica:

Junto a las funciones constantes debemos distinguir, por tanto, las estructuras variables y es precisamente el análisis de estas estructuras progresivas, o formas

sucesivas de equilibrio, el que indica las diferencias u oposiciones de un nivel a otro de la conducta, desde los comportamientos elementales del recién nacido hasta la adolescencia (p. 13).

La función de las estructuras variables es primordial en el proceso de aprendizaje porque son las formas de organización de la vida mental de una persona, tanto en lo intelectual como en lo afectivo; como en lo individual y lo social. Además son las bases de equilibrio que permiten pasar de una etapa a otra -de las seis que propone el autor-, a decir, primera: etapa de los reflejos o ajustes hereditarios, incluido tendencias instintivas y primeras emociones; segunda: etapa de las primeras costumbres motrices, percepciones organizadas y primeros sentimientos diferenciados; tercera: etapa de la inteligencia sensorio motriz o práctica (anterior al lenguaje) y regulaciones afectivas. Estas tres etapas se consideran en la edad de un año y medio a dos años y son anteriores al lenguaje. La cuarta es la etapa de la inteligencia intuitiva, sentimientos interindividuales, y relaciones sociales de sumisión del adulto (dos a siete años). La quinta etapa refiere a las operaciones intelectuales concretas y de los sentimientos morales y sociales (siete a doce años); y por último, la etapa de las operaciones intelectuales abstractas, formación de la personalidad e inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos (adolescencia) (Piaget, 1991). Básicamente cada etapa constituye una forma de equilibrio, por ende, de evolución mental.

Cada sujeto pasará por momentos de reajuste y armonización, y en este proceso -por ejemplo, durante la primera etapa- presentará formas de asociación a través de *esquemas mentales*, entendidos como la primera unidad cognitiva con la que cuenta un niño para explicar el modo que tiene la mente para representar aspectos más relevantes de un acontecimiento (Arboccó, 2010), ya sea a través de imágenes o de sonidos. En el momento en que un infante asocia el sonido con la imagen sucede un proceso de *asimilación*, entendida como la tendencia a relacionar un nuevo conocimiento con una idea que ya posee” (Arboccó, 2010, p. 16). A la par de la asimilación se da otro proceso conocido como *acomodación*, en el cual “el niño cambia las ideas propias para que puedan coincidir con un acontecimiento nuevo inicialmente desconcertante” (Arboccó,

2010, p. 16). Es decir que con la acomodación hay un reajuste del nuevo conocimiento con el exterior, lo que le permite adaptarse (*adaptación*).

Para Piaget la forma antes descrita ejemplifica el procedimiento de equilibrio psíquico que concede el desarrollo mental. La asimilación como la acomodación son características constantes en las diversas etapas del crecimiento intelectual y determinan el curso del aprendizaje en cualquier etapa de la vida, aunque el autor sólo se haya centrado en 6 etapas (infancia a la adolescencia), el ser humano continúa aprendiendo en el transcurso de su existencia.

2.4.2. Bruner y el Aprendizaje por Descubrimiento

Autores como Guiar (2009) consideran que Jerome S. Bruner no sólo fue un psicólogo estadounidense destacado en el campo de la educación, también fue un protagonista de la llamada “revolución cognitiva”. Razón que lo puso en 1962 al frente del Centro de Estudios Cognitivos de la Universidad de Harvard, tan sólo 7 años después de que el libro *El Proceso Mental*² viera la luz bajo la autoría de Austin.

Bruner participó en las postrimerías de los años 50 en el rediseño del plan de estudios de la materia de física de la Universidad de Massachussets, que dio como resultado *El proceso de la educación* cual idea principal ya planteaba que la instrucción era el vehículo que permitiría adentrarse en las estructuras subyacentes de proposiciones que contiene todo ámbito de conocimiento (Guiar, 2000). Dicho enfoque permeó su reflexión sobre la forma en que un alumno debería de aprender:

...el alumno no debe hablar de física, historia, matemáticas... sino hacer física, historia o matemáticas. El conocimiento verdaderamente adquirido es aquel que se redescubre. Un currículo se basa en pasos sucesivos por un mismo dominio de conocimiento y tiene el objetivo de promover el aprendizaje de la estructura

² Libro considerado el inicio de la revolución cognitiva.

subyacente de forma cada vez más poderosa y razonada; este concepto se ha dado en llamar currículo en espiral (Bruner, 1988, p. 247).

Están en sus aportaciones tres modelos básicos de aprendizaje o modelos de representación que permiten comprender la realidad: modo enactivo o de representación por acción, icónico y simbólico. Estas formas de representación son esenciales para transformar la información que se recibe del exterior, y por ende, el cómo es codificada y almacenada en la memoria; además de ser útiles para enfrentarse al medio ambiente.

En la primera el sujeto aprendiz requiere de la interacción con el objeto de su conocimiento pues aprende mediante estímulos causados por el objeto de su interés; en la segunda hay representaciones esquemáticas, es decir, que se aprende mediante el almacenamiento de información en forma de imágenes, por ejemplo, mediante dibujos. Ya no se requiere necesariamente el contacto con el objeto para establecer el aprendizaje, sino que el niño es capaz de abstraerlo y reconocerlo mediante su representación. En la tercera se almacena información en forma de código o de símbolo, pues se crea un vínculo entre realidad y lenguaje, donde ya es posible nombrar la representación; es decir, ya es capaz de utilizar la imagen mediante símbolos lingüísticos. Un ejemplo de lo anterior sería la acción directa de interactuar con una patineta, luego, realizar una representación gráfica con un dibujo, para finalizar con la elaboración de una definición del objeto, sus características y elementos.

Con base en estos modelos, el autor propuso el currículo en espiral, que puede entenderse a partir de 5 niveles; primero: el aprendiz debe tener un compromiso auténtico con su propio proceso de aprendizaje, desde la fase inactiva a la simbólica; segundo: el docente debe mostrar una excelente organización temática curricular para facilitar el aprendizaje; tercero: realizar una revisión periódica del proceso; cuarto: ir aumentando la complejidad del tema ir elevando el nivel del conocimiento; y el quinto: retomar los niveles del currículo en espiral con fundamento en los tres modelos (enactivo, icónico y simbólico) permitirán que un sujeto tenga o logre la experiencia en un tema, contenido o práctica.

Forma parte de dicha relación entre los modelos y los niveles, el que esté presente el aprendizaje por descubrimiento y el andamiaje, pues sólo mediante estos conceptos es posible la existencia de un currículo en espiral. Para Bruner (1988) el aprendizaje por descubrimiento requiere que el alumno construya su propio conocimiento de manera individual y organizando categorías de información mediante sistemas de codificación. Y es que el autor comprende que el aprendizaje se basaba en lo cognitivo, principalmente en la categorización: entendida como el proceso mediante el cual simplificamos la interacción con la realidad a través de la agrupación de objetos, sucesos o conceptos. Aquí la percepción cognitiva comienza a tomar como objeto de interés a la mente, enfocándose en el cómo "el sujeto codifica y clasifica los datos que llegan del entorno a través de categorías de las que dispone para comprenderlo" (Guilar, 2009, p. 23). En este sentido, los currículos en espiral son una forma de educación que proponen el profundizar más en un tema, pero considerando el desarrollo cognitivo del alumno.

Junto con el aprendizaje por descubrimiento debe considerarse el papel del docente como elemento primordial, pues el aprendizaje por descubrimiento debe ser activo y mucho de ello dependerá de las herramientas que brinde el profesor, incluyendo los modos y etapas que dependen del currículo en espiral. Referente al andamiaje se considera toda forma de ayuda u orientación que brinda un docente hacia los alumnos durante su aprendizaje.

Respecto al sujeto que aprende, según Bruner (1988), es aquel que genera propuestas, verifica hipótesis, resuelve problemas o realiza inferencias, a partir de categorías que va modificando según su interacción con el ambiente, por lo tanto hay un proceso constante y activo de asociaciones, construcciones y representaciones (Guilar, 2009). Para el autor existe una interacción con el ambiente que permite modificar las categorías considerando la experiencia, ese aprendizaje es posible por la estructura cognitiva previa del sujeto que le facilita el entender y organizar dichas experiencias e ir más allá de la información receptiva.

Hay una relación entre la propuesta del autor y las etapas de Piaget, en parte porque ambos las mencionaban en el proceso de aprendizaje, sin embargo, para Bruner éstas no limitaban la capacidad de aprender de los alumnos, porque para él era viable la aceleración de los niveles cognitivos siempre y cuando se respetaran los niveles biológicos y la enseñanza se centrará en los contenidos básico o principios fundamentales de un tema.

Para el autor cualquier área de conocimiento es posible de enseñar si se utilizan diversos medios como dibujos, gráficas, juegos, historias o enunciados, pero siempre respetando el momento evolutivo de los niños (maduración cognitiva - biológica); y si se usan los “amplificadores culturales” de las capacidades cognitivas como docentes, libros, internet, computadoras, entre otros, se da por entendido que el sujeto ya cuenta con cierta información; es decir, no se le tiene que enseñar a usar la rueda porque ya lo sabe como parta de los datos que aprendió con estos amplificadores.

En la propuesta de Bruner (1988) es atractivo plantear la posibilidad de una manipulación simbólica entre el adolescente y la escritura. Aunque el lenguaje pertenece a lo abstracto en el sentido de no ser palpable en su esencia misma, su manejo mediante la hoja en blanco también crea un espacio físico-digital donde manipular las palabras, además de crear representaciones de la realidad no esquemáticas pero sí creando esquemas, es decir, un punto de imaginación, creatividad y evocación del entorno que rodea al estudiante, que bajo su experiencia le permite tener posturas escritas sobre algún tema de interés. Ambos actos, son en sí, los que posibilitan tener como resultado una representación simbólica mediante los recursos lingüísticos de la escritura: la palabra escrita.

Creo que tanto Bruner como Piaget hacen aportaciones indispensables al poner en el debate teórico la importancia de respetar el proceso cognitivo de un estudiante para obtener mejores resultados de aprendizaje. Sin embargo, hace falta plantear, a mi parecer, el cómo mejorar ciertas habilidades a fin de encaminarlas hacia una posible excelencia siguiendo la metáfora del currículo en espiral. Desde las posturas de los

autores al hablar de la última etapa de aprendizaje en la adolescencia ya figuran a un sujeto capaz de comunicarse de forma verbal y escrita, pero ello no asegura el uso competente de dichas habilidades para la interacción lingüística.

Hace falta un proceso posterior que enmarque periodos de logro para incrementar la mejoría de habilidades ya adquiridas en etapas cognitivas previas. Donde el resultado metacognitivo permita profundizar más en el desarrollo del conocimiento del lenguaje y su manifestación escrita.

2.4.3. Ausubel y el Aprendizaje Significativo

David Ausubel, también de origen norteamericano, fue un pedagogo y psicólogo que propició la teoría cognitiva del aprendizaje significativo como aspecto mediador para la adquisición de conocimiento, pues afirmaba que un estudiante sólo aprende cuando encuentra sentido en lo que está aprendiendo (Rivera, 2004; Sylva, 2009).

Dicha teoría se contrapone al aprendizaje memorístico que caracterizaba el enfoque conductista. Ahora, en esta nueva visión se establece una relación entre los conocimientos previos en la estructura cognitiva de los alumnos con aquellos que está por aprender; esta conexión debe basarse en los elementos que son más importantes, significativos para el alumno y de utilidad, reitero, considerando su experiencia y conocimientos previos. Además de, menciona Sylva (2009), si el marco de referencias del estudiante se presenta de manera organizada favorecerá el almacenamiento sistemático y racional que ayudará no sólo al aprendizaje sino también a la memorización.

Por lo tanto, expresa Rivera (2004), que los contenidos de aprendizaje se basarán en tres aspectos: actitudinales-valorativo (ser); conceptual-declarativo (saber), y procedimental-no declarativo (saber hacer). En la relación de aprendizaje entre un conocimiento previo y un adquirido, desde el enfoque del aprendizaje significativo, es indispensable la existencia de una correspondencia entre los conocimientos y la conducta; entre los conocimientos previos y los que está por adquirir.

Nuevamente, la acción aparece como la línea medular que guía el discurso cognitivo. Tanto Piaget, Bruner como Ausubel -aunque con matices- han observado que una forma de evidenciar el aprendizaje es a través de las acciones. Piaget comprendía esta importancia aunque enfocaba más su propuesta hacia la interacción directa entre el sujeto y el objetivo; para Bruner, el aprendizaje era apremiante si además de ello se le brindaba mayor autonomía al estudiante para motivarlo en el proceso de descubrimiento de su propio conocimiento; mientras que Ausubel engloba estas posturas y anexa la importancia de que ello se dé de manera significativa y vinculada con los intereses, con el conjunto de elementos que conforman y son parte de un estudiante.

Observo la pertinencia del aprendizaje significativo enfocado en el desarrollo de habilidades de escritura argumentativa, por ejemplo, en el hecho de motivar a un estudiante a elegir, decidir y defender los temas de interés que serán plasmados mediante un escrito. La libertad de seleccionar aquellos tópicos en lo que desee exponer una postura; una información que evidencia sus intereses, su estructura cognitiva en conocimientos previos sobre aquello de lo que le gustaría hablar y disfrutar mediante la palabra escrita.

De la propuesta de Ausubel se suma la importancia de un *aprendizaje por recepción*, donde la presentación y organización de la información se convierte en el pilar del aprendizaje. Este es un deber del docente, al ser quien decide la organización, la claridad, el diseño de organizadores y la jerarquización de lo que dará a conocer al alumno.

La propuesta metodológica que aquí se discute retoma el rol crucial que tiene el docente al momento de diseñar la manera en que presentará la información que el alumno aprenderá considerando su *aprendizaje significativo*, en la manera en que relacionará los nuevos conocimientos con conceptos relevantes que ya poseía.

En particular, es de interés³, pues se plantea que ya existe un conocimiento previo sobre cuestiones de redacción y la importancia de los derechos de autor, aunque estos pudieran ser aislados pues no convergen en la construcción de un todo (redacción); no obstante, este aprendizaje debe generar nuevas formas de interpretación o significados, para que los conceptos anteriores puedan cambiarse para expandirse en macroestructuras de redacción enfocada a la argumentación.

2.4.4. Gagné y los Niveles de Aprendizaje

Rober Mills Gagné (1916 - 2002) se une a la lista de psicólogos y pedagogos estadounidenses enfocados en reconocer y enriquecer el enfoque cognitivo por considerar que la secuencia de operaciones mentales y sus procesos son indispensables para el conocimiento, pero ahora, bajo el postulado de diversos niveles de aprendizaje.

La teoría de Gagné cuenta con un toque particular al ser el resultado del encuentro entre el conductismo y el cognoscitivismo (posición semicognitiva), además, de cierta sincronía entre conceptos piagetianos y del aprendizaje social de Bandura⁴; razón que llevó a denominarla como teoría ecléctica y enmarcarla dentro de las teorías del procesamiento de información, también conocidas como cibernéticas porque comparan el proceso de aprendizaje individual con el funcionamiento de una computadora; además, de observar la manera en que una persona "percibe, organiza y recuerda grandes cantidades de información" (Noroña, et al, 2016, p. 1403-2).

Para Gagné el proceso de aprendizaje está constituido por cinco momentos claves: procesos de aprendizaje, jerarquía de aprendizaje, resultados o dominio del aprendizaje, condiciones o eventos instrucciones del aprendizaje y aplicación o planificación de la clase. Éstos a la par están subdivididos en otras fases y etapas que en conjunto componen su propuesta metodológica. Dichos niveles tienen la particularidad de ser

³ Ausubel considera que los nuevos conocimientos están relacionados a dos formas: subvención correctiva: donde el material nuevo parte de lo que ya se conoce; y la subvención derivada, donde además de ello se crean nuevas interpretaciones y significados, para que los previos también puedan ser modificados por la información nueva que debe incluirse: es decir, nuevo conocimiento.

⁴ Para Albert Bandura el aprendizaje es un proceso cognitivo que tiene lugar en el contexto social, y que ocurre mediante la observación o instrucción directa.

adquiridas de manera distinta y contar con requisitos definidos como condiciones internas/externas del aprendizaje; la primera se refiere a los rasgos particulares e individuales de una persona (Noroña, et al, 2016), mientras las externas son estímulos del medio ambiente.

Para el autor el aprendizaje puede entenderse como un proceso de cambios en la capacidad o la conducta de organismos vivos que no pueden explicarse simplemente por procesos de crecimiento o maduración, pues son el resultado de la interacción con un medio externo. Por ende, piensa que los procesos internos, que ocurren en la mente, son los de interés para la teoría del aprendizaje y que éstos son influenciados por estímulos que proceden del medio ambiente: profesor, libros; diversas fuentes (Noroña, et al, 2016). Coincide en este punto con el enfoque constructivista; además de retomar el concepto de instrucción ya discutido por Bruner, y posicionarlo como una forma para controlar las influencias externa con la finalidad de que el aprendizaje suceda.

En este sentido, el profesor es quien da la instrucción que le permite la manipulación del individuo para encaminarlo a ciertas conductas que favorezcan la solución requerida; es decir, que la instrucción produce respuestas fundamentales para que el alumno aprenda desde la manipulación de su entorno.

Asimismo, el autor propone mecanismos que favorecen las fases del aprendizaje, entre ellos interesa: la motivación: pues representa las expectativas del alumno ante el proceso de aprendizaje y del tema de interés del ensayo; la atención y percepción selectiva: que se refiere a la capacidad de prestar atención a una sola cosa, en este caso al proceso de argumentación derivado en la formulación de un proyecto de redacción "macroestructura" que requiere diversos momentos; la adquisición: para la capacidad de codificar conceptos y las bases de las aportaciones de argumentación basadas en el sistema APA; recuperación: aplicación de conocimientos adquiridos para la redacción; generalización: recuperar dichos conocimientos adquiridos y ser capaz de relacionarlos en otros entornos de redacción; generación de respuestas o fases de desempeño: que para el caso lo comprendo como la posibilidad de verificar, en un intercambio entre

docente y alumnado, lo que se ha adquirido como nuevo conocimiento; y por último, la retroalimentación: en la que se identifican los aspectos que faltan para reforzar el conocimiento. Esta última etapa es muy importante en todo el diseño de la propuesta metodológica para asegurar la presencia de aspectos estructurales, citas como formas de argumentación, reflexión y toma de decisión en la construcción del ensayo.

En la teoría de Gagné hay otros conceptos como receptores sensoriales, los estímulos, la memoria a corto y largo plazo, recuperación, generador de respuestas, expectativas, entre otros, todos útiles para comprender el proceso de aprendizaje y asimilarlo al funcionamiento de un procesador, razón por la que es denominada como teoría cibernética.

Hay varios puntos que resultan interesantes en la propuesta del autor, en primer lugar, el planteamiento de un proceso tan elaborado y sistematizado; además de categorizar dominios de aprendizaje que brindarían la opción de observar y elegir qué tipo de capacidad adquiriría un estudiante, ya sean aspectos motrices, verbales, actitudinales, intelectuales y cognitivos. Considero que, al determinar un punto de llegada, el proceso de organización e instrucción presentes antes y durante de la enseñanza determinan el éxito o el fracaso de cualquier actividad.

Reflexiono que una similitud en la organización y determinación de objetivos para la enseñanza u optimización de la escritura en adolescentes favorece la adquisición de la habilidad. De aquí por qué se simpatiza con la postura cognitiva en el hecho de plantear etapas para el aprendizaje de la escritura.

2.4.5. Gardner y las Inteligencias Múltiples

Howard Garnet (1943) es un importante psicólogo, pedagogo, investigador y profesor egresado de la Universidad de Harvard, reconocido por estudiar las capacidades cognitivas y proponer que el individuo tiene varios tipos de inteligencias; postura que defendió en su libro *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences* (1990).

Gardner forma parte del enfoque “Sistemas Simbólicos”, que entiende que la facultad comunicativa del hombre facilita el progreso de la capacidad para la creación de símbolos, misma que permite a los individuos distinguirse de los animales y desarrollar la cognición (Amarís, 2002). En este punto, reubica la importancia de la comunicación y los símbolos como fuente de la cognición humana, y el valor que se les otorgue depende del espacio cultural.

Para el autor, la discusión radica en el concepto o alcance de la denominada *inteligencia*, pues afirma que ha sido entendida desde una visión reduccionista; incluso medible (C.I.) con instrumentos estándares descontextualizados de factores situacionales y culturales. Él reflexionó que la inteligencia se vinculó con cuestiones asociadas al lenguaje y los números, dejando a otras capacidades bajo la denominación de talento, habilidad, competencia o ingenio, en lugar de pensar en una amplia gama de capacidades humanas y en su forma de manifestarse: “Cada inteligencia expresa una capacidad que opera de acuerdo con sus propios procedimientos, sistemas, reglas, y tiene sus propias bases biológicas (...), inteligencia es un vocablo útil para designar una experiencia o un fenómeno (Amarís, 2002, p. 32); no es tangible, surge como una opción conceptual, varía según el contexto y sus diferencias se ubican en diferentes áreas interconectadas del cerebro. La inteligencia es un abanico de habilidades mas allá del lenguaje y de los números.

Gardner comprende la inteligencia como una habilidad para resolver problemas o elaborar productos relevantes en un espacio cultural (Garner, 1995, 2002); propuso las siguientes inteligencias:

Tabla 1

Inteligencia	Características	Inteligencia	Características
Lingüística	Adecuada construcción de oraciones; palabras adecuadas según sus significados y sonidos. Uso correcto del lenguaje.	Intrapersonal	Capacidad para reconocer el mundo interno: emociones, debilidades.
Musical	Correcto ritmo, tono, melodía. Apreciación musical	Interpersonal	Habilidad para ubicar emociones, posturas de personas del entorno.
Lógico-matemática	Facilidad para razonar, identificar patrones, resolver problemas.	Naturalística	Habilidad de identificar, clasificar organismos en la naturaleza.
Cenestésico-corporal	Manejo del cuerpo es el espacio físico; objetos.	Moral	Capacidad para discernir entre el bien o el mal.
Espacial	Manejo de los espacios, mapas, croquis; visualizar objetos desde diferentes perspectivas.	Existencial	Sensibilidad por la existencia del ser humano, por su trascendencia humana.

Fuente: elaboración propia con base en Gardner (1995 - 2002).

Inteligencias Múltiples de Gardner (1995, 2002)

En su inicio teórico el autor formuló ocho tipos de inteligencias, aunque en años posteriores hizo planteamientos sobre la inteligencia moral y la existencial. Independientemente, sus postulados visualizan a un sujeto capaz de tener su propio perfil de inteligencias, unas más u otras menos, pero todas viables a ser adquiridas conforme a la maduración del individuo, pero también gracias a un factor importante: la creatividad, igual, factible a ser desarrollada (Ernst, 2001).

Sus aportaciones encontraron rechazo en el campo de la psicología, aunque fueron bien recibidas en el ámbito educativo porque abrieron el diálogo para dar nombre a las diversas capacidades, potencialidades y fortalezas que presentaban los alumnos dentro del aula.

Pienso que el Sistema Educativo en México ha aceptado la diversidad de aprendizajes, por ende, no considero inapropiado el pensar que cada sujeto pueda estar dotado de diversas formas de inteligencias que le permitan convivir y existir con su entorno.

Estimo que esta modalidad de inteligencias múltiples forma parte de la reflexión de la NEM (implícitamente) a través de su división de ejes y campos, en los cuales son indispensables la realización de actividades que cruzan por la creación de huertos; el desarrollo de habilidades artísticas (pintura-música); proyectos comunitarios que se vinculen de manera interpersonal e intrapersonal, entre otros, que desde la postura de Gardner son actividades enfocadas en el desarrollo de diversos tipos de inteligencias.

2.4.6. Amestoy y el paradigma de los procesos

El cognitivismo clásico comenzó 1956 como una perspectiva multidisciplinaria acerca de la mente humana, que partía de la noción de que el cerebro era similar a los sistemas procesadores de información. La analogía entre computadora y cerebro brindó una perspectiva distinta que abría la posibilidad de estudiar la mente como si se tratara un *software*. Esta influencia se debe al surgimiento de la llamada *cibernética*⁵ (1940-1955), periodo donde se construyeron computadoras modernas que sentaron las bases de la inteligencia artificial, además de que manó la idea de que las neuronas son dispositivos capaces de activarse y desactivarse, (Varela, 2000); es decir, que la mente adquirió protagonismo.

Para 1956 inició la segunda etapa conocida como el modelo cognitivo clásico, también llamado modelo simbolista, representacionalista o de procesamiento secuencial. Ese año fue determinante por el surgimiento de aportaciones desde campos diversos como la informática, computación, la filosofía, la psicología, las neurociencias, la inteligencia artificial, la economía y la lingüística, enriqueciendo la ciencia cognitiva para “explicar el fenómeno del funcionamiento de la mente, facilitar la comprensión de ciertos mecanismos de transformación que rigen el pensamiento y la construcción de modelos mentales y de procesamiento de información” (Amestoy, 2002, p. 5).

En este contexto de avances y aportaciones interdisciplinarias al campo de las ciencias cognitivas es que, años después, Amestoy conceptualizó un modelo o paradigma para

⁵ Varela (2000) considera que la cibernética puede considerarse como la primera etapa en la historia de las ciencias cognitivas.

estimular el desarrollo de habilidades de pensamiento aplicadas en el aprendizaje, la solución de problemas y la toma de decisiones en diversas situaciones y ambientes (Amestoy, 2002). Su propuesta conocida como *Paradigma de los Procesos* está fundamentada como un modelo para el desarrollo del pensamiento y sus aplicaciones, la forma en que funciona la mente; se estimula el intelecto y los fenómenos cognitivos que acompañan el acto mental. Principalmente las teorías utilizadas provienen de la psicología y la ciencia cognitiva (Garner, 1985; Glass y Holyoak, 1986; Jones e Idol, 1990), de los modelos que explican la inteligencia humana (Sternber, 1985 y 1987); Gardner, 1983; Goleman, 1986) y del paradigma de procesos (Sánchez, 1985 y 1992).

Para la autora, el *modelo de procesos*, en primer lugar, parte de un constructo complejo; es decir, que surge de una entidad hipotética que por su característica es difícil de definir, por ejemplo, la inteligencia o la creatividad. Para Amestoy el pensamiento es un constructo. En segundo lugar, el pensamiento simultáneamente está construido por otras hipótesis también abstractas. Por ende, el pensamiento es un proceso acompañado de otros procesos de pensamiento porque no es un acto fortuito e individual, sino multidimensional y en relación con los constructos que lo conforman (Sánchez, 2002).

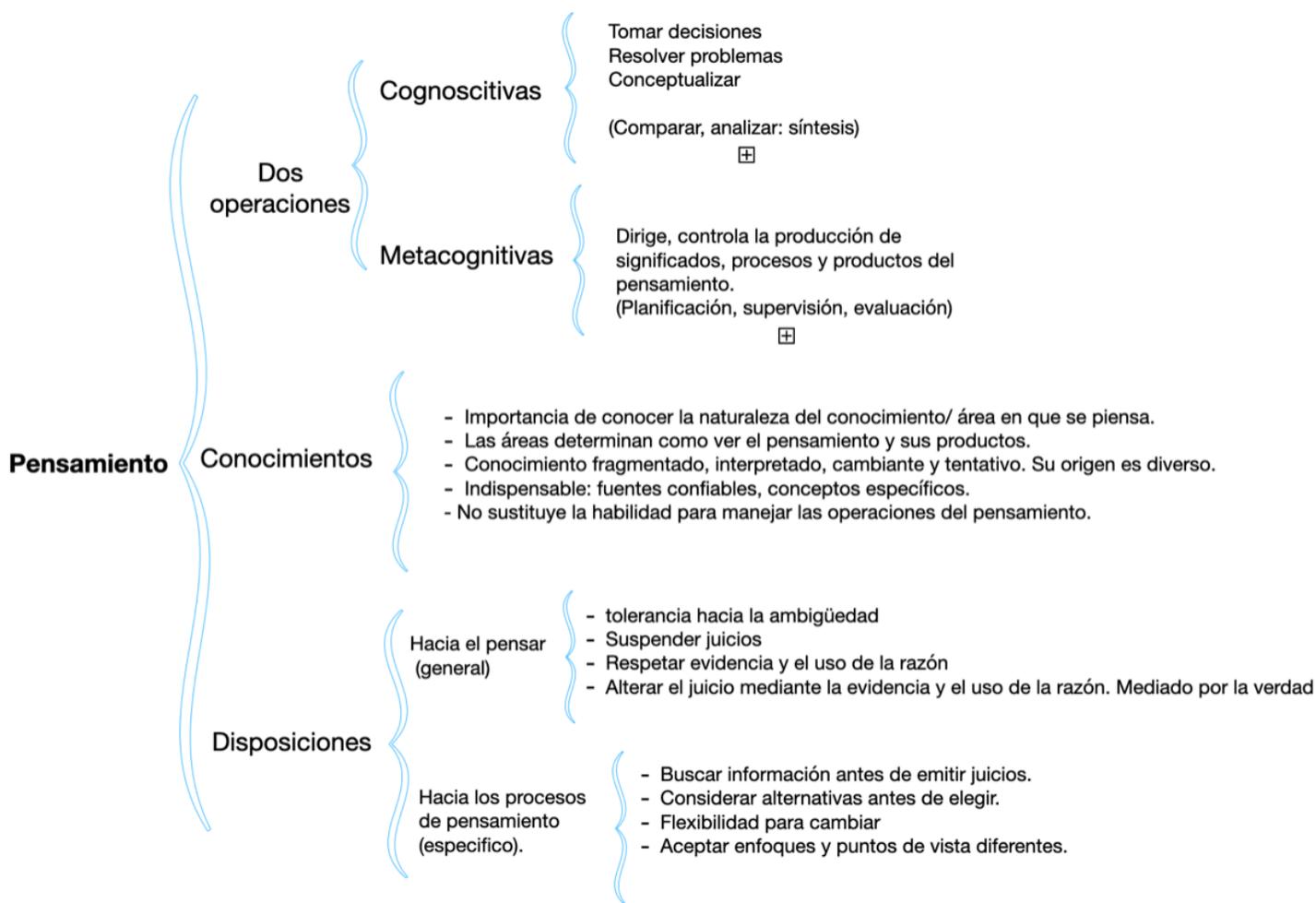
En la propuesta que se analiza, fue determinante la discusión de Mayer sobre la conceptualización de pensamiento que realiza en el libro *Pensamiento, Resolución de Problemas y Cognición* publicado en su versión en español en 1989 por la editorial Paidós. Para Mayer (1989) el pensar está determinado por tres conceptos básicos: el primero, pensar es un proceso interno que tiene lugar en la mente, por ende, es cognitivo e inferido directamente en la conducta; el segundo, es que pensar requiere la manipulación de un grupo de operaciones sobre el conocimiento; y el tercero, pensar es un acto que resuelve problemas.

Se puede observar que todos los autores cognitivos analizados en el marco teórico priorizan la evidencia del pensamiento a través de las acciones, de la conducta. En esta línea, Amestoy (2002) define que el pensar “es lo que pasa en la mente de un sujeto cuando resuelve un problema” (p. 135). Ello precisa una actividad que mueva al individuo

o intente hacerlo mediante etapas, series, momentos que llevan un sujeto de un estado dado a otro deseado. Este proceso no es unidimensional porque requiere de multitud de operaciones como el tomar decisiones, recordar, evaluar o razonar.

Amestoy (2002) expone que existen tres componentes del pensamiento: operaciones, conocimientos y disposiciones. (Ver Figura 3).

Figura 3



Fuente: elaboración propia con base en Amestoy (2002).

Esquema de los componentes del pensamiento

Esta forma de percibir el pensamiento, la autora lo considera como parte de diversos elementos (constructos) como las operaciones, los conocimientos y las disposiciones.

En lo particular, para la presente investigación el nivel *operacional* se centra en las habilidades necesarias para la adquisición y/o mejora de las habilidades de redacción. El proceso de pensamiento llevado a cabo por un alumno como parte de una operación cognitiva; y la aplicación-producción (metacognición) que pone en juego el papel del pensamiento crítico para la elaboración del texto argumentativo. De igual forma, las *disposiciones* juegan un papel importante al ser observadas por la autora como la serie de etapas que permiten el aprendizaje mediante la adquisición de un proceso de pensamiento. Por lo tanto, el constructor operacional aunado al de disposiciones concentran el proceso que infiere indispensable para la adquisición de una habilidad como la redacción. En esta conjunción es que la etapa de conocimientos le brinda al alumno la documentación de información pertinente para desarrollar un tema como texto argumentativo.

Las reflexiones de Amestoy serán retomadas en el siguiente apartado, pues se realiza una propuesta integral que considera los diversos enfoques planteados por los autores cognitivos previamente expuestos. El objetivo es sustentar la propuesta metodológica desde dicho enfoque, pero desde las miradas teóricas que puedan enriquecer las etapas de este.

2.5. El enfoque cognitivo en el pensamiento crítico hacia la construcción de las habilidades del pensamiento

Cada uno de los autores cognitivos expuestos tiene el objetivo de dar bríos para la propuesta metodológica. Este apartado pretende explicar qué aspectos se retoman de cada autor y el porqué resultan significativos.

En primera instancia, se debe comprender que al observar la investigación desde un enfoque cognitivo se da prioridad a la existencia de una serie de etapas o procesos, pues se busca estructurar el pensamiento por determinados momentos que den como resultado la adquisición de una habilidad. Dicha habilidad es viable de evaluación mediante la conducta o las acciones que desarrolla un alumno; es decir, que para esta

investigación es menester observar la redacción como la acción que da evidencia del aprendizaje. No obstante, llegar a ese destino implica el desarrollo de otras acciones que en su conjunto marcan el rumbo hacia un estado óptimo de la estructura de los textos pero también de la aplicación del pensamiento crítico, es decir, una analogía del sistema de procesos de Amestoy pero con la aportación de otras teorías cognitivas para el aprendizaje.

En ese sentido, es necesario mencionar qué aportaciones de los autores cognitivos son importantes para la estructuración de las actividades que componen la propuesta de solución en pro de mejorar las habilidades de redacción en adolescentes que cursan el tercer año de secundaria.

Se comparte con Amestoy dos aspectos importantes en la forma en que esquematiza el pensamiento. Por una parte, para este proyecto es de interés centrarse en el nivel *operacional*; es decir, operaciones que permiten describir la actividad mental, por ser las que generan o aplican el conocimiento “e incluyen una variedad de procesos y estrategias de pensamiento que facilitan la toma de decisiones, la resolución de problemas y la conceptualización, así como operaciones más discretas como comparación, análisis, síntesis, etcétera” (Amestoy, 2002, p. 9). También es prioridad considerar las *disposiciones*, pues la autora explica el conocimiento procedimental como el resultado de las operaciones de los procesos y lo define como “el conjunto ordenado de pasos o acciones que acompañan a un acto mental o una actividad motora (...) que genera cambios y/o transformaciones del conocimiento o estímulos del medio ambiente. Los procedimientos son los instrumentos o componentes dinámicos del conocimiento” (Amestoy, 2002, p. 138). Mientras que el constructo de conocimiento está relacionado al bagaje de información que el alumno posee sobre el contenido del tema que desarrollará, pero también de la ampliación (nuevo conocimiento) como resultado de la etapa de búsqueda y análisis de información.

Respecto a los procesos, Amestoy (2002) relaciona y jerarquiza nueve elementales:

Figura 4

Procesos básicos elementales



Fuente: Amestoy (1987).

Para ella, *la Teoría de Procesos* inicia con ejemplos y luego pasa a la conceptualización. Además, se sustenta en el desarrollo de estructuras básicas fundamentales de los procesos, los cuales establece como procesos elementales o básicos que tienen el objetivo de alimentar a la memoria asociativa⁶ para almacenar mejor la información, mismos que nutren a la *memoria activa*, algorítmica o dinámica pues permiten el transformar el conocimiento en habilidades. En este sentido, los seis primeros representan constructos de conocimiento (favorecen al pensamiento) y pueden ser combinados para crear esquemas más completos de conocimiento, mientras que los últimos tres integran al resto (Amestoy, 1997).

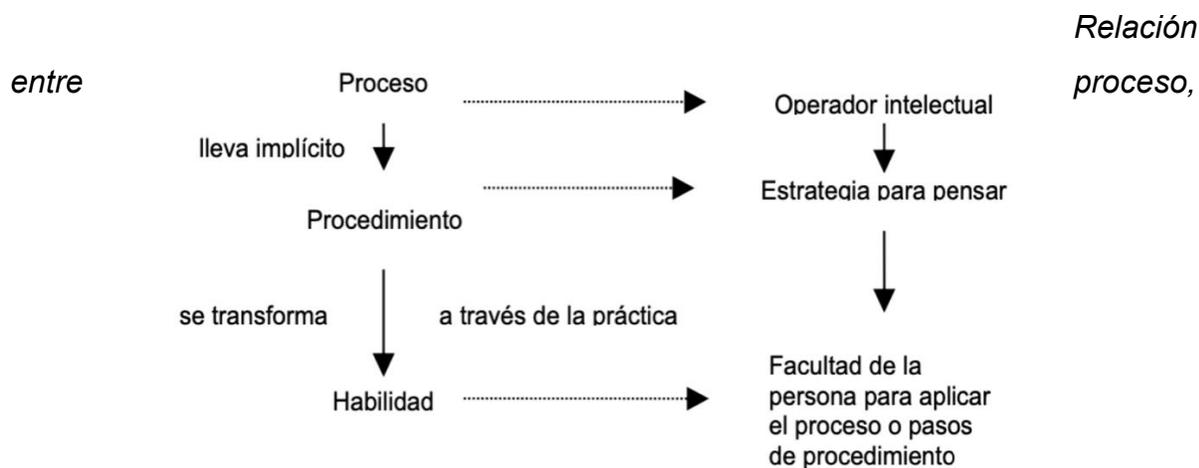
La interpretación que se hace de la argumentación teórica de Amestoy (2002) va estableciendo parte de la ruta a seguir con la propuesta del método para la redacción de ensayos, porque las etapas en las que está diseñado cumplen con la lógica de los constructos cognitivos y metacognitivos, pues se considera que mediante las operaciones (acciones) es analizable y evaluable la propuesta de intervención para

⁶ Para Amestoy la *memoria asociativa* permite recordar información, conceptos o teorías, pero más cercanas a un proceso reproducción de información; mientras que la *memoria algorítmica* trabaja con procesos de pensamiento, mediante diagramas de flujo tomando en cuenta los Procesos Básicos Elementales (figura 4).

mejorar las habilidades de redacción mediante el desarrollo del pensamiento crítico. Considérese que los procesos básicos elementales están relacionados con el pensamiento crítico y las diversas secuencias de logro (secuencia didáctica) en las acciones a desarrollar por los alumnos y en el docente en cada una de las tres etapas que componen el diseño de la intervención (ver Cuadro de Operacionalización de Categorías de Análisis).

Además, se retoma de la autora su visión de procesos, pues se vincula el aprendizaje como una serie de etapas. De esta manera, para Amestoy una habilidad de pensamiento implica una forma de movimiento del conocimiento, pues una habilidad no puede ser estática, debe generar cambios. Esas transformaciones pueden ser de índole cognitiva, donde un estímulo externo puede ser representado de manera mental, o en una acción motora. Amestoy (2002) lo representa de la siguiente manera:

Figura 5



Fuente: Amestoy, *La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento*, 2002.

procedimiento y habilidad

Una forma sencilla de intentar explicar la propuesta de Amestoy (2002) es similar a aprender a hornear un pan. No puede hornearse sin comprender que hay un proceso que implican actos que están determinados por la temporalidad. Además, éste implica un procedimiento específico (forma de hacer las cosas) que requiere de conocimientos concretos sobre habilidades cognitivas tan sencillas como tomar decisiones sobre el sabor (chocolate o vainilla) o solucionar problemas como cantidades exactas para un número determinado de personas. Una habilidad metacognitiva requiere saber controlar el proceso, como el tiempo correcto y los grados necesarios para que no se queme o quede cruda la masa. Sin embargo, estos aspectos se logran mediante la práctica que permite transformar el procedimiento en una habilidad, que se determina como la facultad de la persona para aplicar los conocimientos que posee del proceso o pasos de un procedimiento.

Entiéndase que para Amestoy (2002) hay una relación inseparable entre el conocer y el hacer. Para la autora una habilidad de pensamiento requiere un procesamiento determinado, que en condiciones controladas puede impactar de manera favorable en el aprendizaje de los alumnos.

En la propuesta metodológica cada actividad se considera un ambiente controlado que interactúan entre las *operaciones* y las *disposiciones*, cual diversidad (variedad de actividades) pueden tener un mayor peso cognitivo si se enfoca en alguna propuesta. Será en el apartado metodológico, en particular en el punto seis y ocho, donde se profundiza en la descripción teórica-práctica de las secuencias didácticas. Mientras tanto, se realiza un bosquejo teórico de las implicaciones cognitivas para la propuesta

metodológica, considerando a Bruner, Ausubel, Gagné, Gardner y Piaget, como se presenta a continuación.

Bruner puso en la mesa de debate la importancia de observar el aprendizaje como resultado del descubrimiento. La propuesta metodológica comparte con el autor la necesidad de reconciliar al adolescente en un redescubrimiento con la escritura. La enseñanza de la redacción se ha enfocado en dictarle al estudiante sobre qué temas debe investigar y además escribir. No hay un vínculo emocional, atractivo entre los procesos psicológicos y sociales del adolescente con los tópicos de aprendizaje de la escuela. ¿Qué apasiona a un estudiante de 14 o 15 años? ¿De qué desea hablar? ¿Qué desea escribir? Son preguntas por considerar al momento de diseñar estrategias para la enseñanza de la escritura; tener presente que para un adolescente es indispensable sentirse parte de una cultura de edad, con sus propias modas y hábitos, “su propio estilo de vida, sus propios valores; por tener preocupaciones e inquietudes que no son las de la familia, pero que todavía no coinciden con las de los adultos (Palacios y Oliva, 2014, p. 334). Esa parte social está implícita en la conformación cognitiva del sujeto, pero su uso e impacto en la estructura de un texto no depende del hacer evidente su ámbito sociocultural.

Se requiere que un alumno que pretenda realizar un ensayo muestre interés por el tema y sienta libertad de expresión, para que la relación con la hoja en blanco sea más creativa al momento de plasmar la palabra escrita. Intentar que observe la redacción como una herramienta de expresión genera una posibilidad de cambio interior: ser escuchado (leído). La motivación es importante para escribir.

Asimismo, se entiende que las aportaciones de Bruner y Ausubel están relacionadas, pues de manera similar el aprendizaje significativo puede ser el resultado de un aprendizaje por descubrimiento. Si se aprende de aquello que se descubre como consecuencia del interés, el aprendizaje es significativo para el estudiante. Aquí, la importancia radica en brindarle herramientas ordenadas y precisas de qué hacer y cómo hacerlo para lograr comunicarlo a través de la redacción. Sin duda habrá un cúmulo de

información, pero el adolescente requiere estructura y secuencias que le ofrezcan orden para la exposición de ideas e intereses, que le invite a pensar el lenguaje.

En este sentido, para brindar estructura es importante haya una instrucción clara, como lo propone Gagné, por lo que cada una de las actividades diseñadas en la intervención permite que el estudiante realice diversas etapas que componen el pensamiento crítico: elegir, indagar, solucionar, o proponer. Es decir, que cada actividad tiene un nivel de logro determinado, que aunado a la instrucción del docente favorece crear esquemas de organización aptos para la expresión escrita.

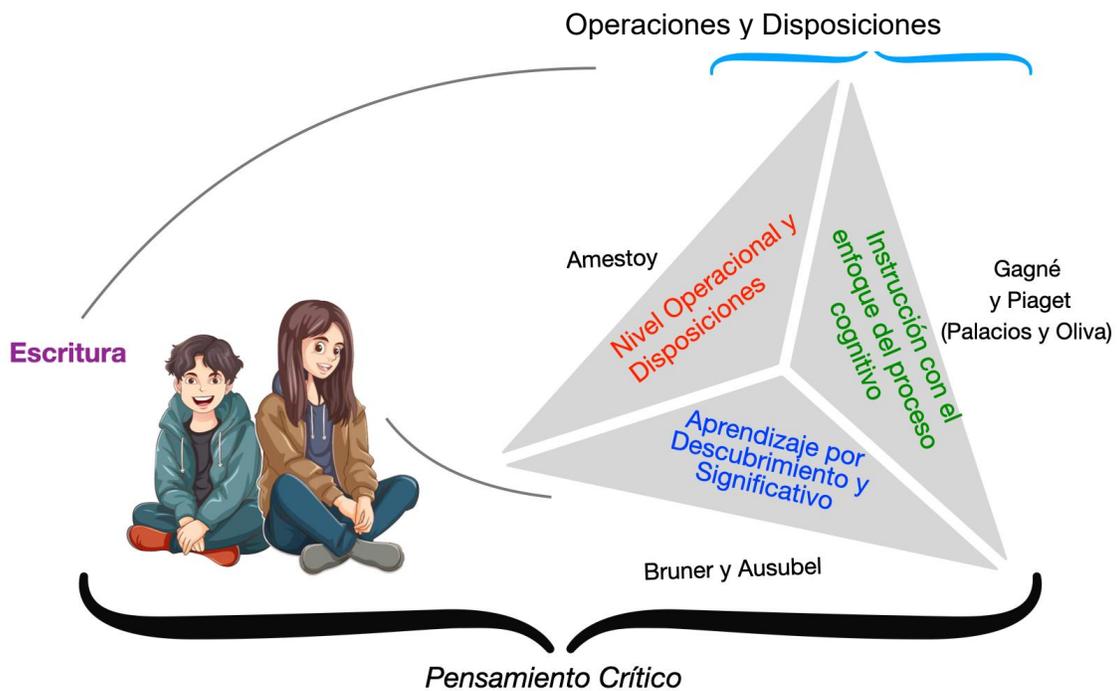
Bajo esa lógica, se observa la redacción como un tipo de inteligencia múltiple. Se coincide con Gardner en que la habilidad para escribir -tanto a nivel oracional como macroestructural- representa una forma de inteligencia lingüística, necesaria y útil para la vida personal, cotidiana y profesional de todo individuo en cualquier etapa de su existencia.

Para Piaget, la importancia de sus aportaciones se concreta en la necesidad de establecer estadios. En el caso de adolescentes entre 14 y 15 años es importante observar sus propios procesos de asociación a un nivel de maduración distinta; jóvenes que se enfrentarán a nuevas formas de hacer afrontar cognitivamente las tareas y situaciones que se les planteen. Desde el aspecto cognitivo, con las aportaciones teóricas de Palacios y Oliva (2014), se determina como una característica de esta etapa la nueva y “creciente capacidad para pensar de manera abstracta, sin la dependencia de lo concreto que se observaba en las etapas anteriores; se trata de una orientación hacia (...) la consideración de nuevas hipótesis alternativas” (p. 439). Desde esta reflexión se permite observar a un adolescente, más allá de los cambios físicos y psicosociales, con la posibilidad de abrir su progreso intelectual, capaz de hacer frente a nuevos retos, más complejos y abstractos. Considero es indispensable enfocarse en construir dicho desarrollo pues las repercusiones de la pandemia en México afectaron bastará el proceso cognitivo de los estudiantes en general.

El siguiente esquema ofrece una referencia visual del cómo se reflexiona la interacción de las posturas teóricas desde el enfoque cognitivo.

Figura 6

Enfoque teórico cognitivo para el desarrollo de las habilidades de redacción argumentativa



Fuente: elaboración propia con base en la interpretación personal de las aportaciones teóricas de autores como Piaget, Bruner, Ausubel, Gagné y Amestoy.

Si bien la propuesta de intervención ofrece formas establecidas para ir *pensando la escritura*, en su desarrollo están inmersas habilidades básicas que al relacionarse configuran la fortaleza del pensamiento crítico. La posibilidad prioriza a las acciones

(escribir) como una forma de comprender la autonomía (decisión para solucionar un problema) de un estudiante.

Concretamente, se observa la redacción de un ensayo como el problema a resolver; el cómo hacerlo es la finalidad que pretende lograr el siguiente apartado a través del análisis de la habilidad del pensamiento crítico desde el enfoque cognitivo para el aprendizaje de la escritura de ensayos.

2.5.1. Habilidad Pensamiento Crítico como guía para la escritura de ensayos

Hablar de habilidades de pensamiento infiere que el individuo adquiere o desarrolla habilidades mentales para entender su mundo (conocimiento) y contribuir a la resolución de problemas. Dichas habilidades también sujetas a interpretaciones y caminos teóricos que las han clasificado según su nivel de complejidad como habilidades básicas y habilidades analíticas o superiores (Velásquez, et al. 2013).

Para Amestoy (1995) la posibilidad de desarrollar habilidades de pensamiento permite un aprendizaje más perdurable, significativo y de mayor aplicabilidad para la toma de decisiones y resolución de problemas; pero, ¿qué es una habilidad de pensamiento?

Velásquez, et al. (2013) expone que las habilidades de pensamiento son procesos, y están relacionados con la facultad de manejar información, “a partir de la percepción, el conocimiento adquirido y características subjetivas” (p. 25) que permiten valorarla. Una habilidad de pensamiento, según Montoya (2004) implica “conocer, recoger, organizar y utilizar el conocimiento” (p. 52); procesos que involucren percepción, memoria y aprendizaje, en sí, todas aquellas actividades derivadas de lo cognitivo.

Para la autora, las habilidades de pensamiento complejas no pueden identificarse completamente puras sin que requieren de otras, por ejemplo, para poder evaluar la inferencia se necesita que el sujeto sepa comparar e identificar relaciones. Este sentido organiza el concepto de la habilidad del pensamiento crítico, pues para autores como

Amestoy (1995, 2000), Montoya (2004), Romano (en Boistert, 2004), Velásquez (2013) y la OCDE (2019) dicha habilidad de orden superior implica poner en marcha un conjunto de habilidades básicas desarrolladas en diversas operaciones (siguiendo la línea cognitiva considérese “operación” como sinónimo de “acción”).

En el campo teórico encaminado hacia una conceptualización sobre el pensamiento crítico, la OCDE (2019) publicó *Fostering Students’ Creativity and Critical Thinking* con la finalidad de fortalecer ambas habilidades de pensamiento “creatividad y pensamiento crítico” en el campo educativo. Respecto al pensamiento crítico destaca su importancia en las democracias modernas, para que las personas lo ejerzan como parte de su integridad ciudadana; además, en un sentido general, menciona que “tiene como objetivo evaluar y juzgar cuidadosamente declaraciones, ideas y teorías en relación con explicaciones o soluciones alternativas para alcanzar una posición competente e independiente, posiblemente para la acción” (OCDE, 2019, p. 23; traducción propia). Además definen:

El pensamiento crítico tiene como objetivo principalmente evaluar la fuerza y la idoneidad de una declaración, teoría o idea a través de un proceso de cuestionamiento y toma de perspectiva, que a su vez puede resultar (o no) en una declaración o teoría posiblemente novedosa (OCDE, 2019, p.24; traducción propia).

Asimismo, dicha Organización enfatiza que el pensamiento crítico conlleva a la “capacidad de razonar, evaluar argumentos, pruebas, y argumentar de manera sólida para llegar a una solución relevante y apropiada para un problema” (OCDE, 2019, p.24; traducción propia), e incluye crítica, perspectiva, racionalidad y lógica.

Obsérvese que las definiciones mencionan diversas habilidades como parte de la globalidad del pensamiento crítico, y que varios de los objetivos son aplicables al momento de planear y redactar un trabajo argumentativo. La creación del ensayo invita al sujeto a desarrollar procesos cognitivos que le permitan elegir, crear, discernir, juzgar,

analizar (entre otras) varias fuentes de información; además de tomar decisiones para la selección de temas y subtemas donde los mapas mentales favorecen la esquematización de contenidos para estructurar el pensamiento en conceptos que faciliten la toma de decisión y solución del problema (elegir qué escribir). Esta pluralidad de operaciones será reflejada en la rúbrica de evaluación para medir la adquisición del pensamiento crítico en sus diferentes momentos en el desarrollo de las etapas de la propuesta metodológica.

Por otra parte y en total sintonía con el enfoque cognitivo que se busca sustentar, Boisvert (2004) establece que el pensamiento crítico puede ser categorizado desde tres ángulos complementarios: como estrategia, investigación y proceso. Esta clasificación ha sido una aportación imprescindible al campo analítico del concepto desde la reflexión de Jacques Boisvert en su libro *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica* publicado por el Fondo de Cultura Económica en el 2004.

De dicho texto se retoma la discusión teórica con la finalidad de construir las bases para la propuesta del método de redacción de ensayos, y a la par se vincule con la reflexión de Bruner, Ausubel, Gagné, Gardner y Amestoy para interpretar, comparar y asimilar las posturas de los autores. Aunque con énfasis en la visión de Amestoy pues su postura de pensamiento tiene sentido organizacional con la imagen cognitiva que se busca en la presente trabajo.

Romano (en Boisvert, 2004) entiende que el pensamiento crítico es parte de una de tres categorías con las que explica las habilidades del pensamiento. Para el autor, éstas se definen en tres: habilidades básicas, estrategias de pensamiento (pensamiento crítico) y habilidades metacognitivas. Este autor, al ser cognitivo, comparte con los otros teóricos el entender que las habilidades de pensamiento corresponden a un proceso.

En la clasificación ya mencionada las habilidades básicas constituyen las bases del pensamiento relativas a la información; es decir, las que analizan, infieren comparan, clasifican y predicen. Las segundas, las estrategias, son el conjunto de operaciones que

se efectúan en pasos, por ejemplo: “solución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico, formación de conceptos y pensamiento creativo, mismas que requieren mayor coordinación de las habilidades básicas” (Boisvert, 2004, p. 18). Y las últimas, las metacognitivas, “dirigen y controlan las habilidades básicas y las estrategias de pensamiento mediante las operaciones de planeación, vigilancia y evaluación que lleva a cabo el individuo por lo que atañe a los procesos de su pensamiento” (Boisvert, 2004, p. 18). Si analizamos a detalle es posible equiparar las propuestas de los autores hacia un mismo fin, el proceso que requiere de varias operaciones coordinadas:

Tabla 2

Tabla comparativa entre Amestoy y Romano sobre del concepto de Habilidades del

TABLA COMPARATIVA			
	Amestoy (2002)	Romano (1995)	
CONCEPTO	DEFINICIÓN	DEFINICIÓN	CONCEPTO
Toma de decisiones, resolver problemas. Comparar, analizar, síntesis.	Operaciones cognitivas	Básicas	Relativas a la información. Analizan, infieren, comparan, clasifican y predicen.
Conjunto ordenado de pasos o acciones.	Conocimientos procedimentales	Estrategias de pensamiento	Conjunto de operaciones que se efectúan en pasos: donde ubica al pensamiento crítico.
Dirigen, controlan; producción de significados.	Operaciones metacognitivas	Metacognición	Dirigen y controlan las habilidades básicas y las estrategias de pensamiento.

Fuente: elaboración propia con base a Romano (1995) y Amestoy (2002).

Pensamiento

Ambos autores coinciden con el enfoque cognitivo, y puede observarse que el pensamiento crítico para Amestoy (2002) pertenece a los conocimientos procedimentales, mientras que para Romano (1995) es un tipo de estrategia de pensamiento, pero para ambos forma parte del aspecto metacognitivo, donde se espera que un sujeto sea capaz de reflexionar y controlar sus propios procesos cognitivos (pensar cómo aprende y cómo resuelve un problema).

Además de distinguir cómo perciben la habilidad dichos autores, es indispensable analizar las cuatro áreas que la conforman según la sugerencia de Boisvert (2004). Para el autor, el pensamiento crítico "requiere ejercer y dominar un amplio abanico de habilidades cognitivas relacionadas con los procesos de búsqueda, razonamiento, organización y transmisión de la información" (p. 38).

La siguiente tabla muestra las cuatro áreas que el autor propone referente a la conformación del pensamiento crítico, las cuales -a manera de propuesta de la investigadora-, se vinculan con las teorías de aprendizaje (Bruner, Ausubel, Gagné) y sustentan las actividades a desarrollar en las etapas de la propuesta metodológica.

Tabla 3

Relación de las áreas que componen el pensamiento crítico con el objetivo de la

Razonamiento	<ul style="list-style-type: none"> - Manera de aplicar el conocimiento no vivencial (a partir de lo que se conoce). - Descubrimiento - Coordinar elementos que se descubren. 	<p>En la toma de decisiones. En el planteamiento de las preguntas guía de información. Al definir una postura argumentativa en la práctica como al momento de desarrollar el ensayo. (Aprendizaje significativo-Ausubel).</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Aprendizaje deductivo para adquirir nuevos conocimientos con base en los intereses previos (conocimientos previos) sobre el tema de elección. -Asimilación de información gracias al aprendizaje por recepción. - Posicionamiento docente para brindar la instrucción organizada y esquematizada que facilite el aprendizaje del alumno. - Subvención derivada: creación de nuevos conciertos argumentativos.
Organización	<ul style="list-style-type: none"> - Organización de información. - Relacionar información. - Comprender mejor la información. - Generar juicios (posturas). 	<p>Clasificación de las fuentes de información. Selección de información útil para el desarrollo de la argumentación. Elección de temas y subtemas, inferencia de la estructura de párrafos, en la organización del texto. (Instrucción, Gagné).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje basado en la instrucción docente (organización de información). - Según fases de aprendizaje: motivación, atención y percepción selectiva, codificación, retención, recordar las cosas, generalización de respuestas o fases de desempeño y retroalimentación (docente y alumno). - Capacidad de aprendizaje: resolución de un problema (ensayo)
Transmisión de la información	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo - Reflexión y corrección. - Deliberación. 	<p>Proceso de redacción. Generar diálogo con las gentes de información y la postura argumentativa de quien escribe.</p>	<p>Pensamiento crítico y argumentación. Elaboración del ensayo. Vinculación de habilidades adquiridas mediante las diferentes etapas del pensamiento crítico y las propuestas teóricas.</p>

Fuente: elaboración propia con base en las aportaciones de Boisvert (2004); la tercera y cuarta columna son la interpretación personal con relación a las teorías cognitivas vinculadas a la propuesta metodológica.

propuesta metodológica

Las áreas que retoma Boisvert (2004) están implícitas en el diseño metodológico, y se plantea puedan ser utilizadas cada que un alumno necesite realizar ajustes al texto argumentativo. Las primeras dos columnas son la representación de las etapas del pensamiento crítico desde la postura de Boisvert (2004) (retomando aportaciones de Romano, 1995); mientras que la tercera columna es la propuesta de esta investigación para lograr relacionar las acciones que propone el pensamiento crítico con las actividades diseñadas para la propuesta metodológica.

El hecho de partir de un enfoque cognitivo centra el esfuerzo en apoyar a los alumnos en el “cómo pensar”, pues se detiene en asegurar el desarrollo del pensamiento crítico en el marco del curso (como proceso). Es decir, que la persona que aprende participa activamente, pero se le facilita la información organizada para que descubra un camino que lo apoye en entender el “cómo”, desde una visión integral basada en un modelo de prácticas guiadas (actividades). Dichas actividades pueden replicarse, modificarse, adecuarse a las necesidades del alumno, pero también ser seleccionadas según el nivel de dominio del proceso.

Este proyecto busca centrar su interés en el aprendizaje procedimental, mostrando al estudiante las etapas para llevar a cabo una acción como la redacción del texto argumentativo. Que el alumno las conozca determina una estrategia cognitiva, el que pueda aplicarlas y ajustarlas a sus necesidades muestra el aprendizaje de la habilidad mediante un fin metacognitiva.

A continuación, se expone el marco metodológico, precisando el análisis de los textos que sustentan las bases conceptuales/teóricas implicada en el diseño de la guía metodológica para la redacción de ensayos.

2.6. Conclusiones del capítulo

En este capítulo se han analizado diversos modelos de habilidades de pensamiento y su relación con la escritura, destacando enfoques conductistas y constructivistas, así como teorías cognitivas que enriquecen el proceso de redacción.

El conductismo y el neoconductismo han aportado valiosas estrategias sobre la práctica de la escritura, enfatizando la importancia del refuerzo y la repetición. Sin embargo, es el constructivismo, particularmente a través de las contribuciones de Vygotsky, el que ofrece un marco más robusto para entender la interacción social y el contexto cultural en el aprendizaje de la escritura. La mediación del docente y el aprendizaje colaborativo son claves en este enfoque, promoviendo un desarrollo más profundo de las habilidades de pensamiento.

Asimismo, el enfoque cognitivo, fundamentado en las teorías de Piaget, Bruner, Ausubel y Gagné, proporciona una comprensión integral del proceso de redacción. Piaget enfatiza el *desarrollo intelectual por etapas*, sugiriendo que la escritura debe adaptarse a las capacidades cognitivas de los estudiantes. Bruner, con su enfoque de *aprendizaje por descubrimiento*, refuerza la idea de que los estudiantes aprenden mejor cuando se involucran activamente en el proceso. Ausubel, por su parte, introduce el concepto de *aprendizaje significativo*, que destaca la importancia de conectar nuevos conocimientos con los existentes, lo que es fundamental en la enseñanza de la escritura. Gagné aporta una estructura a los niveles de aprendizaje, sugiriendo que los docentes deben considerar diferentes etapas en el proceso de enseñanza.

Finalmente, la propuesta de Amestoy sobre los *paradigmas de los procesos* nos invita a considerar la escritura no sólo como un producto final, sino como un proceso dinámico que requiere reflexión, revisión y autoevaluación. Esta visión integral permite abordar la enseñanza de la escritura de manera más efectiva, alineando las habilidades de pensamiento con prácticas que fomenten la creatividad y el pensamiento crítico.

En conclusión, al integrar estos diversos modelos y enfoques en la enseñanza de la escritura se promueve un aprendizaje más significativo y holístico. Esta integración no sólo potencia las habilidades de redacción de los estudiantes, sino que también los prepara para ser pensadores críticos y autónomos en su trayectoria educativa y personal.

CAPÍTULO III. ANÁLISIS CUALITATIVO DE CONTENIDOS EN DOS PROPUESTAS PARA LA REDACCIÓN DE ENSAYOS. HACIA UNA NUEVA ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN TERCER AÑO DE SECUNDARIA

El capítulo metodológico se enfoca en describir tres objetivos, en primer instancia determinar las características del método cualitativo; el segundo, en perfilar teóricamente la técnica de investigación reconocida como *análisis cualitativo de contenido*; el tercer objetivo detalla y aplica el procedimiento de dicha técnica en los libros: *Lectura y Escritura Académica 1* y *Lectura y Escritura Académica 2*, para describir la propuesta del diseño de la Guía para la Elaboración de Ensayos en Educación Básica, nivel Secundaria.

3.1. Características del Método Cualitativo en la Investigación a través de la técnica análisis cualitativo de contenidos

Autores como Flick (2004), Hernández *et al.* (2010) y Bisquerra (2014) coinciden en que no hay una sola manera de hacer investigación cualitativa, gracias a la diversidad de enfoques con sus propios métodos y prácticas que establecen una variedad de interpretaciones sobre la realidad analizada. No obstante, su interés radica en generar conocimiento a partir de la exploración y descripción de un fenómeno en particular para comprender “las perspectivas y puntos de vista de los participantes, (sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjuntivos)” (Hernández, 2010, p. 9). Si bien existe un consenso sobre cómo abordar una investigación cualitativa, su continuidad ha requerido la reelaboración de supuestos, enfoques, conocimientos, valores y lenguajes (Tarrés, 2013).

La diversidad metodológica de la investigación cualitativa presenta similitudes en cuanto a la forma de entender y definir la realidad (nivel ontológico), forma de aproximarse a la realidad e iniciar sus estudios (nivel epistemológico) y en las técnicas utilizadas para recoger evidencias y técnicas de análisis (niveles metodológicos y técnico) (Bizquera, 2014, p. 276).

En el campo de la metodología de la investigación educativa hablar del enfoque cualitativo requiere entender a profundidad los fenómenos educativos, sociales y transformar sus escenarios; es decir, que busca comprender la interpretación de la realidad educativa a partir de los significados e intereses de las personas implicadas. Lo anterior interpela el papel que juega el investigador al ser quien descifra el contexto; su entorno con los otros ante una situación que precisa analizar y desmenuzar las complejidades con el objetivo de aportar opciones y soluciones. El investigador en este sentido puede ya encontrar elaborado el material que requiere desmenuzar: uno de ellos son las expresiones escritas.

No obstante, para fines de la presente investigación se requiere entender que la metodología cualitativa palpa el paradigma interpretativo, para el caso, la descripción, comprensión y explicación de contenidos (texto, imagen, audios), que se consideren de interés para entender la realidad que ofrece la propia esencia del material a observar. Esta investigación busca analizar dos propuestas de redacción de ensayos para desmenuzarlas cualitativamente a través del Análisis de Contenidos, con el objetivo de crear una propuesta metodológica que brinde al alumnado de tercer año de secundaria una base para el desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico mediante y para la redacción de ensayos.

El siguiente apartado describe la finalidad del análisis cualitativo de contenido para la formulación de una propuesta metodológica.

3.2. El análisis cualitativo de contenido: puente para una propuesta metodológica en la redacción de ensayos

Al igual que el acercamiento conceptual de la investigación cualitativa, el análisis de contenido ha construido su propio rumbo partiendo desde enfoques centrados en la cuantificación de los resultados, particularmente en el campo de las comunicaciones con el fin de interpretarlas. Sin embargo, en los años 70 su uso se generalizó a otras

disciplinas como la psicología, historia y sociología, generando críticas que permitieron conformar una perspectiva más profunda, que rebasara lo descriptivo hasta llegar a lo interpretativo (Cáceres, 2003).

En este sentido, Mayring (2000) expone que:

El análisis cualitativo de contenidos se define así mismo dentro de este marco de trabajo como una aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio (35).

La base interpretativa otorgada por Mayring (2000) dio mayor sentido al método con el enfoque cualitativo, además se logró sustentar su uso tanto en el contenido manifiesto como el contenido latente de los datos. En palabras de Sartori (1984), el método comparativo busca similitudes y disimilitudes, buscando el criterio de homogeneidad, pues se compara lo que pertenece al mismo género o especie (Tonon, 2011). Bajo esta lógica, las disimilaridades son lo que diferencia a la especie de su género, que no es lo mismo a “señalar las variaciones internas de una misma clase, por lo cual se requiere de un trabajo sistemático y riguroso que implique la definición previa de las propiedades y los atributos posibles de ser comparados (Tonon, 2011, p. 2).

Entre las bondades que caracteriza el análisis de contenidos está el establecer relaciones e inferencias entre los diversos temas analizados y de éstos con teorías previas (Mayrin, 2000); las cuales, para fines de esta investigación son indispensables al comparar, analizar, describir y comprender la composición de dos libros que brindan estrategias para la elaboración de ensayos, mismas que al ser analizadas darán sustento para la propuesta docente de una metodología para la redacción de ensayos apropiada para alumnos de tercer año de secundaria.

Al hacer la distinción “alumnos de secundaria” compréndase que los textos que se analizaron están dirigidos para alumnos de licenciatura; pero al ser el ensayo uno de los temas/proyecto que retoma la NEM es menester crear herramientas útiles, en sintonía

con su nivel cognitivo a fin de que se inicien en la redacción ordenada, lógica, coherente y argumentada, más apropiada a las necesidades y objetivos que plantea la Reforma Educativa 2020.

Para llevar a cabo el método se requiere cruzar la ruta para la sistematización, análisis e interpretación de datos, creando categorías para la comparación y diferenciación de los contenidos del texto. A continuación, se detalla los pasos a seguir, basado en la propuesta de secuencial de Cáceres (2003).

3.3 Pasos para la aplicación de la técnica de análisis de contenido

Cáceres (2003) ofrece una reformulación de la propuesta de Mayring (2000) con el objetivo de profundizar algunos de los pasos sobre el procedimiento; de aquí surge la secuencia de seis momentos que determinan el manejo de la técnica de análisis cualitativo de contenidos de la presente investigación.

3.3.1 Primer paso: selección del objeto de análisis

Antes de explicar la selección del objeto de análisis, es oportuno recordar el enfoque teórico que delinea la postura con la que se pretende realizar una propuesta metodológica de redacción. La amplia discusión teórica del capítulo II retoma lo cognitivo como el enfoque adecuado para acompañar a los alumnos de tercer año de secundaria en un proceso de pasos determinados, que les permita tener un panorama estructural/secuencial más claro para lograr redactar un ensayo con objetivo argumentativo. Para Cáceres (2003) no es posible desarrollar un análisis libre de la influencia del investigador, por lo tanto, desde la visión y experiencia docente, la selección del objeto de análisis ayuda a cumplir con la finalidad mencionada.

Durante la selección del objeto de análisis ya se contaba con un diseño metodológico para la redacción de ensayos a nivel secundaria, el cual surgía de la experiencia propia. Sin embargo, dicho diseño requería un sustento teórico; el compararse y redefinirse entre otros modelos de escritura ya formalizados en el campo editorial y práctico. De aquí, la

selección de dos libros del autor Carlos Pérez Agustí: *Lectura y Escritura Académica 1* y *Lectura y Escritura Académica 2*, ambos con una extensión considerable, uno 316 páginas, y otro de 298.

Mencionar la extensión es relevante pues son textos que abarcan una gran diversidad de contenidos, que pasan de la comprensión y estrategias de lectura a la redacción, de los elementos estructurales de las oraciones a las propiedades textuales; de los tipos de textos a la mejora de la ortografía y la gramática. De este amplio universo se han elegido ciertas unidades, y de las unidades sólo aquellos contenidos que dan lógica y sentido a la propuesta que se pretende realizar.

No significa que se aborden los temas de la misma forma, porque los libros brindan amplia información teórica y práctica mediante ejercicios cortos y de análisis, pero no son una guía para completar en su totalidad un tipo de texto en particular. También, los contenidos que se eligieron no se profundizan al mismo nivel en que lo hace el autor, pues se busca ser lo más práctico posible sin dedicar tanto tiempo a explicaciones teóricas. Aunque no dejan de ser un referente.

Respecto al libro I, se seleccionó la unidad 2: La escritura y su aprendizaje; la unidad 4: Propiedades textuales: coherencia; y la unidad 5: El Ensayo. Del libro II, sólo la unidad 4: Modelos textuales: textos argumentativos. Como ya se mencionó, de cada unidad se han elegido ciertos subtemas, sólo aquellos que tengan relación con el diseño de la propuesta metodológica. Las particularidades de dicha elección se precisan en el siguiente apartado como un nivel previo de análisis.

3.3.2 Segundo paso: Preanálisis

El preanálisis se considera un primer intento por organizar la información y dar cuenta de temas presentes en el material analizado, con el fin de “reducir e integrar, en medida

de lo posible, el material bruto” (Cáceres, 2003, p. 60). En este punto es relevante considerar el objetivo principal que guía la investigación, pues no es lo mismo analizar temas generales como la “democracia” en periodo de tiempo determinado, que plantear el diseño de una propuesta metodológica para la redacción de ensayos a nivel secundaria. En el primer ejemplo se reunirían la mayor cantidad de corpus disponibles para aumentar el grado de credibilidad y fiabilidad del contenido, pero en el segundo, las categorías estructurales sobre el lenguaje no cambian sin importar la cantidad de textos que se reúnan: un verbo sigue siendo un verbo con las mismas delimitaciones y cualidades que se le han asignado desde siempre.

Entonces, el punto relevante -en este momento de la técnica cualitativa de contenidos- es la forma y el momento en que se usarán esos contenidos indispensables para la creación de textos. Para ello, los textos fuente (libro 1 y libro 2) representan la base del corpus posible de reajustar, modificar, aportar o mantener, según el objetivo del diseño de la propuesta metodológica, los planteamientos sobre el tema que hace la NEM, la finalidad de la habilidad pensamiento crítico, el enfoque teórico cognitivo, la manera en que la docente ha realizado la secuencia en su práctica pedagógica según las necesidades identificadas en el aula, en el nivel educativo y la edad de los estudiantes. Considerando este contexto, la selección de los temas y subtemas abonan en dos momentos para la redacción de ensayos: el primero, al proceso de planificación de la redacción donde tiene mayor presencia el pensamiento crítico; y el segundo, a los tres momentos que determinan un ensayo ya en la producción del texto: introducción, desarrollo y conclusión. Pues es durante este periodo que puede pulirse los elementos textuales con fines de mejorar la redacción en dos aspectos: cohesión y coherencia. Además, de algunas dificultades propias de la lengua escrita que pertenecen al campo de la expresión, la gramática y el léxico.

La siguiente tabla esquematiza el tema, subtemas y contenido que se retoman de los libros ya mencionados.

Tabla 4

Contenidos seleccionados de los libros *Lectura y Escritura Académica 1* y *Lectura y Escritura Académica 2*

Unidad 5	1	El Ensayo	El Ensayo	Importancia del ensayo	
				Clases de ensayo	
				Proceso de escritura de un ensayo	
				Estructura del ensayo	
				La lectura crítica	
	2		El proceso de escritura	Las nuevas tecnologías y el lenguaje	
				Internet y lenguaje	
				El correo electrónico y el lenguaje	
	3		Instrumentos gramaticales	Los pronombres	Clasificación de los pronombres
				Pronombres personales	Problemas de escritura
				Pronombres relativos: problemas de escritura	
	4		Destrezas léxicas: etimologías	Prefijos y sufijos	
	5		Práctica ortográfica	Puntuación y articulación del texto	
				Signos de segundo régimen	Introducen una información secundaria
				Letras de dudosa ortografía: h	Expresan la subjetividad

Lectura y Escritura Académica 2

Unidad 4	1	Modelos textuales: textos argumentativo	La argumentación	La argumentación: introducción	
				¿Qué es la argumentación?	
				Características de la argumentación	
				Estructura de los textos argumentativos.	Presentación
					Exposición de la tesis
					Los argumentos
					La conclusión
				Tipos de argumentos	Argumento de autoridad
					Argumento de observación y experiencia
					Argumento racional
					Argumento de la tradición
					Argumento de experiencia personal

	2			Recursos lingüísticos de la argumentación.
				El ensayo argumentativo.
				La importancia académica del ensayo
	2	El proceso de escritura: la cohesión	Las propiedades textuales	
			Importancia de la cohesión	
			Principales mecanismos de cohesión	Los elementos referenciales
				La sustitución
				La elipsis
	La repetición o recurrencia			
	Alteración de la cohesión gramatical			
	3	Los instrumentos gramaticales	Dificultades de escritura en el uso de las preposiciones	
			La norma culta y el empleo de las preposiciones	
			Influencia de otras lenguas	
			Errores más frecuentes con las principales preposiciones	
	4	Destrezas léxicas	Vocabularios especializados: psicología	
Ejercicios de sustitución				
Enriquecer el vocabulario				
5	Práctica Ortográfica	Relación entre ortografía y el significado		
		Dificultades ortográficas		
		Práctica de los signos de puntuación		

Fuente: elaboración propia.

Mediante el contenido de esta tabla se da cuenta de los temas presentes en el material analizado, por ende, el corpus de contenido ha quedado delimitado por los tópicos a examinar. Cáceres (2003) expresa la importancia de que al definir el corpus haya relación con los supuestos y objetivos de la investigación inicial, porque éstos marcan el curso que toma el manejo de los datos.

Los contenidos presentes en la tabla anterior son los que se ajustan a las necesidades de la redacción de un ensayo, aunque por la misma causa no todos son tomados en cuenta. En el tercer paso se hará mención sobre aquellos que se convertirán en categorías de análisis.

3.3.3 Tercer paso: definición de las unidades de análisis

Las unidades de análisis son trozos de contenido sobre los cuales se comienza a elaborar el análisis, “representan el alimento informativo principal para procesar, pero ajustándolos a los requerimientos de quien “devorará” dicha información (Cáceres, 2003, p. 60).

Para el autor, se reconocen tres tipos de unidades de análisis: aquellas de base gramatical (propia de la comunicación verbal y escrita); y las de base no gramatical (segmentaciones del material). La tercera la menciona como una peculiaridad de la técnica; producto de la flexibilidad porque puede establecerse con base gramatical o sin ella. Hernández (1994) la llama “el ítem”, y se define como la unidad total empleada. Es decir, que se delimita por el interés del investigador sobre lo que considera “material simbólico total”. Este tipo de selección puede ir desde un libro completo a párrafos o frases. Su practicidad radica en la claridad que tiene el investigador para determinar los criterios de inclusión y exclusión, pues no existe una norma para la selección de este tipo de unidad de análisis porque depende de los intereses y guías del estudio (Cáceres, 2003); teniendo como ventaja, además, que requiere menos tiempo de codificación y clasificación.

Tabla 5

Contenidos seleccionados de los libros Lectura y Escritura Académica 1 y Lectura y Escritura Académica 2

UNIDAD	B I	TEMA	SUBTEMAS	CONTENIDOS	SUBCONTENIDOS
--------	--------	------	----------	------------	---------------

Lectura y Escritura Académica 1					
Unidad 2	1	La escritura: su aprendizaje	La escritura: su aprendizaje	La preescritura: cómo planificar un escrito	
				La escritura: como redactar un texto	
				Estrategias para la composición de un texto	
				Errores en la elaboración de un escrito	
	2		Generación de ideas	Tener algo que decir	
				Generación de ideas	
5	Practica ortográfica	Uso del punto y coma			
Unidad 4	1	Propiedades textuales: coherencia	Propiedades textuales: coherencia	Propiedades textuales	
	2		El proceso de escritura	Concordancias de tiempo	
Unidad 5	1	El Ensayo	El Ensayo	Importancia del ensayo	
				Clases de ensayo	
				Estructura del ensayo	
Lectura y Escritura Académica 2					
Unidad 4	1	Modelos textuales: textos argumentativo	La argumentación	¿Qué es la argumentación?	
				Características de la argumentación	
				Estructura de los textos argumentativos.	Los argumentos
					La conclusión
	Tipos de argumentos		Recursos lingüísticos de la argumentación.		
		El ensayo argumentativo.			
	2		El proceso de escritura: la cohesión	Recursos lingüísticos de la argumentación.	
				Las propiedades textuales	

Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, los ítems son aquellos temas que se han considerado pertinentes para hacer la elección de contenidos y prudentes para brindar sustento a la guía para la escritura de ensayos. Mismos que serán empleados en diversos momentos de la guía,

con niveles de complejidad también distintos por la etapa cognitiva de los alumnos de tercer año de secundaria.

3.3.4 Cuarto paso: parámetros de análisis y códigos de clasificación

El cuarto paso está enfocado en acordar las reglas de análisis. Es decir, en mencionar cuáles son las condiciones para codificar y categorizar el material. La tabla anterior (4.1) permitió dar cuenta de cuál es la unidad de análisis en su conjunto, aunque con temas ya determinados que dan mayor facilidad al momento de abordarlos de manera separada. Cada uno de los temas expuestos en la tabla conforman un conjunto de datos agrupados y los motivos que llevan al investigador a determinar cómo serán incluidos delimita la regla de análisis; es decir, para el objeto de esta investigación, se centrará en la forma y tiempo en que serán utilizados.

Dicha regla de análisis refleja “las intenciones explícitas o implícitas que guían al investigador” (Cáceres, 2003, p. 63). La “afinación” que se busca con el análisis de contenidos ya se logró al momento de clasificar el contenido de los textos, y hacer una selección definitiva del material.

En este punto se observa la ventaja del ítem pues los títulos de los contenidos ya expresan los nombres de los códigos, por lo tanto, este apartado se centrará en la motivación de la selección de los contenidos y su utilidad en la propia propuesta para la redacción de ensayos. No obstante, mencionaba Cáceres (2003) que es imprescindible el realizar una definición de los códigos para buscar determinar el alcance de los mismos, en relación al objeto general de la investigación, y de los libros analizados como fuentes de dichos códigos

La siguiente tabla tiene la finalidad de mencionar las definiciones de los códigos elegidos y las normas asociadas a la propuesta *Guía para la escritura de ensayos con fines argumentativos*. En esta tabla se observan sólo los contenidos de los temas.

Tabla 6

Propuesta para la selección de códigos (contenidos), sus definiciones y las normas asociadas a la redacción de ensayos con objeto argumentativo

DATO	CÓDIGO	DEFINICIÓN	NORMA ASOCIADA A LA REDACCIÓN DE ENSAYOS
1	Preescritura	Puede ser entendida como un proceso previo al momento de la escritura de un texto; que permite tomar decisiones sobre los temas y contenidos; o el registro de información pertinente de las lecturas que se han hecho.	Momento para considerar de qué tema se busca hablar; y de manera particular qué de ese tema es de interés. Proceso de documentación: lectura sobre las fuentes de información pertinente
2	Escritura	Momento en que se comienza a redactarse un texto. Propiamente la escritura es un sistema de comunicación humana mediante la representación gráfica de un idioma. Es decir; signos.	Son los aspectos relacionados a la redacción del ensayo, referente a la organización de ideas y desarrollo de las mismas durante la escritura. Delimitación de objetivos al escribir.
3	Estrategias para la composición de un texto	Se refiere a las acciones que se deben tener en cuenta para dar forma escrita a las ideas. Como: construir frases y oraciones dentro de los párrafos. Cohesión. Signos de puntuación acordes. Nivel del lenguaje, tipo de léxico, tiempos verbales; ortografía.	Se considera lo mismo que es su definición. Se mantiene durante la redacción y al finalizar como un proceso de revisión/corrección.

13	Estructura del ensayo	Introducción. Desarrollo. Conclusión.	Conocer previo a la preescritura y durante la redacción del ensayo.
14	¿Qué es la argumentación?	Argumentar es un discurso orientado a influir en un público determinado. Convencer; buscar que el receptor tenga una opinión o conducta determinada.	Conocer previo a la preescritura y durante la redacción del ensayo. Vincular la elaboración de argumentos con el sustento de las fuentes de información consultada; mediante el tipo de citas: textuales y paráfrasis.
15	Características de la argumentación	Finalidad de la argumentación es convencer (razones) o persuadir (emociones). Brinda razonamientos (argumentos). Es dialógico con el pensamiento. Suele confinarse con la oposición y la descripción. Para argumentar hay que exponer, pero su fin es convencer.	Determinar una postura sobre el tema; por ejemplo: a favor o en contra. Sostener la postura con citas textuales y paráfrasis.
16	Estructura de los textos argumentativos.	Presentación. Exposición del tema central y postura del autor. Temas secundarios (otros objetivos). Desarrollo de argumentos. Conclusión.	Durante la escritura. Mantener la delimitación de objetivos en el apartado correspondiente: en la presentación o desarrollo.
17	Tipos de argumentos	Argumento de autoridad. Argumento de observancia y experiencia. Argumento racional. Argumento de la tradición.	Antes de la preescritura y de la generación de ideas. Vincular los tipos de argumentos con aquellos indispensables en un texto argumentativo; basado en citas textuales y paráfrasis.
18	Recursos lingüísticos de la argumentación	Uso de conectores o marcas de orden.	Mantener presentes durante la preescritura y la escritura.
19	Las propiedades textuales.	Durante la redacción (proceso de revisión) Adecuación: condiciones de la situación comunicativa. Coherencia: organización de la información. Cohesión: procedimiento para conectar los diferentes elementos del mensaje.	Revisión del texto, vinculación entre los objetivos y el desarrollo de los mismos. Cierre en relación a la postura de quien escribe.

Fuente: elaboración propia.

			ensayo según su objetivo.
--	--	--	---------------------------

son 5 momentos, mismos que conforman el proceso completo para la redacción de un ensayo a nivel secundaria. El primero, es para dotar a los estudiantes de recursos de argumentación más allá de un “porque me gusta” o un “porque sí”. Esta es la función del conocer los tipos de cita APA: citas textuales y citas paráfrasis, pues el buscar argumentos en otras fuentes que den sustento a lo que consideran su postura argumentativa (favor o en contra) los va acercando a la lectura crítica, al conocimiento en profundidad sobre el tema que han elegido; les permite tomar decisiones sobre la estructura del texto, teniendo como base o guía el tema principal y los temas secundarios. El segundo se enfoca en los aspectos teóricos sobre lo que es el ensayo, los tipos de ensayos, su estructura; definición de la argumentación y formas de argumentación, relacionados al conocimiento de las características, pues para redactar en su totalidad un tipo de texto hay que conocer sus limitaciones conceptuales y vivir el proceso completo de la redacción del mismo. El tercer momento está delimitado por la preescritura: qué tema elegir, qué hablar sobre éste, cómo generar ideas o detonadores que brinden una esquematización del contenido a desarrollar. En particular, este aspecto lo relaciono con esquemas mentales como detonadores de la creatividad discursiva; es decir, un recurso para la generación de ideas y la estructuración del texto. El cuarto, está enfocado durante la escritura, para resolver o tomar la decisión del rumbo que llevará. Ello implica acompañarlos en la construcción del ensayo: cómo redactar un párrafo de introducción y uno de desarrollo; proceso importante para revisar concordancias de género y tiempo en la redacción; además de buscar errores típicos como la cacofonía; ortografía o gramática. Y por último, el quinto, pensado como un momento para la revisión final, donde cada uno de los pasos son inspeccionados por los alumnos para desarrollar en ellos un pensamiento crítico pero también correctivo de su propio proceso de aprendizaje sobre la escritura.

La forma de observar el pensamiento crítico desde la teoría cognitiva que aborda Boisvert (2004), comprende que el pensamiento crítico es una pone a sus disposición una mayor coordinación de las habilidades básicas. En este sentido, cada uno de las etapas antes mencionadas busca que el adolescente analice, infiera, descarte, clasifique y/o

jerarquice, de esta forma hay coordinación de habilidades en enfocada en la resolución de un problema: cómo redactar un ensayo.

3.3.5 Quinto paso: desarrollo de categorías

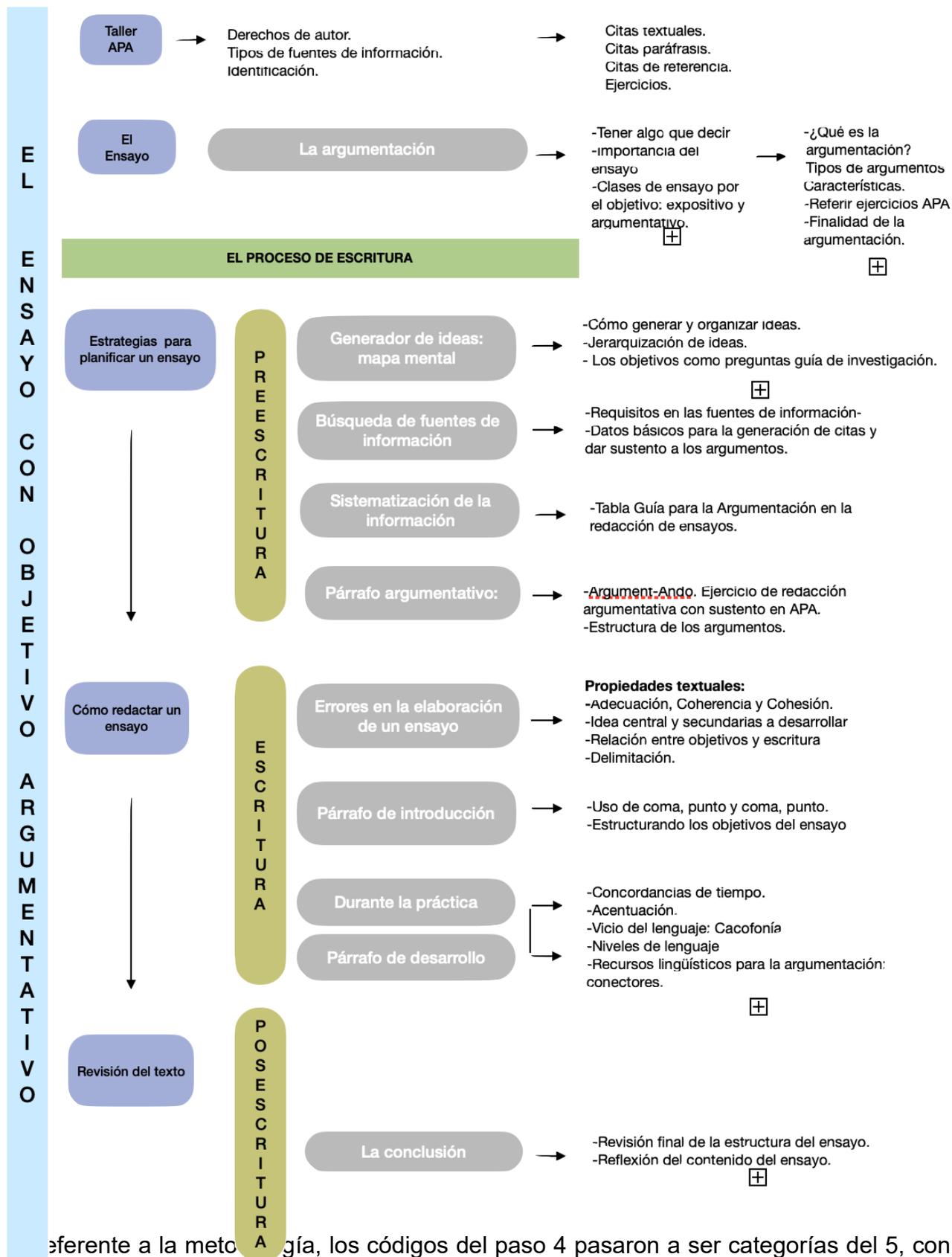
El quinto paso determinó el orden y clasificación definitiva del contenido (Cáceres 2003). Este proceso también se logra mediante criterios, para el caso, más inferenciales pues responden al razonamiento del investigador. “Esto significa que las categorías representan el momento en el cual se agrupan o vinculan la información incorporando la perspectiva de estudio y por consiguiente, el paso primordial para establecer nuevas interpretaciones y relaciones teóricas (Cáceres, 2003, p. 67).

Las nuevas relaciones están determinadas por la reorganización de los contenidos de los libros 1 y 2, considerando esta organización como acorde para el acompañamiento de los alumnos de secundaria en su proceso de aprendizaje de redacción de ensayos. Propiamente, es la representación esquemática de la ruta didáctica de la propuesta de metodológica para la guía de redacción.

Para el autor, este momento está reflejado por la capacidad creativa, la integración y síntesis del investigador; habilidades indispensables para relacionar el material general (escritura) con una propuesta particular (escritura del ensayo argumentativo). Las categorías que continuación se muestran representan el momento cúlmine del análisis, pues plasman los objetivos de la investigación (Figura 7).

Figura 7

Clasificación y orden final de las categorías vinculadas con la redacción de ensayos con objetivo argumentativo



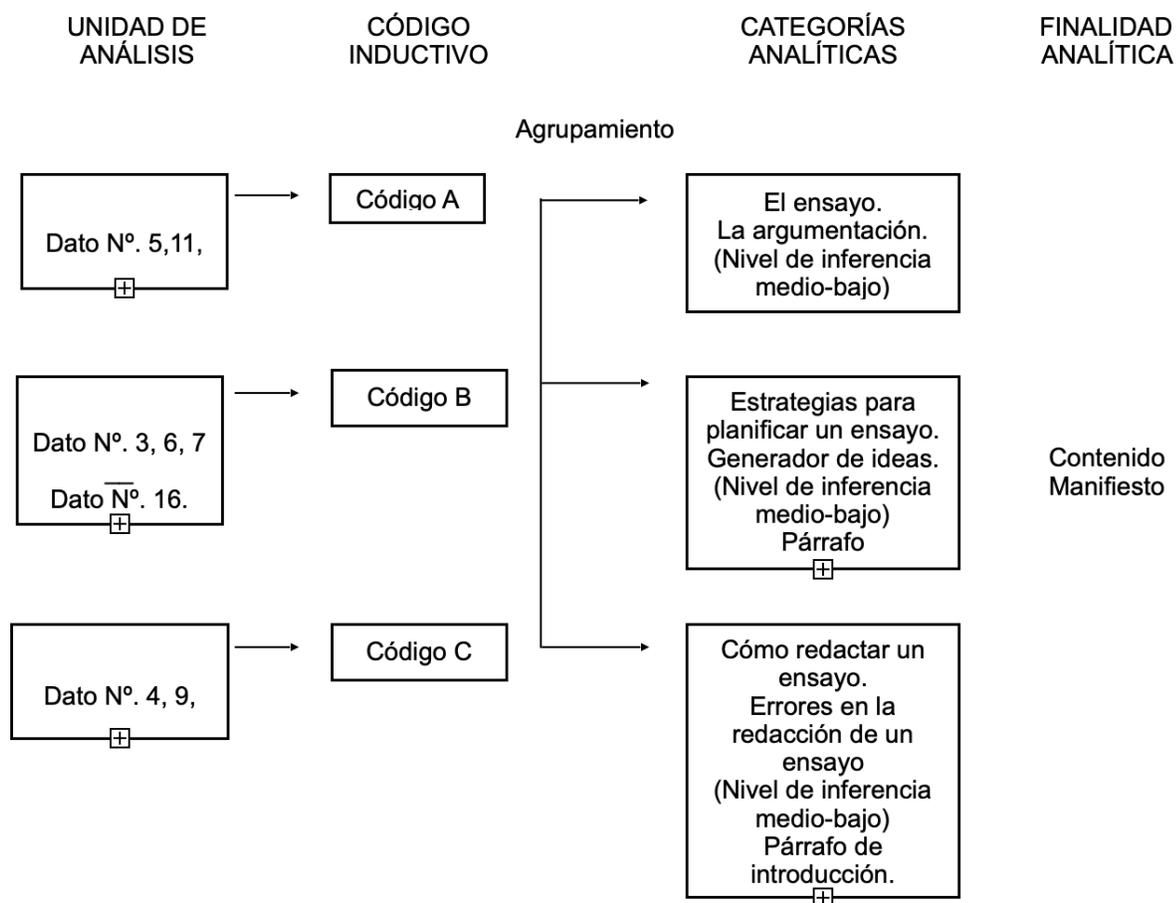
Fuente: elaboración propia.

la distinción de algunas que fueron unificadas y otras eliminadas de la información brindada por los libros fuente: *Lectura y Escritura Académica 1* y *Lectura y Escritura Académica 2*, sin que ello represente un conflicto, pues uno de los objetivos del análisis de contenidos es la reestructuración de los datos brutos hacia una nueva figura teórica (Cáceres, 2003); para esta investigación esa nueva figura teórica ha centralizado la información en estrategias para la redacción de un tipo de texto. Teniendo en mente, además, el nivel cognitivo de los alumnos y los intereses de la NEM; la nueva visión que ofrece la teoría cognitiva y la habilidad del pensamiento crítico (dejo la vinculación teórica con estas dos posturas en el apartado analítico).

Respecto a la organización de la información -siguiendo la lógica del análisis de contenido en la propuesta de Cáceres (2003) y lectura de quien realiza esta investigación- es importante mencionar que algunas de la categorización pasaron del código a la categoría (por el tipo de análisis realizado, y propio de la definición de categorías, por ejemplo, el significado de cohesión es el mismo en cualquier tipo de fuentes y funciona de la misma forma en la diversidad de textos). Es por ello que el código no cambia, lo que cambia es la estrategia de su uso. Esta forma de entender la categorización no requiere de una interpretación exhaustiva, pues son un referente directo.

Asimismo, el análisis también implicó la agrupación, pues “de un conjunto de datos -más de un código” (Cáceres, 2003, p. 69) surgió una categoría que agrupa o relaciona. Esa agrupación responde al diseño de la propuesta, y se organiza según los objetivos educativos de aprendizaje que se requieren desarrollar; y tiene mayor peso en la estrategia de categorización de esta investigación. Esta categoría se vincula a la temática general de la guía de redacción. Obsérvese la Figura 8.

Figura 8



Fuente: elaboración propia con base en la propuesta de Cáceres, 2003.

Estrategia para el agrupamiento de las categorías

El dato se obtiene de la Tabla 5 y el código representa a uno de los 5 momentos en la redacción. Código A, refiere el tema del Ensayo y La Argumentación, previo a iniciar el proceso de escritura; el código B, trata de la preescritura y el código C es la escritura. Por ejemplo, los datos 5, 11, 12, 12, 14, 15 y 17 se agruparon en el código A, que permitió el diseño y delimitación de contenidos pertenecientes a ese momento.

El esquema anterior explica los cambios en el orden y secuencia de los contenidos de los libros fuente, además que permite observar aquellos que no forman parte de éstos pero sí de la protesta docente, como: el *Taller APA*, *Generador de ideas: mapa mental:*

jerarquización de ideas, objetivos como preguntas de investigación; *Búsqueda de fuentes de información*: requisitos de las fuentes de información, datos básicos para la generación de citas y dar sustento a los argumentos; *Sistematización de información*: tabla guía para la Argumentación en la redacción de ensayos: Párrafo argumentativo: Argument-Ando. Ejercicios de redacción argumentativa con sustento en APA, estructura de los argumentos. *Párrafo de introducción, durante la práctica y párrafo de desarrollo* (obsérvese Figura 7).

La información previa otorga sentido a la lógica de cohesión de los datos en bruto, hasta el resultado de reestructuración que origina la *Guía para la escritura en ensayo con fines argumentativos*.

3.3.6 Sexto paso: la integración final de los hallazgos

El último paso de la propuesta de Cáceres (2003) tiene por finalidad el brindar una síntesis final del estudio, a vistas de los objetivos y preguntas de la investigación. Así, con base en los “elementos centrales de la construcción teórica final” (Cáceres, 2003, p. 75).

Más que otorgar precisiones sobre el origen de las categorías y sus relaciones (ya explicado en párrafos anteriores), es de interés el utilizar este momento para vincular el resultado con el análisis cualitativo de la teoría. Si se observa el marco teórico, a partir del capítulo 2.4 se buscó compaginar el resultado con la postura teórica cognitiva. En el desarrollo de ésta se mencionó el interés por identificar a varios autores cognitivos en distintos momentos de la propuesta metodológica para la redacción de ensayos.

La propuesta metodológica esquematizada en la Figura 7 está relacionada con las teorías de los autores Bruner, Ausubel, Gagné y Piaget (desde las aportaciones de Palacios y Oliva); es decir, centrada en aportaciones como el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje significativo; la importancia de la instrucción en el proceso cognitivo y la teoría de procesos. Mismos que requerían de un soporte teórico de

contenido que fue otorgado por autor de los libros 1, 2: Carlos Pérez Agustí. La decisión respecto a los elementos didácticos como el objetivo y los contenidos educativos; las estrategias, recursos y tiempos didácticos son el diseño de la propuesta personal de la docente.

Para relacionar la teoría con la guía es necesario (por su sentido pedagógico en el desarrollo de la misma) plantear niveles de logro. Para ello se tomó como sustento los verbos del área cognoscitiva según la taxonomía de Bloom. Tanto los verbos de dominio como los de nivel construyen los objetivos educativos para la enseñanza de la redacción de ensayos.

Tabla 7

Objetivos educativos en relación con los niveles cognoscitivos

Dominio	Nivel
CONOCIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> - Recordar la importancia de los derechos de autor. - Identificar y reproducir las citas textuales, paráfrasis y de bloque; más la estructura de las referencias.
COMPRENSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar y explicar la formulación de citas textuales y paráfrasis bajo una postura argumentativa personal.
APLICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar de manera autónoma la estructuración de citas textuales y paráfrasis considerando diferentes fuentes de información.
ANÁLISIS	<ul style="list-style-type: none"> - Diagramar contenidos pertinentes para el desarrollo de la escritura de un ensayo mediante ideas principales y secundarias. . - Clasificar fuentes de información referentes a un tópico de interés. - Relacionar citas textuales con el proceso de escritura y la postura argumentativa
SÍNTESIS	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptar los resultados del proceso de documentación para la selección de información. - Construir y desarrollar un texto argumentativo.
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Clasificar objetivos de redacción. - Interpretar la información obtenida del proceso de documentación. - Argumentar textos académicos como el ensayo. - Defender una postura argumentativa emitiendo juicios de valor. - Evaluar proceso de argumentación por pares.

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, la siguiente tabla cumple con la función de hacer visible las propuestas teóricas-pedagógicas de los autores con los momentos de la propuesta metodológica de la *Guía para la redacción de ensayos con objeto argumentativo*. A la que se anexa los objetivos educativos (niveles de logro: Tabla 7) y las categorías (Figura 8), centralizando de esta forma la postura cognitiva, el pensamiento crítico y las categorías como producto del análisis de contenidos, mismos que en el desarrollo de la propuesta se constituye como el índice de contenidos (Figura 7).

Funcionalidad Teórica
Cuadro de Operacionalización de Categorías de Análisis

Momento 0	DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	OBJETIVOS -NIVELES COGNITIVOS (TAXONOMÍA DE BLOOM)	VINCULACIÓN PENSAMIENTO CRÍTICO Y TEORÍA COGNITIVA
CONTEX-TUALIZACIÓN	REDACCIÓN	DIAGNÓSTICO	Diagnóstico.	CONOCIMIENTO	Conocimientos Previos Teoría de procesos.
Momento 1	DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	OBJETIVOS -NIVELES COGNITIVOS (TAXONOMÍA DE BLOOM)	VINCULACIÓN PENSAMIENTO CRÍTICO Y TEORÍA COGNITIVA
TALLER APA	PREVIO A LA PRE-ESCRITURA	TEÓRICO / PRÁCTICO	<ul style="list-style-type: none"> Derechos de autor. Tipos de fuente de información. Identificación. Citas textuales. Citas paráfrasis. Citas de referencia Ejercicios. 	CONOCIMIENTO APLICACIÓN	<i>Habilidades de búsqueda.</i> Aprendizaje por descubrimiento (vinculado a la práctica y a temas de internes del alumnado). Teoría de procesos.
Momento 2	DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	OBJETIVOS -NIVELES COGNITIVOS (TAXONOMÍA DE BLOOM)	VINCULACIÓN PENSAMIENTO CRÍTICO Y TEORÍA COGNITIVA
EI E N S A Y O	PREVIO A LA PRE-ESCRITURA	TEÓRICO	<ul style="list-style-type: none"> Tener algo que decir. Importancia del ensayo. Clases de ensayo por objetivos: expositivo y argumentativo. ¿Qué es la argumentación? Tipos de argumentos. Características de los argumentos. Referir con ejercicios APA. Finalidad de la Argumentación. 	CONOCIMIENTO	<i>Razonamiento.</i> Aprendizaje deductivo. Subvención derivada: creación de nuevos conocimientos argumentativos. Teoría de procesos.
Momento 3	DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	OBJETIVOS -NIVELES COGNITIVOS (TAXONOMÍA DE BLOOM)	VINCULACIÓN PENSAMIENTO CRÍTICO Y TEORÍA COGNITIVA
ESTRATEGIAS PARA PLANIFICAR UN ENSAYO	PRE-ESCRITURA	Generador de ideas: mapa mental.	<ul style="list-style-type: none"> Cómo generar y organizar ideas. Jerarquización de ideas. Los objetivos como preguntas guía de investigación. 	ANÁLISIS	<i>Organización.</i> Aprendizaje basado en la instrucción docente. Fases de aprendizaje: motivación, atención y percepción selectiva, codificación. Teoría de procesos.

		Búsqueda de fuentes de información.	<ul style="list-style-type: none"> Requisitos en las fuentes de información. Datos básicos para la generación de citas y dar sustento a los argumentos. 	APLICACIÓN	<i>Habilidades de búsqueda. Organización. Aprendizaje basado en la instrucción. Aprendizaje significativo.</i>
		Sistematización de la información.	<ul style="list-style-type: none"> Tabla Guía para la Argumentación en la redacción de ensayos. 	APLICACIÓN ANÁLISIS	<i>Habilidades de búsqueda. Organización. Aprendizaje por descubrimiento. Aprendizaje significativo.</i>
		Párrafo argumentativo	<ul style="list-style-type: none"> Argument-Ando. Ejercicios de redacción argumentativa con sustento en APA. Estructura de los argumentos. 	APLICACIÓN ANÁLISIS SÍNTESIS	<i>Razonamiento. Organización. Transmisión de la información. Aprendizaje significativo y por descubrimiento. Teoría de procesos.</i>
Momento 4	DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	OBJETIVOS -NIVELES COGNITIVOS (TAXONOMÍA DE BLOOM)	VINCULACIÓN PENSAMIENTO CRÍTICO Y TEORÍA COGNITIVA
Cómo redactar un ensayo	ESCRITURA	Errores en la elaboración de un ensayo	<ul style="list-style-type: none"> Propiedades textuales: adecuación, coherencia y cohesión. Idea central y secundarias a desarrollar. Relación entre objetivos y escritura. Delimitación. 	APLICACIÓN ANÁLISIS SÍNTESIS EVALUACIÓN	<i>Razonamiento. Transmisión de información. Teoría de procesos.</i>
		Párrafo de introducción	<ul style="list-style-type: none"> Uso de coma, punto y punto y coma. Estructurando los objetivos del ensayo. 	CONOCIMIENTO ANÁLISIS APLICACIÓN	<i>Razonamiento. Transmisión de información. Teoría de procesos.</i>
		Durante la práctica	<ul style="list-style-type: none"> Concordancias de tiempo. Acentuación. Vicios del lenguaje: cacofonía Niveles del lenguaje. Recursos lingüísticos para la argumentación: conectores. 	CONOCIMIENTO ANÁLISIS APLICACIÓN	<i>Razonamiento. Organización. Transmisión de información. Teoría de procesos. Aprendizaje significativo.</i>
		Párrafo de desarrollo			
Momento 5	DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	OBJETIVOS -NIVELES COGNITIVOS (TAXONOMÍA DE BLOOM)	VINCULACIÓN PENSAMIENTO CRÍTICO Y TEORÍA COGNITIVA
Revisión del texto.	POS-ESCRITURA	La conclusión.	<ul style="list-style-type: none"> Revisión final de la estructura del ensayo. Reflexión del contenido del ensayo. 	EVALUACIÓN	<i>Transmisión de información.</i>

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, es propio del paso 6 considerar el nivel de confiabilidad. En ese sentido, por la aproximación de los códigos y las categorías puede afirmarse que no hay un nivel de abstracción alto, pues hay un origen directo, lo cual otorga mayor confiabilidad. Además de tener un sustento comparativo con los libros 1 y 2, que le da un sentido de validez propia del tipo de análisis de contenido llevado a cabo.

Con este apartado se culminan los pasos que propone Cáceres (2003) con el diseño de análisis de contenido cualitativo.

3. 4 Conclusiones del capítulo

En este capítulo, se ha realizado un análisis cualitativo de contenidos para fundamentar una propuesta de redacción de ensayos, utilizando el enfoque del método cualitativo de la investigación, específicamente a través de los seis pasos propuestos por Cáceres (2003).

El primer paso, la selección del objeto de análisis permitió delimitar claramente los textos y contextos a analizar, estableciendo un marco que guía la investigación. Posteriormente, el segundo paso, preanálisis, involucró un acercamiento más formal para la organización de la información y comenzar a sistematizarla con la identificación de los temas presentes en la fuente original.

En el tercer y cuarto pasos, la definición de las unidades de análisis y los parámetros de análisis y códigos de clasificación, identificaron patrones y temáticas recurrentes en la redacción de ensayos, lo que proporcionó una visión clara de las fortalezas y debilidades en las prácticas actuales, pero a nivel secundaria. Este proceso permitió resaltar la importancia del pensamiento crítico y la estructuración lógica en la escritura, aspectos fundamentales para mejorar la calidad de los ensayos elaborados por los estudiantes.

El quinto paso, el desarrollo de categorías, determinó la organización final de las categorías con base en las necesidades del investigador y de la propuesta metodológica en sí misma.

Por último, el sexto paso, facilitó la conexión entre los hallazgos y la propuesta metodológica. En resumen, el análisis cualitativo de contenidos ha demostrado ser un recurso valioso para entender y mejorar la práctica de redacción de ensayos. Considero que cada etapa contribuyó a ocho hallazgos principales. El primero por la *reorganización*

didáctica de contenidos complejos para educación secundaria, pues el análisis permitió reorganizar y adaptar contenidos universitarios sobre redacción de ensayos a un nivel accesible para estudiantes de secundaria. Esto demuestra que el análisis cualitativo con el análisis de contenidos son favorables para trasladar conocimientos de un nivel educativo a otro, respetando la estructura lógica y pedagógica de cada grupo, y la visión del docente en la decisión de la organización de la propuesta metodológica.

El segundo refiere a la *identificación de cinco momentos clave en el proceso de redacción*, debido a que como producto del análisis se halló que la redacción de ensayos puede estructurarse en momentos didácticos fundamentales como: argumentación con sustento teórico (uso de citas APA); comprensión del género ensayo y sus características; preescritura (planificación, esquemas mentales); escritura (introducción y desarrollo) y revisión final (corrección). Estos momentos organizan la enseñanza del ensayo de forma progresiva y coherente.

El tercero responde a la *construcción de categorías educativas a partir de contenidos textuales*. Es decir, que los datos brutos de los libros se transformaron en categorías de análisis pedagógico (cohesión, coherencia, estructura argumentativa, etc.) que luego se convirtieron en secciones o temas de la Guía para la Redacción de Ensayos. Este proceso mostró cómo el análisis de contenidos puede generar categorías aplicables en el aula, más allá del análisis textual.

El cuarto da *evidencia de desconexión entre materiales universitarios y las necesidades del nivel secundario*: un hallazgo crítico fue identificar que los libros analizados, aunque completos y teórico, no están diseñados para guiar a estudiantes en la creación de ensayos completos desde cero, lo cual motivó la necesidad de una propuesta metodológica propia.

El quinto muestra la *articulación entre la teoría cognitiva y práctica educativa*, pues el análisis reveló que es posible articular contenido textual con teorías del aprendizaje

cognitivo (Bruner, Ausubel, Gagné, Piaget, Amestoy) para promover habilidades como el pensamiento crítico, la organización de ideas, y la autorregulación en la escritura.

El sexto es testimonio de flexibilidad y pertinencia del análisis de contenido como técnica metodológica, porque se comprobó que es una técnica altamente flexible y contextualizante, útil para generar propuestas pedagógicas a partir de materiales ya existentes, sin necesidad de aplicar instrumentos como encuestas y entrevistas.

El séptimo refleja la generación de un recurso educativo nuevo: la guía metodológica, pues considero que uno de los hallazgos más concretos fue la elaboración de una guía didáctica propia, que responde a los objetivos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y que no existía en los materiales base de la Reforma. Esta guía es producto directo del análisis y responde a una necesidad educativa real.

Por último, el octavo, consta la validación del análisis por su bajo nivel de inferencia abstracta, es decir, el hecho de que los códigos y categorías emergieran directamente de contenidos específicos de los libros permitió una alta confiabilidad de análisis, reforzando su validez metodológica.

CAPÍTULO IV. REFLEXIONES Y CONSIDERACIONES DE UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL DISEÑO DE UNA GUÍA DE REDACCIÓN DE ENSAYOS ARGUMENTATIVOS PARA ALUMNOS DE TERCER AÑO DE SECUNDARIA

Reflexiones sobre una propuesta metodologica

Es menester del trabajo docente el buscar nuevas formas/estrategias que faciliten el proceso de aprendizaje de los alumnos, con los que tenemos el compromiso profesional y ético para garantizar la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades de pensamiento y mecánicas indispensables tanto para la vida cotidiana como para la profesional.

En esa búsqueda, no siempre se trata de crear bases teóricas nuevas: *no se está inventando el hilo negro de la enseñanza*. Esa gigantesca hazaña dio frutos valiosos tanto de las escuelas soviéticas como de las norteamericanas. Considero se trata más de conocer y regresar a lo permanente; a aquellos elementos teóricos que han funcionado en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Un referente teórico, independientemente de su postura, es auxiliar inmediato para cualquier idea que mejore la práctica docente.

Más importante aún, si con el rediseño de los instrumentos pedagógicos se logra proponer una guía para enseñar un tema en particular o varios, teniendo como base los niveles cognitivos del estudiante, pero también el reconocer que son seres sociales. Con ello me refiero que tanto lo social como cultural han creado un conjunto de características propias de los adolescentes del siglo XXI, vinculados a la tecnología, a la sensibilidad emocional, a la inmediatez de la información, al interés por encontrar en la inteligencia artificial la solución a todo reto que implique el *pensamiento*. No se discute si es mejor o peor el momento que viven, sino, que el reconocer las oportunidades y limitaciones de ello ayuda a reflexionar nuevas estrategias que favorezcan el observar a las *habilidades el pensamiento* como una fuente permanente para la enseña.

Fue mi postura el observar que la teoría cognitiva otorgaba estructura, “orden” en ese mundo tan cambiante y acelerado que viven los jóvenes en secundaria. Mientras que mi interés como docente y lingüista se centró más en amortiguar las carencias del lenguaje escrito, por considerarlo una competencia arraigada a la tradición (herencia) pero también compaginable con las transformaciones tecnológicas y de gran necesidad para la vida profesional. La escritura se adapta a los cambios generacionales y a las diversas formas de manifestación del lenguaje. No hay necesidad de desfigurarlos con la economía del mismo, pero tampoco dejar que los estudiantes no desarrollen elementos básicos e indispensables para la creación de textos.

Prepararlos para un futuro inmediato como lo es el ingreso a preparatoria representó la motivación principal. Sembrar en los alumnos los procesos de pensamiento indispensables para la redacción y fijar con ello estructuras discursivas acoplables a otros desafíos de escritura. Propiamente, ese fue el objetivo general de la *Guía para la redacción de Ensayos con fines argumentativos*. Además, de ser un tema a desarrollar en los contenidos de la NEM en tercer grado de secundaria.

Para lograrlo fue indispensable partir de un sustento teórico válido y reconocido en el campo educativo como fueron los libros *Lectura y Escritura Académica 1 y 2*. Por el contenido lingüístico y el objetivo general de la investigación, el análisis de contenido cualitativo resultó ser la mejor estrategia para validar los datos y hacer la selección de los mismos. Recuérdese que ambos libros están pensados para apoyar las habilidades de redacción a nivel licenciatura, y su amplitud rebasa la capacidad de reflexión de los estudiantes de secundaria respecto a la cantidad de información; si bien pueden equilibrarse para su entendimiento, representan un periodo de tiempo que no se ajusta a los contenidos propuestos por el Programa Sintético de la NEM; se necesitaría un curso completo para cubrir los temas sólo del área de lenguaje. Por ello se acoplaron los contenidos seleccionados a la dinámica que venía trabajando la docente desde hace ya algunos años.

Entre las observaciones principales encuentro que todo contenido referente a aspectos no cambiantes del lenguaje como: cuestiones léxicas, ortográficas y el conocimiento de macroestructuras como guía para la elaboración de textos son posibles de ajustar a cualquier nivel cognitivo, siempre y cuando se tenga muy en claro la ruta a seguir y el objetivo educativo que se busca lograr.

Desde esta perspectiva es importante señalar que en las problemáticas desarrolladas en los diversos capítulos que conforman esta investigación, la propuesta metodológica es sólo un referente auxiliar para cumplir un contenido de la NEM, ajustable a las necesidades del contexto educativo de cada docente; por lo tanto puede operar a modo de guía, donde pueda verse reflejada la pertinencia, la coherencia y la adaptabilidad en el tiempo y lugar donde se lleve a cabo.

Una de las limitaciones es la falta de aplicación de la guía, por lo menos una reciente que acompañe esta propuesta de investigación. No obstante, la misma no carece de la experiencia pues los diferentes momentos que componen la guía ya son el resultado de la práctica docente de quien la propone; es decir, que se han realizado a lo largo de 15 años de servicio educativo. Por ello es sencillo aseverar que las fases que la integran cuentan con la información necesaria para tener una perspectiva a futuro de los resultados que se obtendrían.

Los contenidos de los momentos a desarrollar son adaptables a los resultados que arroje el diagnóstico, que será la base para diseñar la planificación del curso, tanto en su propuesta pedagógica como en los objetivos educativos.

Sin más preámbulo, se anexa como parte de los resultados la conformación y aplicación de cada una de las etapas que definen la propuesta metodológica para la redacción de ensayos con fines argumentativos.

4.1 TAPA 0: EL DIAGNÓSTICO

Actividad 0. Diagnóstico. Diseñar alguna actividad de redacción diagnóstica que permita conocer lo siguiente: 1. Estructuración básica de un texto general: introducción, desarrollo y conclusión. 2. Manera en que citan las referencias: textuales, paráfrasis y de referencia.

Sugerencia 1. Elegir un cuento corto para leer en clase, por ejemplo *El almohadón de plumas* de Horacio Quiroga (añadir año de publicación y página). Después, realizar una lectura grupal mediante la dinámica *lectura robada en voz alta* que consiste en explicarles que cada alumno leerá un mínimo de cinco renglones para poder ser interrumpido por otro u otros, teniendo presente que alguien debe ceder la lectura para que sea un estudiante más quien continúe leyendo otros cinco renglones, así sucesivamente. Al cierre de la lectura viene la reflexión sobre ésta; buscar interesarlos mediante preguntas, la construcción de los personajes e incluso las emociones que sintieron al leerlo (connotación y denotación). Después de la lectura general se solicitará un reporte de lectura individual de máximo cuatro párrafos, con la finalidad de que el docente pueda observar la estructura del texto.

Para incentivar conductualmente el interés del alumnado puede otorgarse una nota adhesiva con un sello que sirva de evidencia de su contribución, los cuales al momento del cierre trimestral serán contabilizados como parte de la evaluación de comprensión lectora. Sin embargo, si durante la dinámica existe distracción, el docente puede solicitar a un estudiante que lea de nuevo; en caso de no llevar la secuencia perderá el sello de participación.

Sugerencia 2. Pedir a los alumnos que realicen un ensayo de máximo una cuartilla y media sobre un tema libre, para que el docente pueda observar la presencia o ausencia de los elementos básicos de la redacción argumentativa.

Tanto el reporte de lectura como el ensayo permiten dar claridad sobre la estructuración de textos, pues en ambos se identifica la organización de los párrafos de introducción, desarrollo y conclusión. Además de observar si hay conflicto en la selección del tema a desarrollar. Es importante que en los textos se observe el uso de fuentes de información.

4.2 ETAPA 1: TALLER APA

El **Sistema APA** es un conjunto de reglas para referencias y citas de fuentes de información; de gran utilidad para la escritura académica. Además, de ser un recurso para elaborar argumentos en la redacción de ensayos, textos científicos, entre otros. También existen otras opciones como el Sistema Vancouver o el Sistema Chicago, por mencionar algunos.

En este trabajo se utiliza APA, 7ma edición.

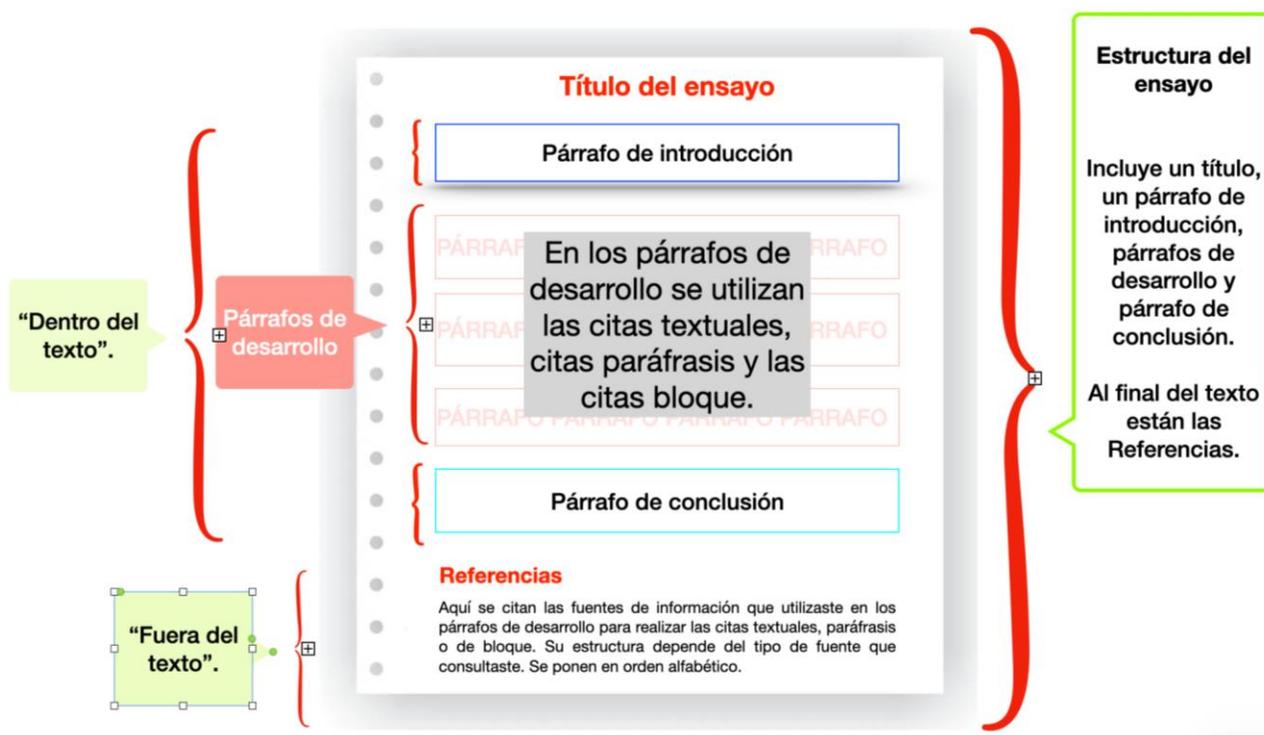
4.2.1 Los Derechos de Autor y las Fuentes de Información o ¿de dónde viene lo que escribo en el ensayo?

En México la **Ley Federal del Derecho de Autor** protege obras artísticas, literarias, musicales, audiovisuales, fotografías, u otra forma de expresión. Generar conocimiento también es una forma de creación que es visible mediante la publicación de textos. Por ello es importante cuidar que se dé el crédito a quien ha generado la información que se esté utilizando para redactar un texto propio con la finalidad de dar bases sólidas al trabajo.

El conocimiento o *aquello que se quiere decir* en parte se obtiene de la **fuentes de información**, pues brindan datos, hechos u opiniones, incluso investigaciones sobre temas que son de interés personal. Dichos elementos de gran utilidad para saber más sobre el tema u ofrecer contenido que utilizar en el texto, citado adecuadamente.

Para distinguir las formas de citación se han dividido en dos tipos: “**dentro del texto**” (citas textuales, paráfrasis o cita bloque) y citas “**fuera del texto**” (referencias). Las primeras son parte de los párrafos de desarrollo del tema, y las segundas van al final de texto, donde dice “Referencias”, como se observa en la figura 9.

Figura 9



Fuente: elaboración propia.

Estructura del ensayo y las citas “dentro y fuera” del texto

Hasta este punto los alumnos ya logran distinguir que existen fuentes de información y que éstas ocupan dos lugares importantes en la estructura del texto (dentro del texto y fuera del texto). Pero, ¿Saben por qué son importantes los derechos de autor?

4.2.2 Actividades para el Taller APA

Actividad 1. Derechos de Autor y el Sistema APA. Utilizar los resultados de la evaluación diagnóstica como evidencia para el diseño de preguntas detonadoras que permitan conocer el estado de los conocimientos previos sobre los temas: Derechos de Autor y Sistema APA.

1. Puede proyectarse alguno de los trabajos que han desarrollado los alumnos, y el docente puede cuestionarles, por ejemplo: ¿Qué es la argumentación? ¿Qué datos consideran hacen falta en este texto para poder hablar de argumentación? ¿Para qué sirven los derechos de autor? ¿Hay referencias?, entre otras preguntas que piden generarse. Cualquier pregunta que sea de utilidad para que el alumno reflexione sobre el proceso de escritura.
2. Después de las invenciones de los alumnos, se sugiere realizar una actividad de introspección: interrogarles qué actividades realizan en su tiempo libre, por ejemplo, preguntar a quién le gusta pintar, tocar un instrumento musical, realizar coreografías, escribir historias, dibujar mangas. Los alumnos habrán levantado la mano y compartido actividades de interés que les generan pasión y explicado el porqué. El docente elegirá a alumnas y alumnos que hayan participado y expondrá una situación hipotética:

-Imagínese que (nombre de la alumna/o) ha hecho una pintura hermosa, que por su técnica y logro es candidata a ganar el Premio Nacional de Pintura en México; es una obra maestra. Pero su mejor amiga/o (nombre de la alumna/o), que también pinta, ha notado que la obra no está firmada y decide hacerla pasar como propia para ganar el concurso. El premio es de 50 mil pesos y quiere ser la ganadora. O pensemos que (nombre del alumno/a) ha escrito una pieza musical para un solo de piano que será la ganadora de otro concurso, pero de igual forma, su amigo/a (nombre del alumno/a) la hace pasar como propia. ¿Les gustaría? ¿Cómo les hace sentir? Permitan que los alumnos se expresen.

Los alumnos dirán que no, que es injusto, se reirán y harán comentarios al respecto. El docente preguntará:

entonces, ¿por qué lo hacen ustedes con todas las tareas que entregan copiando y pagando de internet sin respetar las ideas e imágenes de todos esos autores? ¿Acaso no es un robo intelectual?

El silencio invadirá por un momento el salón de clases. Los alumnos intercambiarán miradas; alguna que otra risa. En algunos casos habrá quien responda y justifique.

3. Este será el momento oportuno para utilizar el material de apoyo para exponer qué son los derechos de autor y la argumentación; y el cómo el Sistema APA representa una forma de razonamiento al facilitarnos recursos para sustentar, dialogar; generar párrafos disyuntivos, adversativos, explicativos (considerar el uso de nexos), entre otros temas. La exposición debe ser amena y muy concreta en los contenidos. Al terminar esta actividad se les solicitará que traigan un libro de lectura para la próxima sesión o tomen prestados algunos de la biblioteca escolar, en caso de contar con ella.

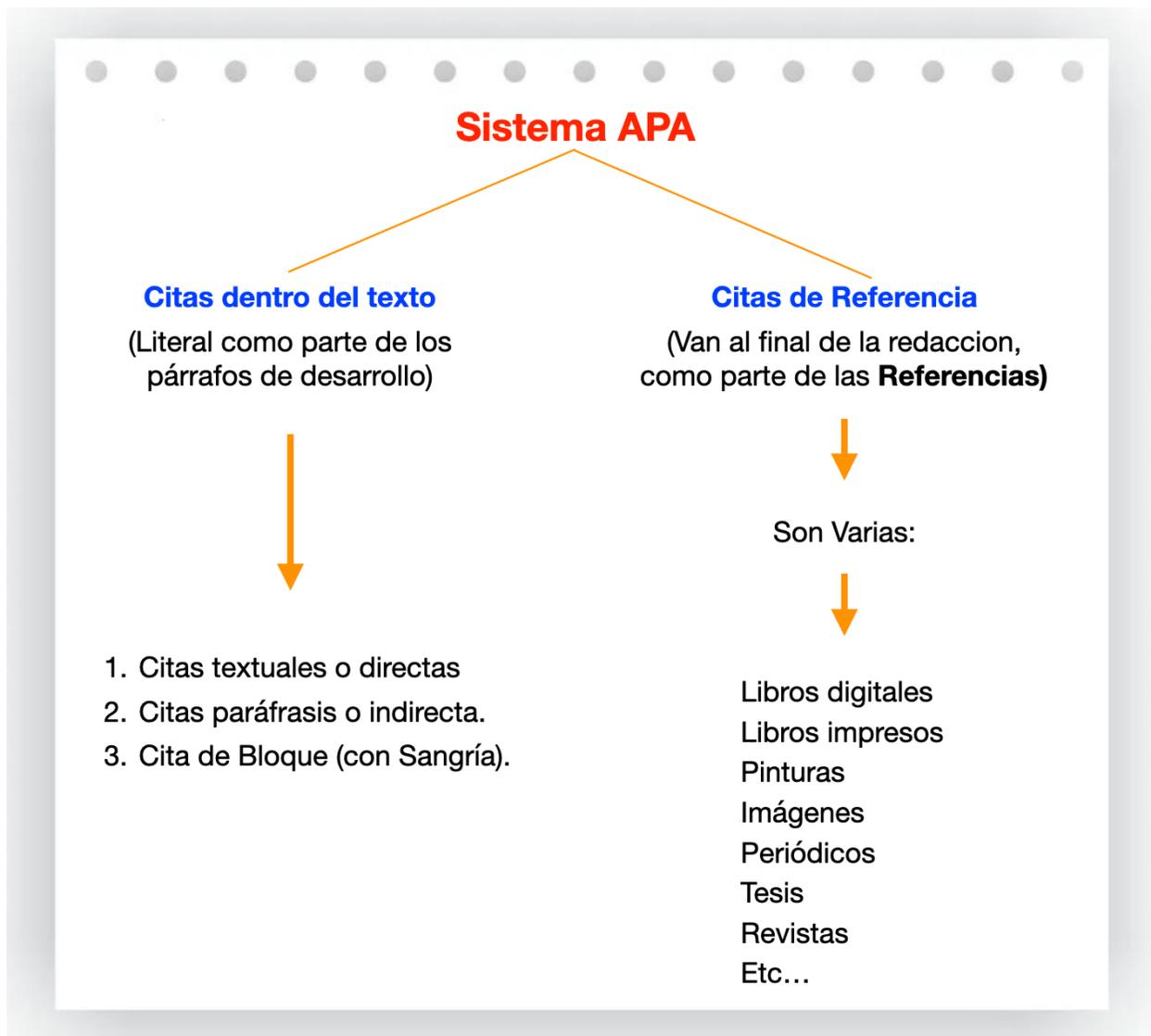
4.2.3 Tipos de Fuentes de Información

Actividad 2. Taller De la A a la Z: el Sistema APA. La actividad 2 tiene la finalidad de trabajar, a manera de taller, las diversas citas textuales, paráfrasis y de bloque.

Se realizará un esquema en clase sobre las distintas fuentes de información. Mediante la dinámica *lluvia de ideas* los alumnos participarán mencionando qué tipos de fuentes de información ubican. Como docente será indispensable añadir algunas de importancia que tal vez no ubiquen: podcast, TikTok, música, imágenes. Además de llevarlos a reflexionar sobre las fuentes digitales y las impresas.

Por ejemplo:

Figura 10

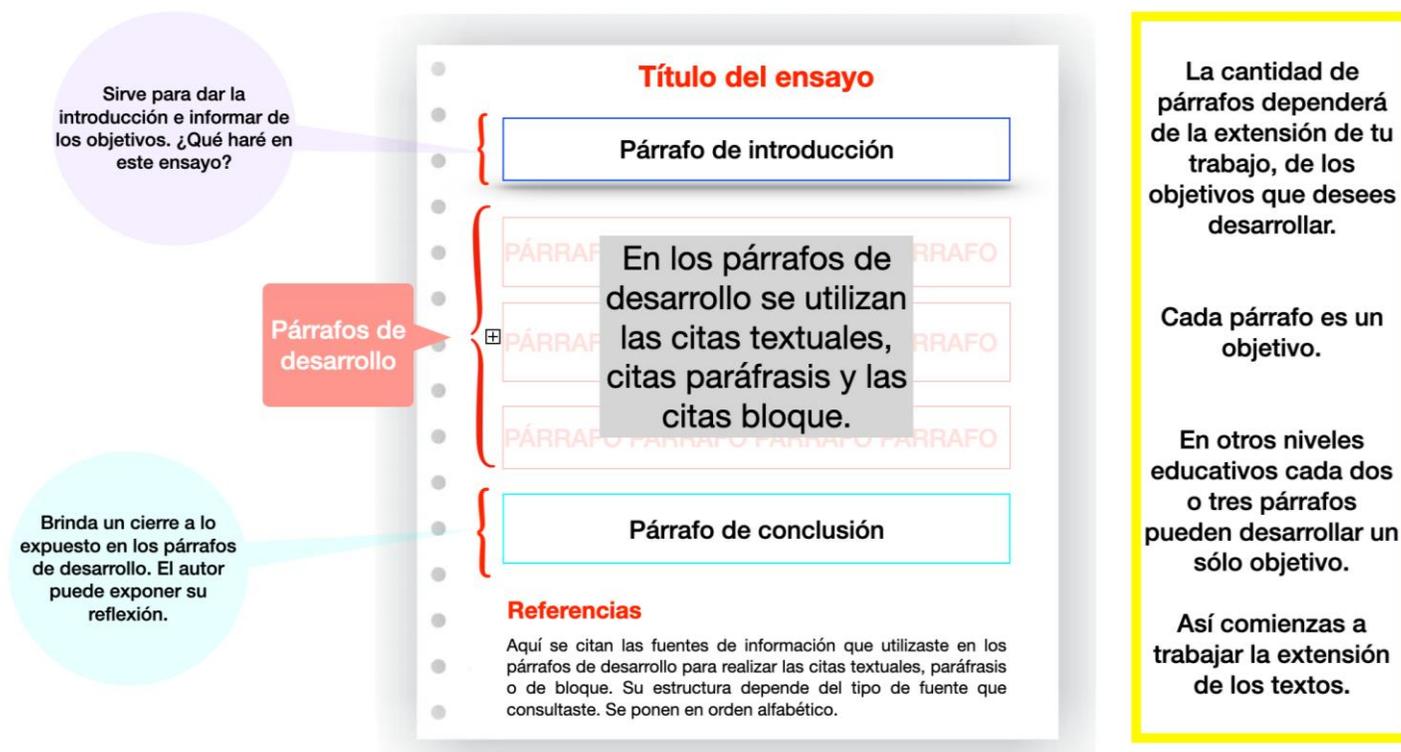


Fuente: elaboración propia.

Tipos de Fuentes de Información

2. Utilizar un esquema que represente la hoja en blanco, y explicar cuáles son los tipos de citas que utilizarán y en qué parte del texto se localizarán, por ejemplo:

Figura 11



Fuente: elaboración propia.

Posición de las citas en la estructura del texto argumentativo

3. Después de que los alumnos asimilen gráficamente el espacio que ocupan las citas dentro de la hoja en blanco, se hará una exposición sobre el tipo de estructura y formas en que pueden realizarse las citas dentro del texto: cita textual, cita paráfrasis y cita bloque. Para el caso, se utilizarán fragmentos de los libros *El Rastro* de Margo Glantz, *La Metamorfosis* de Franz Kafka y *La Química y la Cocina* de José Luis Córdova Frunz.

El libro de lectura *Lenguajes Múltiples* es poco útil porque no presenta los autores ni las fechas de cada texto, y en el apartado de referencias la mayoría son instituciones; además, entre el texto del libro y el texto de la fuente original hay modificaciones; es

preferible no generar dudas entre los alumnos. Esta etapa puede enriquecerse con diversidad de libros que reflejen los gustos e intereses tanto del docente como del grupo.

4.2.4 Citas "dentro del texto": *el arte de echarle la culpa a alguien*

Como se ha mencionado, en las citas "dentro del texto" pueden localizarse tres tipos de citas: citas textuales o directas, cita paráfrasis o indirectas y las citas bloque.

Las citas textuales, según la Guía normas APA 7^a edición (2020), son aquellas que reproducen exactamente las palabras del autor, y que dependiendo su extensión pueden presentarse en un formato distinto. "Citas de más de 40 palabras se muestran de una manera en el texto y citas de hasta 40 palabras se muestran de otra" (p. 34). Las citas textuales pueden presentarse de dos maneras: basadas en autor y basadas en el texto. La primera inicia con el primer apellido del autor y el año de publicación entre paréntesis, luego entre comillas se pone el texto que se ha retomado de la fuente original y sin modificaciones; termina con la página de donde elegiste el texto que va entre paréntesis (no se escribe en negritas, es sólo para identificar):

Ejemplo:

Pérez (2008) explica que la sociedad es comparable a una jungla porque se "requiere saber tácticas de sobrevivencia para hacer frente a los peligros de la calle" (p. 34).

La segunda inicia con las comillas y poniendo el texto que estás usando de la fuente de información, terminado con paréntesis y los datos: apellido, año de publicación y página (no va en negritas).

Ejemplo:

El autor ha expresado que la sociedad es comparable con una jungla porque se “requiere saber tácticas de sobrevivencia para hacer frente a los peligros de la calle” (Pérez, 2008, p. 34).

En ambas citas es indispensable el uso de comillas, paréntesis, año de publicación, primer apellido del autor y número de página (obsérvese Figuras 11 y 12).

La cita bloque es una cita directa de más de 40 palabras y se presenta de una manera distinta en el texto porque requiere de otros elementos que en este momento no se mencionarán.

Realizar una cita es buscar la manera de respaldar la opinión o postura que se está defendiendo, por ejemplo, si estás en contra del aborto es necesario que defiendas esa postura en la redacción y la cita es una forma de lograr el argumento, usando la información que alguien más ya ha dicho sobre el tema, echándole la culpa de lo que se estás pretendiendo defender. No es una culpa literal, sino la forma de apoyarte en alguien más para que la redacción del ensayo comience a tener argumentos mediante la cita de varios autores, pues ello respalda tu propia tesis. A continuación, se podrán observar ejemplos de citas.

4.2.4.1 Actividades Citas Textuales o Directas

Citas textual o directa. Para la elaboración de citas textuales se retoman fragmentos del libro *El Rastro* de Margo Glantz.

1. Explicar la estructura de la cita mediante un esquema. Por ejemplo:

Figura 12

Cita textual directa - basada en autor

Las citas textuales directas llevan comillas, paréntesis, y datos como: primer apellido del autor, año de publicación y página de donde se obtuvo la cita.

Toda cita necesita de un discurso propio que la acompañe y le de sentido. Digamos que es la forma en que tú conectas tu pensamiento con el texto del autor (gris).

Citas Textuales o Directas (Basadas en autor)

1 Suele mencionarse una constante hacia el tema del paro respiratorio, por ejemplo, cuando Glanz (2002) refiere que “le falló el corazón, fallaste corazón, su corazón se le deshizo entre las manos (al médico) (cuando lo operaba), ese corazón antes deshecho entre las mías” (p. 31).

2 Desde la perspectiva de la historia, hay un momento que causa incomodidad en el velatorio. Al respecto Glanz (2002) narraba que “No le dio gusto verme, más bien le dio rabia que lo viera así, desencajado, irreconocible” (p. 27).

El texto que está en azul lo llamaremos “puentes”, porque unen la reflexión personal con el argumento del autor que se cita.

Puedes usar el verbo que mejor le quede para el objetivo que buscas: reflexionar, discute, analiza, ofrecen, etc.

Nota: cuando escribes el ensayo, todo va en color negro.

Fuente: elaboración propia.

Figura 13

Citas Textuales o Directas (Basadas en texto)

1

La autora reiteraba en el tema del paro respiratorio como una metáfora cuando comentaba: “le falló el corazón, fallaste corazón, su corazón se le deshizo entre las manos (al médico) (cuando lo operaba), ese corazón antes deshecho entre las mías” (Glanz, 2002, p. 31).

2

Es quizá, el motivo por el cual hablaba de la incomodidad que sentía al estar en el velorio de aquel hombre: “No le dio gusto verme, más bien le dio rabia que lo viera así, desencajado, irreconocible” (Glanz, 2002, p. 27).

Las citas textuales o directas tienen un máximo de 40 palabras.

Si pasan de 40 palabras se llaman cita de bloque pero tienen otra estructura.

Fuente: elaboración propia.

Citas textuales directas - basada en texto

Es preferible involucrar a los alumnos en la lectura de la información que presentan las imágenes; leer las citas e identificar las acotaciones que brindan los cuadros de diálogo. También, hacerles reflexionar sobre las diferencias que muestran las citas: número de palabras, el por qué una empieza con mayúscula y la otra no. Explicarles el porqué es una cita basada en autor o en texto; el porqué del color gris/verde representa la redacción propia, la que no le pertenece al autor. Quien escribe mantiene un diálogo constante con cada cita que elige poner; de ninguna manera hay citas aisladas, ni un ensayo es un conjunto de citas pegadas en la hoja en blanco (relacionar esta actividad con la actividad 3, inciso 3).

Con base en los esquemas y la información que brindan, es recomendable realizar en plenaria una cita textual basada en autor y una cita textual basada en texto.

Al terminar con la explicación y resolución de dudas, los alumnos practicarán realizando citas textuales, mínimo de 15 a 20, basándose en el libro de lectura que han llevado a clases. Tendrán dudas sobre cómo identificar el año de publicación; por ello, es preferible que identifiquen la hoja denominada Parlamento Editorial (página chismosa). Siempre se elige el año más reciente de edición/publicación.

4.2.5 Citas paráfrasis o dígase del “chismecito”

Para la Guía APA (2020) la cita parafraseada es una forma de contar con tus propias palabras las ideas del autor, pero dando crédito a la fuente. Es decir, si bien puedes modificar la forma en que el autor mencionó la información que estás usando, es sumamente importante que le brindes la mención necesaria para no vulnerar los derechos de autor.

Citas paráfrasis o indirecta (o dígase del chismecito). Para la elaboración de citas paráfrasis se consideran fragmentos del libro *La Metamorfosis* de Franz Kafka.

1. Es preferible averiguar si algún alumno conoce lo que son las paráfrasis. De ser así podrá participar con la explicación. Después, se pensará sobre algún cuento, canción, serie o película que la mayoría conozca; por ejemplo, preguntar quién conoce el cuento de Caperucita Roja. La persona que levante la mano lo explicará con “sus propias palabras”. Cuando haya terminado se pedirá de nuevo que alguien más formule la definición del concepto.

Los alumnos suelen divertirse si se compara la paráfrasis con el poder del chismecito, al contar con las propias palabras e ideas algún acontecimiento de interés, para el caso, al contar la idea del autor, pero con palabras propias.

2. Explicar la estructura de la cita mediante un esquema. Con base en ésta, grupalmente se reflexionará sobre: los elementos que conforman las citas paráfrasis, diferencias entre las citas textuales y cuál es su estructura. Así, podrán elaborar su propia paráfrasis del texto obtenido del libro La Metamorfosis, pero con algunas especificaciones: el texto que está en color azul lo redactarán de otra manera que brinde la misma idea (similitud); después, escribirán la paráfrasis del texto ejemplo y agregarán al final los elementos indispensables: paréntesis, apellido del autor y año de publicación.

Figura 14

Citas Paráfrasis o Indirecta

Este párrafo es idéntico al texto del libro *La Metamorfosis*, no está citado.
(Texto ejemplo)

Una mañana, tras un sueño intranquilo, Gregorio Samsa despertó convertido en un insecto gigante. Esta tirado de espada sobre su duro caparazón; al alzar un poco la cabeza

Crea la paráfrasis del párrafo

El autor inicia la historia diciendo que el personaje principal despertó transformado en un insecto enorme, incapaz de moverse por estar tirado sobre su espalda (Kafka, 2020).

El texto en azul es la manera personal en la que eliges como introducir la paráfrasis.

Las citas paráfrasis o indirectas **NO** llevan página.

Pero **SÍ** necesitan entre paréntesis el primer apellido del autor y el año de publicación.

El texto ejemplo se convertirá en una paráfrasis, ¿cómo lo harías?

Fuente: elaboración propia.

Cita paráfrasis o Indirectas

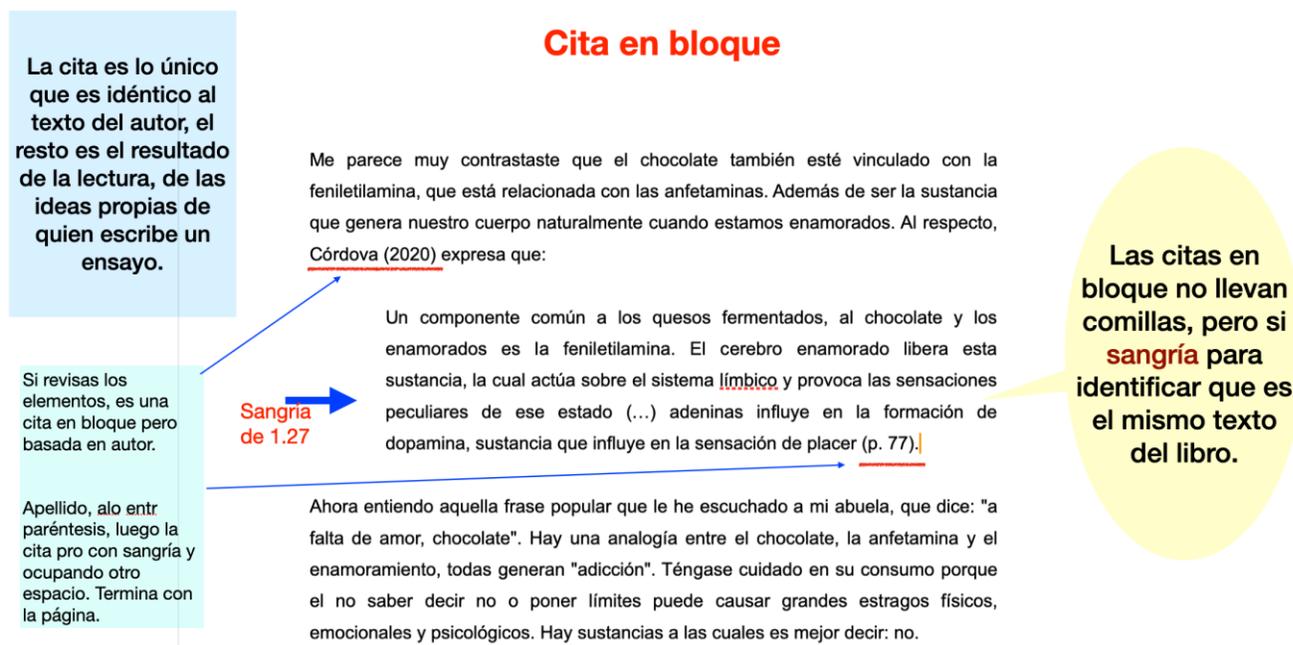
Algunos alumnos pueden participar compartiendo las citas que elaboraron. Después, convertirán las 15 citas textuales en 15 citas paráfrasis. Resolver dudas.

4.2.6 Citas en bloque

Las citas en bloque. Para la elaboración de la cita en bloque se utiliza el texto La Química y la Cocina de José Luis Córdova Frunz.

1. Este tipo de cita es sólo para conocimiento general de los alumnos. Se busca que no la utilicen en la redacción del ensayo que escribirán en tercer año de secundaria porque la extensión del trabajo será de máximo dos cuartillas. En este momento de su formación es preferible enriquecer procesos de aprendizaje y conocimiento en estructura. Mejor animarlos al diálogo, la reflexión y la opinión; a desarrollar una postura ideológica al escribir y no a llenar espacios con citas extensas.
2. Mediante un esquema explicar cómo se estructura una cita en bloque.

Figura 15



Fuente: elaboración propia.

Cita en bloque

Al terminar con la cita bloque se reflexionará sobre los tres tipos de citas para que el docente pueda identificar el aprendizaje de los alumnos. Al terminar la actividad, pedirles a los estudiantes que comiencen a elegir un tema de investigación.

4.2.7 Las referencias y las fuentes de información: un encuentro necesario

Las referencias. La lista de referencias es un listado de las fuentes de información que se han consultado, pero, además, citado en el desarrollo del texto. En caso de querer anexar fuentes de información consultadas, pero no citadas, se agregaría un apartado más con el título de Bibliografía. Ésta puede considerarse una recomendación de lecturas adicionales.

Para el caso de estudiantes de secundaria se favorece la utilización sólo de Referencias, título que se escribe en negritas.

Para enseñar a citar las referencias se diseña una clase donde el docente tenga acceso a internet y un proyector (de preferencia). La dinámica consiste en instruirles para identificar fuentes de información: analizar revistas, periódicos, libros virtuales y otras fuentes de información, e identificar qué elementos de la página permiten comprender qué tipo de fuente de información es. Esta actividad se acompaña con el acordeón de las citas y las referencias que es un concentrado de formas de citar diversas fuentes, por lo menos las más frecuentes (elaborado por el docente). Se realizan dos ejercicios: citan la referencia del libro impreso que han utilizado para la elaboración de citas textuales y paráfrasis; citan una revista virtual siguiendo la estructura del acordeón y la información de alguna revista. Se precisa la importancia de utilizar fuentes primarias que contengan todos los datos indispensables como: autor, año de publicación, página, título, entre otros. Es preferible invitarlos a no citar fuentes de información que carezcan de éstos.

4.3 ETAPA 2: EL ENSAYO Y LA ARGUMENTACIÓN

El ensayo puede clasificarse según su objetivo como: el ensayo expositivo y el ensayo argumentativo (Pérez, S/F).

Para el caso, la argumentación “implica convencer al otro desde lo académico y desde lo ético” (Zambrano, 2012, p. 3), y por ello es uno de los textos más complejos a nivel licenciatura. Sin embargo, en México los alumnos se enfrentan a este reto en la secundaria porque el tema del ensayo forma parte de los contenidos de la Reforma Educativa 2022; además es un texto ampliamente solicitado en educación Media Superior. Aquí la importancia de brindar estrategias para la construcción del pensamiento crítico y de la redacción argumentativa en este nivel educativo.

El ensayo es un tipo de texto que utiliza como estrategia la argumentación, para convencer al otro -valga la redundancia- mediante argumentos. Ya no basta expresar que un texto, video, canción nos gusta “porque sí”; es momento de delimitar una postura sobre el tema de interés y defenderla mediante los recursos que nos ofrecen otros autores, lo cual es posible gracias a que el Sistema APA da herramientas para crear un diálogo entre el autor y los autores de otras fuentes de información.

a) Tener algo que decir

Para redactar un texto -argumentativo o no- es necesario tener algo que decir. Es un proceso que no presenta un tiempo específico para lograrlo, pero que sí requiere de imaginación, paciencia y creatividad. Para iniciar basta con pensar en un tema que apasione, que cause interés.

4.3.1 Importancia del ensayo. ¿Qué es el ensayo?

Importancia del ensayo argumentativo:

1. Favorece el desarrollo del pensamiento crítico porque al leer y al escribir ensayos las personas pueden analizar, evaluar, cuestionar ideas de manera lógica y coherente; habilidades que en conjunto construyen dicha habilidad.
2. Mejora habilidades de comunicación al poner en práctica la expresión escrita, porque se reflexiona sobre el público al que va dirigido el texto, las ideas que se desean desarrollar y la forma en que se piensa abordar un tema en particular; es decir, que requiere claridad, coherencia y estructura para transmitir un argumento de forma efectiva.
3. Al escribir un ensayo aprendemos a defender ideas, puntos de vista sobre temas de interés o controversiales, mostrando nuestra capacidad para sustentar razonamientos sólidos.
4. Mediante el ensayo se fomenta el debate y la reflexión entre los lectores, abriéndose la posibilidad de considerar diversas posturas y asumir una sobre el tema tratado.

El ensayo argumentativo que es un texto que aborda un tema específico desde una perspectiva personal y reflexiva; que permite analizar y evaluar un problema, situación o cuestión, madurando un punto de vista argumentado.

El objetivo principal del ensayo es persuadir (convencer) al lector de una determinada postura. Aquí la importancia de que el autor utilice argumentos, brinde ejemplos para sustentar su opinión y utilice como respaldo la opinión de otros autores, introduciendo el diálogo mediante los sistemas de citación (como el Sistema APA).

a) Clases de ensayo por el objetivo: expositivo y argumentativo

Ya se mencionó en el apartado anterior cuál es la definición y características de un ensayo argumentativo, en el cual el autor defiende una postura, argumenta y trata de persuadir al lector.

En cambio, el ensayo expositivo tiene como objetivo principal explicar o describir un tema de manera clara y objetiva, pero sin buscar persuadir ni presentar una opinión personal sobre el tema tratado. El ensayo expositivo se centra en proporcionar datos, hechos, ideas o explicaciones; brinda Información de manera estructurada sin influir en la postura de quien lo lee.

4.3.2 ¿La argumentación o el arte de persuadir?

El arte de persuadir se basa en la lógica (*logos*), en la apelación emocional (*patos*) y en la credibilidad del que argumenta (*ethos*). Estos tres elementos buscan que la audiencia (público-persona) acepte un punto de vista o actúe de determinada manera.

Por lo tanto, la argumentación proviene del arte de persuadir. Nos ayuda a saber el punto de vista del autor, sus razones y a qué conclusión se llega.

a) Tipos de argumentos

El siguiente esquema se construye con base en la información que brinda el libro *Lectura y Escritura Académica 2* del autor Carlos Pérez Agustí:

Figura 16



Fuente: elaboración propia con base en la información del autor Carlos Pérez Agustí en el libro Lectura y Escritura Académica 2 (S/A)

Tipos de argumentos

Se aconseja explicar que un argumento de experiencia personal puede acompañarse de un argumento de autoridad. Además de guiarlos, en esta primera etapa, para que opten por argumentos que puedan ser sustentados en expertos.

4.3.3 Características de la argumentación

Las características de la argumentación pueden reaccionarse con los tipos de argumentos y la forma en que se utilicen a la hora de escribir.

Entre las principales características de la argumentación podrían mencionarse:

1. Tesis o proposición. La tesis es la idea principal que se busca defender o demostrar. Es el punto de vista que se expone para convencer a los demás de su validez.
2. Razones o argumentos. Se relacionan con los tipos de argumentos, y pueden ser: hechos, datos, ejemplos y testimonios.
3. Evidencias. Tiene que ver con los tipos de argumentos. Pueden incluir estadísticas, citas de expertos, investigaciones o experiencias previas.

4. Refutación. Cuando se escribe un ensayo pueden usarse contraargumentos o ideas opuestas, para demostrar por qué no son válidas.
5. Lenguaje persuasivo. Para orientar la opinión del receptor, a menudo apelando a la lógica o a las emociones.
6. Objetividad. Busca que los argumentos sean objetivos y no subjetivos.
7. Audiencia y destinatarios. Al escribir es importante tener en cuenta las características del público al que va dirigido el texto, adaptándose: tono, lenguaje, intereses, valores y conocimientos previos, pues será más sencillo persuadirlo.

4.3.4 ¿Qué tiene que ver la argumentación con el Sistema APA? Finalidad

La argumentación y el Sistema APA (o cualquier otro sistema de citación) están estrechamente relacionados en contextos académicos y científicos, porque mediante las citas se logra apoyar los argumentos con que se defienden las tesis. La relación más significativa entre ambos se basa en:

1. Respaldo la argumentación. En la redacción académica, como en el ensayo argumentativo, es crucial presentar ideas basadas en fuentes confiables. El Sistema APA proporciona estrategias para citar correctamente las fuentes de información, para brindar credibilidad y sustento a los argumentos. Sin las citas los argumentos perderían autoridad y se considerarían opiniones no fundamentadas.
2. Estructuración del texto. El Sistema APA establece una estructura clara para la organización del trabajo: desde márgenes, la organización de las secciones como la introducción, el desarrollo y la conclusión.
3. Claridad y precisión. La argumentación pretende transmitir ideas de manera clara, y el Sistema APA promueve la claridad en la escritura al estimular normas sobre

el uso adecuado de títulos, interlineado, referencias; lo que ayuda a la legibilidad y la comprensión de un texto.

4. Promueve valores éticos para la redacción. Ello implica el no mentir, y el usar fuentes verídicas.

a) Ejercicios APA

Es momento de revisar los ejercicios de citas que han realizado los estudiantes; un espacio para reafirmar conceptos, estructuras y ejercicios. Abrir paso para la retroalimentación.

Utiliza diversos materiales: revistas, libros, periódicos, u otros, tanto impresos como digitales y trabajen la cita de Referencias. Elige un cuento de su preferencia y realicen citas textuales y paráfrasis en plenaria. Clasifiquen citas ya elaboradas; ejercicios que permitan agudizar su capacidad para identificarlas.

4.4 ETAPA 3. EL PROCESO DE ESCRITURA: ESTRATEGIAS PARA PLANIFICAR UN ENSAYO. PREESCRITURA

La redacción de un ensayo está conformada por tres momentos: preescritura, escritura y posescritura. Cada uno tiene funciones específicas que ayudan a estructurar y mejorar el proceso de redacción.

a) Preescritura

La preescritura es la fase inicial del proceso de reacción, donde el escritor se prepara para comenzar a escribir. En esta etapa se trabaja en la planificación, generación y organización de ideas.

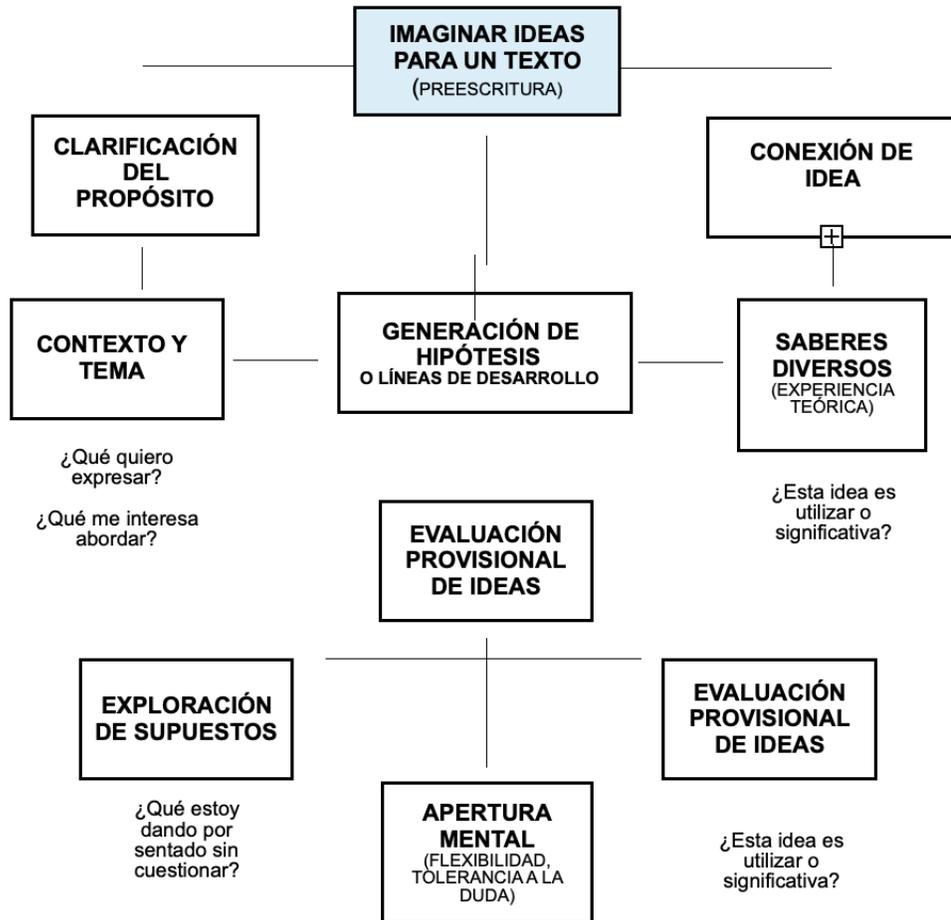
4.4.1 Generador de ideas

Generar ideas para escribir es un proceso para encontrar y desarrollar conceptos, temas o enfoques que se van a tratar/desarrollar en un texto. Aquí encontrarás una manera de estimular la creatividad y facilitar la generación de ideas.

Generar ideas sobre el trabajo que se busca escribir es un *continuo* (de inicio a fin del texto) porque en todo momento es indispensable precisar la relación de ideas generadas antes, durante y al finalizar la escritura. El siguiente esquema es una invitación para comprender que el *imaginar ideas* es buscar en nuestros estudiantes la posibilidad de que el pensamiento crítico en función les permita conectar ideas centrales con secundarias; el ir determinando un propósito de redacción tan sencillo como el decir “estoy a favor o en contra del uso de videojuegos aunque favorezcan características violentas en los adolescentes”; es el momento para que el estudiante reflexione qué quiere expresar, el porqué es de interés; es la conexión de saberes previos con la identificación de aquello que falta por investigar, porque al acercarse a ese proceso podrá comprender si el tema es basto o tiene limitaciones argumentativas por la falta de fuentes de información: momento donde la apertura mental será decisiva para ser flexible con el proceso y desarrollar tolerancia ante la duda.

Figura 17

Imaginar ideas para un texto



Fuente. Elaboración propia

b) Cómo generar y organizar ideas

Generar y organizar ideas son actos que activan el pensamiento crítico y la creatividad para identificar temas interesantes o los subtemas a desarrollar en el ensayo. La técnica que se propone es a través de mapas mentales, porque los diagramas ayudan a la organización y visualización de ideas de manera jerárquica. Comienza con una palabra clave central y concreta con ramificaciones sobre ideas relacionadas.

4.4.2 Ejercicios para generar y organizar ideas

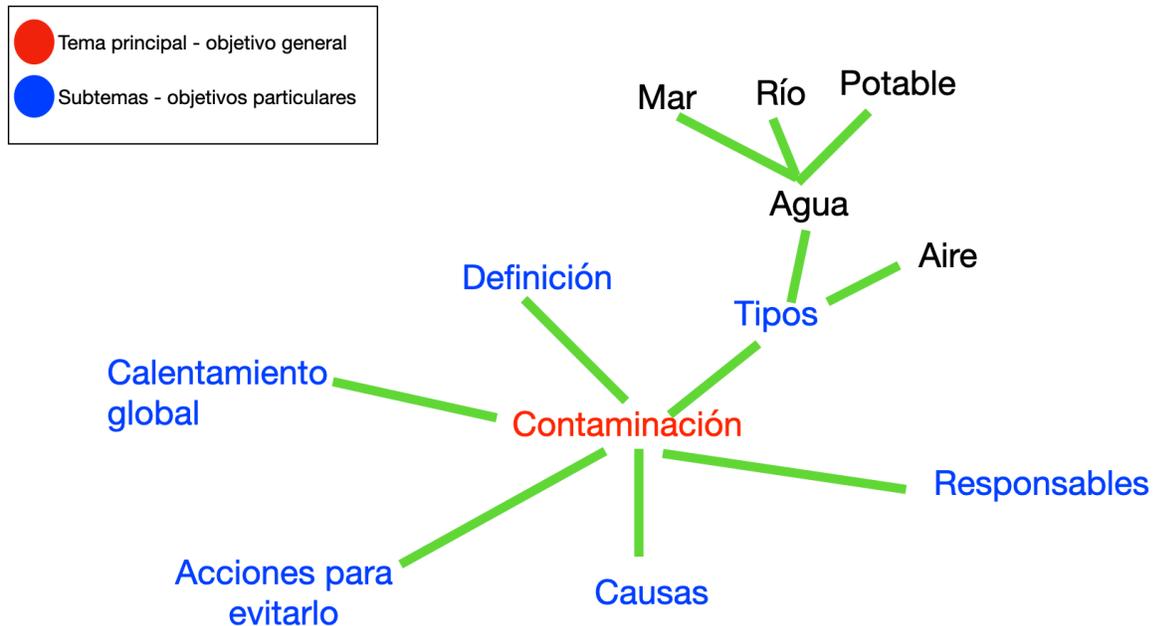
Actividad 3. El pensamiento crítico como esquema de ideas. En esta etapa los alumnos mostrarán mayor dominio en el uso de conceptos como los tipos de citas. A partir de la actividad cuatro las acciones están encaminadas para construir un tema propio de investigación.

El pensamiento crítico como esquema de ideas consiste en determinar temas, subtemas y preguntas de investigación. Esta actividad comienza de manera grupal y los alumnos podrán replicarla de manera individual con su temática de interés.

1. *Detonación del tema de investigación.* El docente guiará la sesión. Escribirá en el pizarrón algún tema; por ejemplo, redactará en el centro la palabra “Contaminación” y pedirá a los alumnos que mencionen qué les gustaría saber sobre el tema, quizá: definición, tipos, causas, acciones para evitarlo o el referente sobre el cambio climático. Los alumnos podrán compartir las ideas que les parezcan pertinentes. El docente organizará cada tópico al rededor del tema principal, en forma de mapa mental:

Figura 18

Detonación del tema de investigación



Fuente: elaboración propia

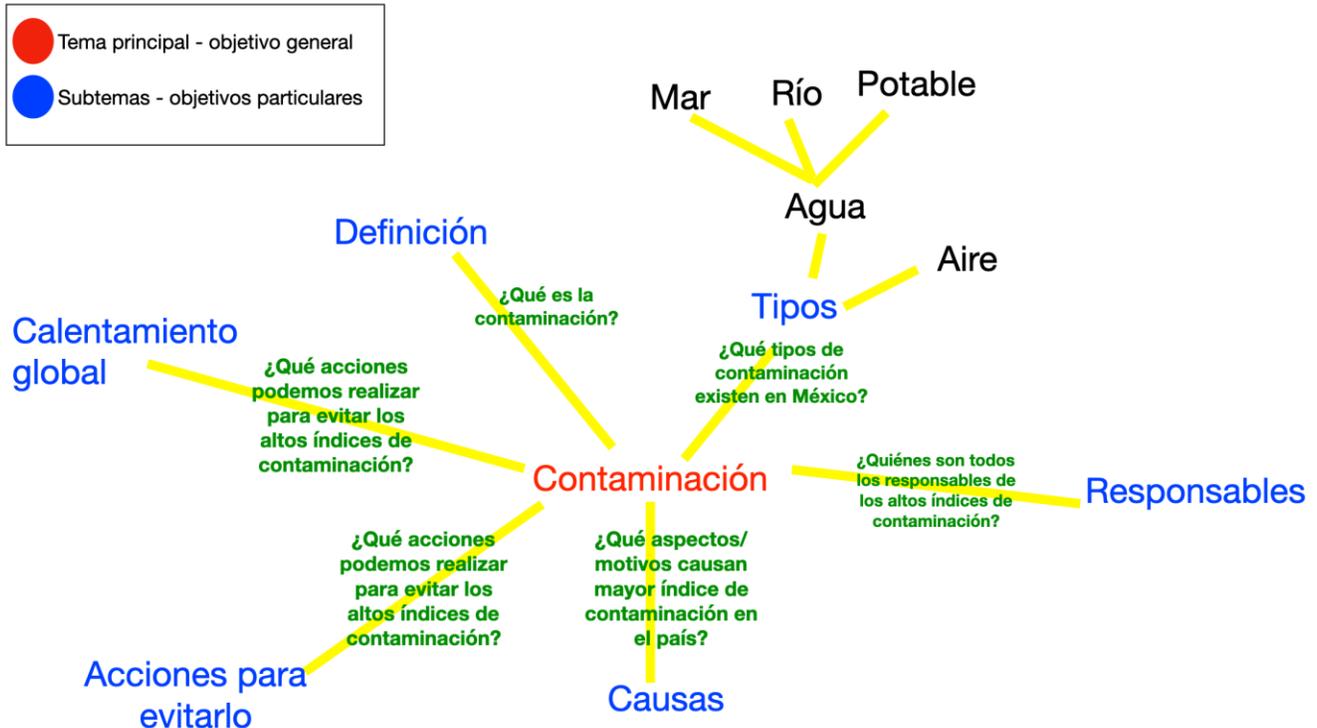


Cuando haya terminado la lluvia de ideas se les preguntará cuál consideran que es el tema principal y cuáles los subtemas, para introducirlos en la importancia de la jerarquización.

2. *Preguntas guías de investigación.* Luego de ayudar a los alumnos a establecer el tema y el subtema, convertirán los últimos en preguntas guías de investigación. Por ejemplo, ¿qué pregunta puede dar por resultado la definición? Sería: ¿qué es la contaminación? Por ende: qué tipos de contaminación existen, quiénes son los responsables, cuáles son las principales causas, cómo se puede evitar o disminuir la contaminación en el país. El docente sólo facilita que logren estructurar una pregunta que dé como respuesta el subtema. Ejemplo:

Figura 19

Preguntas guías de investigación- esquema



Fuente: elaboración propia

Al establecer preguntas de investigación los alumnos tienen más claro que tipo de información buscarán en el proceso de documentación. Pueden enfocar su atención en aquellas que les permita responder las preguntas guía de investigación; delimitan y establecen un marco de indagación.

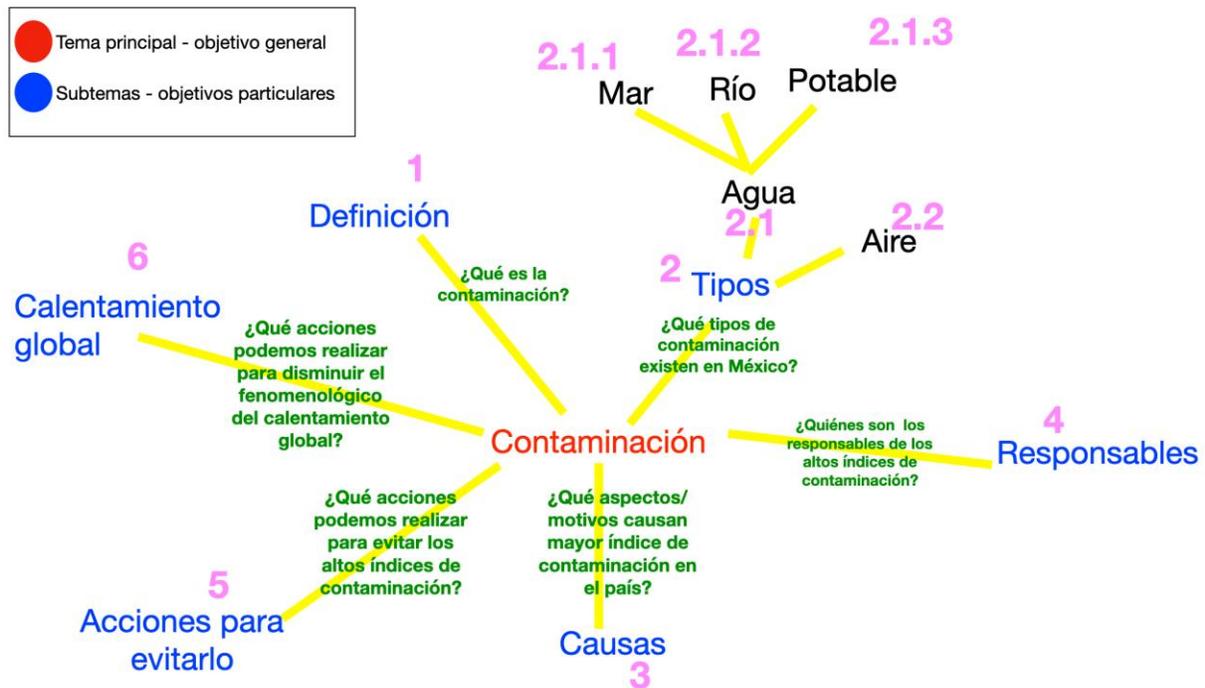
4.4.3 Jerarquización de ideas y los objetivos como guías de investigación

3. Jerarquización de objetivos - orden y secuencia de los párrafos de desarrollo. El esquema que se presenta a continuación permite determinar la organización de los párrafos que conformarán la redacción del ensayo. De manera hipotética se planteará que los alumnos han logrado ya identificar las fuentes de información que responden sus

preguntas guía; tienen ubicado el tipo de referencia y la página de texto. De esta forma, surge el siguiente cuestionamiento: ¿cómo empezar a redactar? La respuesta es: dando jerarquía a los subtemas y un orden numérico. Pueden preguntarse qué subtema ayuda a introducir el tema, cuál le seguiría si plantearan un orden. Ejemplo:

Figura 20

Jerarquización de objetivos -orden y secuencias de los párrafos del texto



Fuente: elaboración propia

El papel del docente es facilitar que sean los alumnos quienes lleguen a esta organización u otra similar, buscando la jerarquización de ideas. Aunque los estudiantes logren estructurar seis u más objetivos, se recomienda que sólo elijan cuatro. La prioridad es centrar su atención en tres o cuatro fuentes de información, de preferencia artículos, libros digitales u otra fuente que sea posible consultar para el docente y que contenga los datos básicos para la elaboración de citas: autor, año de publicación y página. En esta parte es importante que el estudiante ya tenga decidido qué tema trabajar, y que éste sea de su interés.

Seguido de la identificación de los objetivos enumerados se sugiere realizar la siguiente tabla para que los alumnos puedan visualizar la estructura del ensayo.

Ejemplo:

Tabla 8

Orden y secuencia de los párrafos del ensayo

Número en el esquema	Tema/subtema	Cuerpo del texto - Información a desarrollar		Estructura - párrafos en la redacción
Tema de interés ->	Contaminación	Inicio —————>		Párrafo de introducción
1 —>	Definición	Subtema 1	¿Qué es la contaminación?	Párrafo de desarrollo 1
2 —>	Tipos	Subtema 2, 2.1 (2.1.1, 2.1.2 y 2.1.3) y 2.2.	¿Qué tipos de contaminación existen en México?	Párrafo de desarrollo 2 - 3
3 —>	Causas	Subtema 3.	¿Qué aspectos/motivos causan mayor índice de contaminación en el país?	Párrafo de desarrollo 3
4 —>	Responsables	Subtema 4	¿Quiénes son los responsables de los altos índices de contaminación?	Párrafo de desarrollo 4
5 —>	Acciones para evitarlo	Subtema 5	¿Que acciones podemos realizar para evitar los altos índices de contaminación?	Párrafo de desarrollo 5
6 —>	Calentamiento global	Subtema 6	¿Qué acciones podemos realizar para disminuir el fenómeno del calentamiento global?	Párrafo de desarrollo 6
Cierre —————>				Párrafo de conclusión

Fuente: elaboración propia.

De tarea comenzarán a buscar mínimo tres fuentes de información que den respuesta a sus preguntas guía de investigación. Será indispensable lleven en impreso o de manera digital dos artículos de utilidad.

4.4.4 Búsqueda de fuentes de información

La actividad anterior guía a los estudiantes sobre el proceso de documentación. Es momento de brindarles tres días para decidir las fuentes de información que han buscado desde que finalizó la actividad 2, en el apartado 4.2.3. Existirá un avance siempre y cuando el docente sea constante en recordárselos.

a) Requisitos en las fuentes de información

Las fuentes de información deben tener:

- Autor. Es importante identificar al autores o autores de la obra citada e identificar la forma de citarlos.
- Año. El año de publicación es indispensable para situar la información en su contexto temporal e identificar la fuente de información.
- Página. Si se hace una cita directa es necesario incluir el número de página o el rango de páginas donde se localiza la información.

Las fuentes de información darán respuesta a los objetivos/preguntas que se han planteado en el mapa mental (Figura 19) y en la tabla Orden y secuencia de los párrafos de ensayo (Tabla 8).

b) Sistematización de la información

4. Retroalimentación y planeación del proceso de investigación. Para la siguiente sesión se recomienda acomodar los pupitres del salón en forma de herradura, círculo, semicírculo, o hacer uso del salón de cómputo. Los alumnos compartirán sus fuentes de

información y entre pares exteriorizarán sus dudas. El docente expondrá la importancia de la sistematización de información para la redacción de textos académicos. En apoyo a este proceso se plantea en el inciso b) Sistematización de información (página 150).

c) *Tabla Guía para la Argumentación en la redacción de ensayos*

A partir del mapa mental Jerarquización de Objetivos (Figura 20), los estudiantes iniciarán el llenado de la Tabla Guía de investigación para la elaboración de un ensayo - Referencias. La cual debe llenarse a computadora (tres días para terminar). Ejemplo:

Tabla 9

Nombre del autor/es	Datos generales (fecha de publicación, editorial...)	Preguntas	Cita textual / Número de página	Link de la fuente de información
	(Datos indispensables para elaboración de citas textuales y citas de referencia)	(Pregunta guía 1)	(Se escribe textualmente la información de la fuente de información que esté dando respuesta a la pregunta 1 de investigación. Anotar el número de página de donde se obtiene).	Pegar la liga de la fuente consultada.
		(Pregunta guía 2)		
		(Pregunta guía 3)		
		(Pregunta guía 4)		
Nota: eliminar lo que está en rojo y sustituirlo por la información que se solicita				

Fuente: Elaboración propia.

Guía de Investigación para la Elaboración de un Ensayo - Referencias

Los alumnos llenarán la tabla Guía de Investigación con los datos que obtengan de las fuentes de información que han localizado y que ayudan a responder las preguntas de indagación. En esta etapa tienen decididos los objetivos pues requieren que las preguntas sean la guía principal para determinar las fuentes. Terminarán el llenado en casa con los datos que obtengan.

d) Párrafo argumentativo

Mientras los alumnos finalizan el llenado de la Tabla). El docente, mientras tanto, les instruirá sobre cómo redactar de un párrafo argumentativo.

Un párrafo argumentativo se considera un segmento del texto que presenta una idea o cumple con un objetivo de redacción. Como se ha mencionado, busca convencer, dar evidencias o razones para persuadir al lector.

4.4.5 *Argument-Ando*. Ejercicios de redacción argumentativa con sustento en APA

Actividad 4. Incentivar la redacción a través del pensamiento crítico: *Argument-Ando*. El pensamiento crítico puede observarse como una estrategia que pone en juego y a disposición del sujeto un conjunto de operaciones básicas que le permitan resolver un problema. Por lo tanto, al plantear la redacción argumentativa como el resultado de dicha habilidad requiere que el estudiante decida, reflexione, analice, tome decisiones y cree (como un acto de creatividad) para redactar. Es “echarlo a andar” en el mundo del razonamiento.

El siguiente ejercicio compagina el conocimiento adquirido sobre la estructura del sistema APA con las habilidades de redacción vinculadas por el pensamiento crítico.

1. Es momento de gestionar el pensamiento crítico. El objetivo de esta actividad es lograr que los alumnos reflexionen, relacionen y tomen decisiones sobre un tema de interés que cause polémica y diversidad de criterios. Para el caso la temática será el aborto.

Se generará un momento de diálogo grupal donde los alumnos plantearán su postura sobre el tema: habrá opiniones basadas en la religión, en la ciencia, el feminismo, los derechos de la mujer.; generar juicios contradictorios es importante para esta actividad. Pero, ¿cómo pasar de la opinión a la argumentación?

2. Escribirán en un cuaderno su opinión (a favor o en contra) sobre el tema del aborto. Mínimo cuatro renglones, máximo seis. Algunos compartirán lo que han escrito. Sus textos responden a la pregunta: ¿a favor o en contra del aborto?
3. La/el docente proyectará dos párrafos obtenidos de revistas de divulgación científica. Los alumnos participarán en la lectura e identificarán qué texto está a favor y cuál está en contra. Argumentarán el porqué de su elección. Cada texto brindará datos como nombre del autor, año y página (ver esquema Argument-Ando - Figura 21).
4. Cuando hayan identificado qué texto está relacionado con la postura que han elegido sobre el tema, se les pedirá que después de su opinión agreguen como texto seguido una cita textual basada en autor, texto o paráfrasis. Deben resolver cómo conectar su opinión con la cita, de manera que haya lógica, sentido y orden (puentes).

Es importante brindar el tiempo suficiente para que logren solucionarlo de manera individual, sin la intervención docente. Conforme hagan su trabajo se realizará monitoreo para apoyarlos en la estructura, pero también en la lógica del texto (cohesión textual).

Los alumnos compartirán sus trabajos y el docente puede utilizar alguno de los párrafos argumentativos que lograron estructurar para analizarlos, corregirlos, brindarles más herramientas para la corrección de estilo: uso de sinónimos, la secuencia entre la opinión y la cita, el cierre del párrafo.

Figura 21

Argument-Ando

No se invierta tanto tiempo en la corrección de la ortografía y la acentuación, que sin duda son indispensables para una buena redacción. No obstante, se busca lograr estructuras de redacción macro y no centrarlos a nivel oracional. Conforme avance el

Texto 1

Además, la mayoría de las internaciones y muertes de mujeres se dan en los sectores más pobres de la sociedad, lo que no sólo implica que el objetivo de proteger la vida prenatal no se cumple, sino que la penalización del aborto acentúa la inequidad existente. Los países donde el aborto está despenalizado, no muestran complicaciones en la salud o internaciones por las complicaciones del aborto inseguro y menos aún muertes maternas.

Autor: Mario Sebastiani
Año: 2018
Página: 35

https://scielo.isciii.es/pdf/bioetica/n43/1886-5887_bioetica-43-00033.pdf

Texto 1

Por su parte, la doctrina social de la Iglesia señala dos aspectos centrales respecto al aborto: primero, que se trata de un comportamiento gravemente inmoral, calificado en términos tradicionales e intrínsecamente malo, y segundo, que toda mujer que proceda a un aborto voluntario o quien contribuya a él, incurre en grave pecado castigado con excomunión.

Autor: Ochoa Ávalos, Ma. Candelaria
Año: 1998
Página: 312

<https://www.redalyc.org/pdf/884/88411133013.pdf>

Fuente: elaboración propia

ciclo escolar podrán diseñarse estrategias para resolver dichos temas, y darles la opción de elaborar otro tipo de texto donde la lógica y la secuencia sean las mismas, y la ortografía más pulcra. La etapa de Escritura (etapa 4) brinda opciones de temas que abordar durante el proceso de indagación, sistematización y redacción del ensayo.

4.4.6 Estructura de los argumentos

La estructura de un argumento puede lograrse a partir de una serie de pasos. Crear un argumento es un proceso. Recuerda que el argumento intenta convencer a alguien de algo:

Paso 1. Tesis (lo que quieres demostrar): Decir de forma clara lo que piensas.

Ejemplo:

Los videojuegos son buenos

Tesis

Paso 2. Premisas (decir el porqué piensas que los videojuegos son buenos): dar razones que apoyen tu tesis (comienzan a dar sentido a lo que defiendes).

Ejemplo:

Los videojuegos son buenos	➔	Tesis
porque ayudan a mejorar la memoria y la concentración;	➔	Premisa 1
además de tomar decisiones rápidas.	➔	Premisa 2

Paso 3. Evidencia (da pruebas de que tu tesis es válida):

Ejemplo:

Un artículo publicado en JAMA Network Open afirma que en un estudio realizado a 2,000 niños demostró que tuvieron mejoras en habilidades cognitivas relacionadas con el control de impulsos y en la memoria funcional.

Evidencia

Paso 4. Contraposición:

Ejemplo:

Sin embargo, hay investigadores de la universidad de Veracruz que dicen que los videojuegos generan adicción, pero que mucho de ello depende de la cantidad de horas que jueguen durante la semana (Coittolecnc, 2024).

Contraposición - contrargumento con una cita paráfrasis.

Paso 5. Conclusión: (reafirma tu tesis) recuerda tu punto de vista y refuézalo.

Ejemplo:

Por lo tanto el éxito de las bondades de jugar videojuegos dependerá de la moderación. Siguen representando una opción positiva y divertida, con beneficios para la memoria.

Conclusion

El argumento quedaría de la siguiente forma:

Figura 22

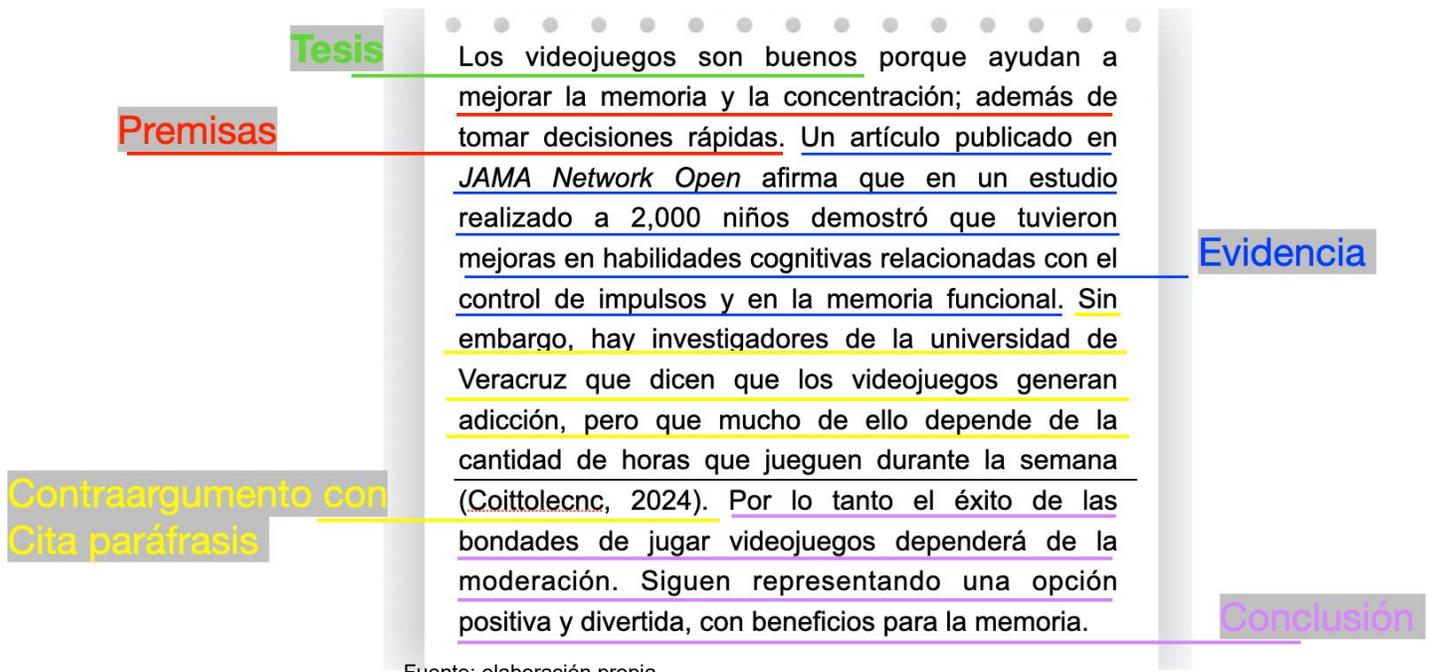
Los videojuegos son buenos porque ayudan a mejorar la memoria y la concentración; además de tomar decisiones rápidas. Un artículo publicado en *JAMA Network Open* afirma que en un estudio realizado a 2,000 niños demostró que tuvieron mejoras en habilidades cognitivas relacionadas con el control de impulsos y en la memoria funcional. Sin embargo, hay investigadores de la universidad de Veracruz que dicen que los videojuegos generan adicción, pero que mucho de ello depende de la cantidad de horas que jueguen durante la semana (Coittolecnc, 2024). Por lo tanto el éxito de las bondades de jugar videojuegos dependerá de la moderación. Siguen representando una opción positiva y divertida, con beneficios para la memoria.

Fuente: elaboración propia

Un párrafo con la estructura de los argumentos:

El párrafo representa un claro ejemplo para observar cómo se van relacionando los datos de las fuentes de información, con el objetivo de respaldar tus propias tesis o afirmaciones sobre el tema de interés. Como en el ejemplo, mediante la mención de estudios y una cita paráfrasis. Observa.

Figura 23



Fuente: elaboración propia

Desglose de los 5 pasos para elaborar un párrafo argumentativo

La ventaja de utilizar esta “receta” de la argumentación es que puedes hacer uso de tus citas (las que se concentran en la Tabla Guía). En este caso se utiliza una cita paráfrasis, pero puede adecuarse una cita textual basada en autor o en texto, utilizando un “puente” que conecte la tesis y las premisas que se defienden. Por ejemplo, este párrafo podría responder a la pregunta de investigación: ¿por qué los videojuegos mejoran la memoria?

Se puede realizar este ejercicio con cada pregunta guía de investigación (párrafos de desarrollo). Mientras los alumnos avanzan en su trabajo, el docente puede continuar con algunos temas que mejoren los conocimientos gramaticales; y aprenden a redactar un párrafo de introducción.

Actividad 5. El docente guiará una práctica similar con otros temas, como: el uso de las redes sociales, la migración, u otros de interés grupal.

Los días restantes -mientras los alumnos realizan su proceso de llenado de la tabla guía de investigación y la escritura (borrador) del ensayo- se utilizarán para abordar temas como: tipos de nexos, reglas de acentuación ortográfica, uso de coma y punto y coma; y la estructuración general de un párrafo de introducción. El docente puede priorizar los temas indispensables y útiles para la redacción según las áreas de oportunidad que identifique en los ejercicios de las actividades.

4.5 ETAPA 4: CÓMO REDACTAR UN ENSAYO. ESCRITURA

La escritura representa el momento en que se plasman las ideas de forma coherente y fluida en el texto. Es la fase donde el escritor comienza a redactar todo lo que ha planificado en la etapa de preescritura y cuando ha comenzado a escribir.

4.5.1 Errores en la redacción de un ensayo

Entre los errores más comunes al momento de elaborar un ensayo se encuentra:

1. *Falta de claridad en la tesis.* Es decir, siguiendo con los ejemplos del tema de la estructura de los argumentos:

En este ensayo se hablará de los videojuegos

Dicha tesis no es clara ni discutible porque no brinda información de la tesis, porque no tiene la finalidad de brindar una idea central de lo que el autor debería defender. En cambio, cuando se dice “los videojuegos son buenos” otorga mayor información de la postura que está tomando quien escribe. Se sabe que está a favor, por ende, escribirá bajo dicho argumento.

2. *Párrafos desorganizados.* Este aspecto va relacionado con la Figura 19 y 20. En el esquema de ideas se enumeraron los subtemas, considerando el orden jerárquico que mejor se acomodó a la lógica de secuencia según niveles de importancia; es decir, para

el caso, de lo general a lo particular. Seguir la secuencia de enumeración como párrafos a desarrollar brinda orden al momento de redactar.

En este sentido y siguiendo la estructura que ejemplifica la Tabla 8: *Orden y secuencia de los párrafos de ensayo*, si se pensará en el primer párrafo de desarrollo sobre la definición del tema contaminación, y se continuara hablando de otro que no tiene nada que ver, esto generaría la falta de relación clara: desorden en la estructura de los párrafos.

Por lo tanto, cada párrafo debe hablar de un sólo tema, el que se haya organizado y jerarquizado al momento de planear los subtemas de redacción. En ese momento, es creatividad del escritor la manera en que relacionará un párrafo con el otro según la postura (tesis) que estará desarrollando a lo largo del ensayo.

Ejemplo:

Los videojuegos son buenos porque ayudan a mejorar la memoria, pero las personas han optado por desechar las consolas que son obsoletas.

Aquí se comienza a defender las bondades del juego, pero se termina hablando de la contaminación que generan. Se ha desviado del objetivo principal (tesis).

3. *Redundancia y repetición innecesaria.* Al escribir se tiende a repetir las mismas ideas a lo largo del ensayo, lo que afecta la claridad y la concisión del tema.

Los videojuegos son buenos. Los videojuegos son algo bueno para las personas al rededor del mundo.

El ejemplo muestra que se repite la misma idea. Lo adecuado será expresarlo de forma más concisa y evitar la redundancia.

4. *Uso inadecuado del estilo y el tono.* El tono (la forma en que se escribe) debe ser adecuado al tipo de público al que va dirigido. Es inapropiado utilizar un tono informal en la redacción, pero también el hacerlo demasiado técnico si está dirigido a un público no especializado en el tema. Los textos de divulgación del campo de la salud suelen estar llenos de tecnicismo, porque su público por lo general son médicos (saben sobre el área y su tono es especializado).

Ejemplo incorrecto (tono informal):

Creo que el uso de videojuegos está bien y todos deberían comprarse uno.

Ejemplo correcto (tono formal):

Los videojuegos son una opción que favorece la memorización y la toma de decisiones, como lo han demostrado algunos estudios científicos; y la posibilidad de que más personas adquieran uno asegura el desarrollo de destrezas tanto en niños como en adultos.

5. *No citar adecuadamente las fuentes de información.* Se sabe que la omisión lleva a cometer plagio y a violentar los derechos de autor.

4.5.2 Propiedades textuales

Las propiedades textuales son un conjunto de características que permiten que un texto sea coherente, comprensible y eficaz. Además de cumplir su propósito y facilitar la comprensión por parte del lector. Existen cinco propiedades textuales: adecuación, coherencia, cohesión, claridad y originalidad, de las cuales sólo se retomarán las tres primeras.

a) Adecuación, coherencia y cohesión

La adecuación se refiere a la capacidad del texto para adecuarse al contexto y a la audiencia. El texto se convierte en “adecuado” cuando el contenido, el estilo, el vocabulario, el tono y lenguaje se ajustan a quién lo lee (público), dónde se presenta (contexto) y con qué propósito (finalidad comunicativa). Es decir, se refiere a la situación comunicativa.

Cuando escribes no lo haces de la misma forma si se trata de un profesor, una carta para tus padres, para tus amigos o pareja. Cambias el tono y la estructura según la persona. Es decir, aplicas la adecuación textual.

Ejemplos:

Mensaje informal. Tono cercano, expresiones cotidianas:

1. Oye, ¿tienes chance de ir al cine?

Mensaje formal y de respeto, adaptado a la persona y a la situación:

2. Estimado director, agradecería pudiera considerar extender el horario de receso para poder consumir alimentos, pues la cantidad de alumnos en la cafetería es considerable, y no siempre alcanza el tiempo para poder comprar el desayuno.

La coherencia permite que un texto sea claro y fácil de entender, porque ayuda a que las ideas de las oraciones estén conectadas de forma lógica pero también global: en la totalidad del texto. Que un texto sea coherente significa que cuando lo lees, se puede seguir el hilo de las ideas sin confundirte. Cada idea abona al tema general, en orden y en secuencia. En resumen, es la idea que engloba todo el texto.

La cohesión textual es la relación entre las ideas del texto; la manera en que se conectan y contribuyen al desarrollo de las tesis o mensaje principal (premisas). Cuando escribes un texto no basta con que cada idea sea correcta; también deben conectarse para que se entiendan entre ellas. Imagina que la cohesión es como el pegamento que mantiene unidas todas las partes de un escrito.

Ejemplo incorrecto:

1. Me encantan los videojuegos. Tienen personajes cuadrados y muchos bloques. Ayuda a la creatividad y es complicado matar al dragón.

Aunque cada oración es correcta y tiene sentido, no están conectadas y no se entiende bien la relación entre ellas.

Ejemplo correcto:

2. Me encanta el videojuego de "Minecraft" porque tiene personajes y mundos que se asemejan a las figuras geométricas, en particular a los cuadrados. Es un juego que ayuda al desarrollo de la creatividad porque favorece a la toma de decisiones inmediatas con base a los retos que van surgiendo. Aunque, en mi experiencia, fue complicado terminar con la vida del dragón porque lanza fuego, además de que tiene opciones para sanarse si es que logras ir vencéndolo.

Aquí, la cohesión se logra utilizando conectores (porque, aunque, además) que unen las oraciones y ayudan a que las ideas se relacionen.

Se logra la cohesión si se considera lo siguiente:

1. Usa conectores y/o frases de enlace. Ejemplo: “sin embargo”, “a pesar de”, “empero” (en la actividad 4.3.3 se muestra una tabla de conectores con su respectiva clasificación).
2. Repite o usa sinónimos. Para lograr que haya fluidez en la redacción, como recurso puede repetirse ciertas palabras claves, o bien, utilizar sinónimos para no ser repetitivos.

Me encanta escuchar música. Esta actividad me genera alegría y una actitud positiva durante el día.

3. Usa pronombres. Por ejemplo: pronombres personales: “él”, “ella”; pronombres demostrativos: “eso”, “esto”, porque ayudan a hacer referencia de lo que ya fue mencionado en el texto.

Escuche una canción increíble. Ella me hizo reflexionar sobre el amor y la amistad.

Estos tres ejemplos permiten la existencia de la cohesión textual, se corrigen algunas imperfecciones de la redacción y se mejora la comprensión global.

4.5.3 Idea central y secundarias a desarrollar

Para distinguir entre ambas ideas es importante explicar su estructura y función.

1. *Ideas centrales.* Son las ideas principales de un texto, las que guían la dirección o propósito del ensayo. Responde a la pregunta central del ensayo y está relacionada con la postura que el escritor quiere mantener y desarrollar a lo largo del texto. Por ejemplo, si quieres hablar de los “problemas que causa la contaminación marítima”, esta sería la idea principal del ensayo.

2. *Ideas secundarias*. Son las ideas que apoyan, explican o amplían las ideas centrales. Ayudan a desarrollar el tema central pero no son importantes por sí solas, porque deben trabajar para respaldar la idea central.

Ejemplo:

La contaminación marítima es una de las principales amenazas para la biodiversidad. Uno de los contaminantes del mar son los plásticos por el tiempo que tardan en degradarse, porque son ingeridos por los animales casándoles la muerte o graves problemas de salud.

Lo que está en negritas sería la idea principal; lo siguiente, dos ideas secundarias que respaldan a la idea principal.

4.5.4 Relación entre objetivo y escritura

Al momento de redactar un ensayo se debe tener presente que el objetivo es lo que se quiere lograr con el texto; mientras que la escritura es la herramienta para alcanzarlo.

Ejemplo:

1. Si el objetivo es informar, la escritura debe ser objetiva, clara y basada en hechos. Se centra en explicar y describir el tema.

2. Si el objetivo es persuadir, la escritura se enfocará en convencer al lector sobre el punto de vista que desarrollas en el texto; con el uso de argumentos y ejemplos que apoyen la tesis.

En resumen, la escritura no es sólo poner palabras en una página, sino, el medio a través del cual alcanzar el objetivo que tiene tu mente, son el tema que se ha elegido

4.5.5 Delimitación

Delimitar es una decisión importante al momento de escribir un ensayo; es cuando se determina el tema, el enfoque específico y los límites para no hablar de todo lo que esté relacionado. Es como observar el mar y centrarte sólo en alguna parte pequeña con un centímetro de profundidad.

Por ejemplo, si te piden escribir un ensayo sobre el cambio climático harías una delimitación del tema, porque si escribes de todo lo que afecta el cambio climático centrarías tu trabajo en: desastres naturales, pérdida de biodiversidad o el efecto invernadero. Cada aspecto mencionado es suficiente para escribir un ensayo de cada uno; sería muy extenso y probablemente desorganizado.

Pero si sólo escribes sobre el impacto del cambio climático en los océanos, logras que tu trabajo sea específico, y se puede profundizar más en el tema.

4.5.6 Párrafo de introducción

Actividad 6. Estructuración de un párrafo de introducción. Para esta actividad será de utilidad la Figura 20 Jerarquización de objetivos y la Tabla 8 Orden y secuencia de los párrafos de un ensayo. A partir de la información esquematizada se buscará pasar su estructura (esquema) a la redacción de un párrafo de introducción (escritura). En la figura 24 es un ejemplo de las posibilidades:

Figura 24

El presente ensayo tiene la finalidad de exponer varios de temas de internets sobre un problema actual que incumbe a todos los habitantes del planeta: la contaminación (por qué).

Lograr construir el párrafo con los diferentes opiniones de los alumnos. Hacerles preguntas de manera que sus comentarios sigan enriqueciendo ideas para la redacción.

En particular, el ensayo se centra en el desarrollo de seis objetivos: el primero, expone la definición sobre el tema de interés; el segundo, clasifica las formas de contaminación; el tercero, narra las posibles causas; el cuarto, concientiza sobre los responsables; el quinto, muestra una serie de acciones que ayudarán a evitar mayores índices de contaminación; y el último objetivo, argumenta los alcances que tiene el calentamiento global sobre la forma de vida actual y futura de la humanidad.

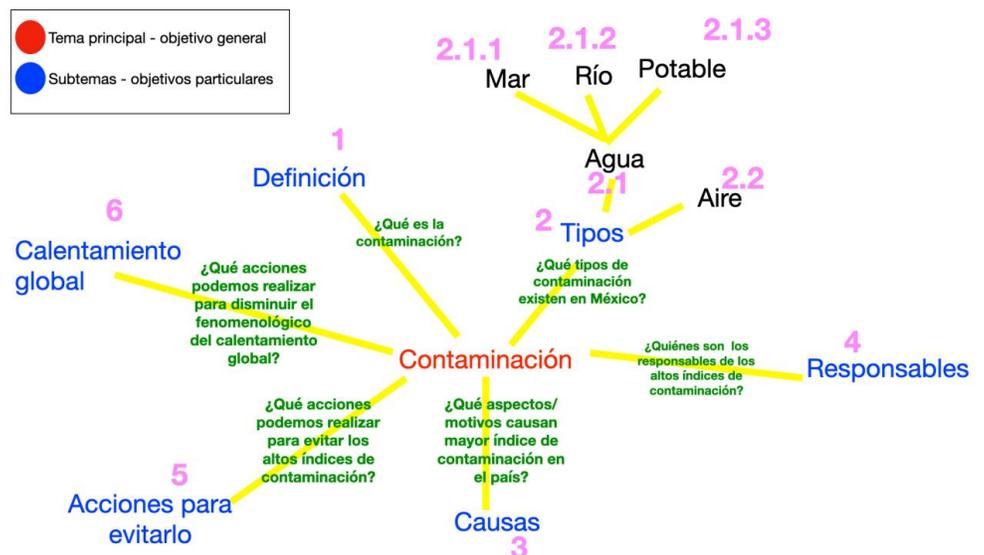
Retómese en el ejemplo el uso de la coma, punto y coma y los dos puntos.

Los alumnos comenzarán a redactar sus propios párrafos de introducción con base en los esquemas que han construido.

Fuente: elaboración

Ejemplo de Redacción de un Párrafo de Introducción

La finalidad del párrafo de desarrollo es que se estructure en plenaria, y en el proceso hacer evidente para los alumnos la importancia de la



enumeración de objetivos (y el uso de coma, punto y coma), pues esto marcará la redacción y contenido de cada párrafo de desarrollo. Cada objetivo va acompañado por un verbo, según la intención argumentativa que tenga dentro del texto. ¿Qué busco hacer en el objetivo uno? ¿Argumentar, discutir, narrar o ejemplificar? La elección del verbo es crucial en los ensayos, pues marcan el tono de la redacción que estará presente en el párrafo que le corresponda. Aprovechar el ejercicio para que con la participación del alumnado se decida el uso de coma, punto y coma y dos puntos (según las necesidades del grupo considérese repasar el tema, verse actividad 4.5.7).

Los alumnos tomarán decisiones sobre la forma que debe iniciar su párrafo de introducción, teniendo como base para estructurarlo los esquemas previamente realizados. Revisión de logros en la redacción del párrafo de introducción.

4.5.7 Uso de coma, punto y coma, punto

La **coma** se usa para separar ideas dentro de una oración, pero no para separar oraciones completas. Es una especie de “pausa corta” que ayuda a que el mensaje sea más claro.

Usos:

1. Separa elementos en una lista: "Me gustan la música, las películas y los libros".
2. Separa oraciones dentro de una oración más larga: "Fui a un concierto, y luego salí a cenar con algunos amigos".
3. Después de introducciones: "Sin embargo, el cine puede ser una excelente forma de aprendizaje".

El punto y coma sirve para separar oraciones que están muy relacionadas entre sí pero que podrían ser independientes; o ser ideas distintas pero perteneciente al mismo tema. Es una pausa más larga que la coma, pero no final como el punto.

Uso:

1. Separa oraciones completas dentro de una misma idea: “Me gusta las películas de comedia; sin embargo, a veces me gustan las románticas”.

2. Separa elementos de una lista: “He comprado varios productos en el mercado: manzanas; quesos; verduras; carnes y almendras”.

El punto termina una oración. Indica que la idea a finalizado.

Uso:

1. Finalizar una oración: “Hoy escribiré sobre la contaminación”.

2. Separar oraciones completas en un párrafo: “Me desagradó la comida. Estuvo salada y muy picante.”

Se recomienda a docente que pueda reforzar la actividad con varios ejercicios; de preferencia que los vinculen con la construcción del párrafo de introducción.

4.5.8 Estructura de los objetivos del ensayo

Los alumnos ya tienen una noción más clara sobre la estructura de los textos. En esta etapa ya debieron terminar la Tabla 9 *Guía de investigación para la elaboración de un ensayo - referencias*; además, han desarrollado un ejercicio de la Figura 121: *Argumentando* y del tema 4.4.6 *Estructura de los argumentos*. Es momento de que, de manera individual, comiencen a redactar el borrador de su ensayo. Iniciando con el párrafo de introducción, y un párrafo de desarrollo.

a) Durante la práctica /Párrafo de desarrollo

Para redactar cada párrafo de desarrollo observarán cuáles son sus objetivos de desarrollo, para ello seguirán el orden y secuencia que establecieron en la Tabla 8 Orden y secuencia de los párrafos de un ensayo; y la Tabla 9 Guía de investigación para la elaboración de un ensayo.

Cada párrafo de desarrollo sigue el orden de sus objetivos y preguntas de investigación (objetivo 1 - pregunta 1). Anexarán en cada párrafo de desarrollo una cita textual basada en autor, en texto, o una cita paráfrasis. Dichas citas se obtienen de la Tabla 9. Recordarles el ejercicio de la Figura 20.

4.5.9 Concordancia de tiempo

La concordancia de tiempo se refiere a la manera en que los tiempos verbales (presente, futuro, pasado, copretérito) concuerdan de manera coherente dentro de un texto. Ayuda a contextualizar al lector sobre cuándo ocurrieron las acciones o situaciones que estás redactando.

Por decir, si estás hablando de un acontecimiento histórico como la Revolución Mexicana y escribes “los ciudadanos lucharon por sus derechos” pero más adelante dices que “están luchando por sus derechos”, el lector podría confundirse

Ejemplos:

Incorrecto: “La Revolución Mexicana empezó en 1910 y cambia a la sociedad de México”.

Correcto: “La Revolución Mexicana empezó en 1910 y cambió a la sociedad de México”.

Incorrecto: "Los astronautas viajan a la Luna y descubrieron nuevas formas de vida".

Correcto: "Los astronautas viajaron a la Luna y descubrieron nuevas formas de vida".

De igual forma, como en los ejemplos anteriores, se debe cuidar la concordancia de tiempo cuando redactas un texto.

4.5.10 Vicios del lenguaje: cacofonía

Los vicios del lenguaje son formas inadecuadas de usar el idioma, son errores o formas incorrectas que puede generar que la comunicación sea confusa.

En particular, la cacofonía es un vicio deslenguare que sucede cuando se repiten sonidos, palabras o sílabas que suenan mal, desagradables al oído. Entiéndase que es un ruido causado por la repetición. Por ejemplo, si se repite la misma palabra varias veces dentro de un párrafo puede generar cacofonía.

Incorrecto: "Pedro pasa por la puerta principal".

Correcto: "Pedro cruza por la entrada principal".

Incorrecto. La vaca estaba en el campo comiendo hierba verde"

Correcto: La vaca pastaba en el campo.

Estos ejercicios pueden ser de utilizad durante y al finalizar la redacción.

a) Acentuación

Reglas de acentuación, un repaso por el acento ortográfico. Conforme el estudiante avance en la búsqueda de información y/o redacción de su ensayo, el docente puede continuar haciendo un repaso por el uso del acento ortográfico o el diacrítico. Se recomienda elegir actividades dinámicas enfocadas en la práctica.

4.5.11 Niveles del lenguaje

Los niveles del lenguaje se refieren a las diferentes formas en que usamos el lenguaje, algunas ocasiones por motivos de la situación comunicativa, el contexto, el público; debido al nivel educativo, cultural y económico. Estos diversos motivos influyen en la manera en que usamos el lenguaje. Son importantes porque al momento de redactar debes considerar qué nivel de lenguaje es el apropiado para un trabajo formal como un ensayo argumentativo.

Figura 25

Nivel Subestándar	Lenguaje Vulgar Lenguaje popular
Nivel Estándar	Lenguaje coloquial Lenguaje culto
Nivel Superestándar	Lenguaje poético Lenguaje científico-técnico

Fuente: elaboración propia
Existen otras clasificaciones.

Niveles del lenguaje

4.5.12 Recursos lingüísticos para la argumentación: conectores

Esta actividad tiene la finalidad de brindar un repaso por los tipos de nexos; otorgando una tabla con nexos y su clasificación. Los siguientes conectores del discurso pueden apoyar en la redacción de un ensayo.

Tabla 10

<p>Ejemplificador</p> <p>Por ejemplo Concretamente particular</p>	<p>Opinión personal</p> <p>En mi opinión Considero que A mi parecer Con base en mi punto de vista</p>	<p>Hipótesis</p> <p>Es posible Probablemente Quizá</p>	<p>Oposición</p> <p>Al contrario Sin embargo Aunque No obstante Empero Pero Por el contrario</p>
<p>Explicación</p> <p>Es decir Dicho de otra forma En otras palabras Esto quiere decir que</p>	<p>Introducción al tema</p> <p>A cerca de Con relación a Con respecto a Por otro parte</p>	<p>Orden</p> <p>En relación a Por otra parte Acerca de En relación con</p>	<p>Añadir ideas</p> <p>Además Por otra parte De igual forma También Asimismo Como</p>
<p>Cierre - conclusión</p> <p>En síntesis En resumen En conclusión Para finalizar Perfilando el cierre</p>	<p>Consecuencia</p> <p>Por lo tanto Por lo cual Por ello En consecuencia</p>	<p>Resumir</p> <p>En resumen En definitiva</p>	<p>Causa</p> <p>Por lo tanto Porque Dado que Debido a</p>

Fuente. Elaboración propia

Conectores /nexos del discurso

4.6 ETAPA 5: REVISIÓN Y REFLEXIÓN DEL TEXTO. POSESCRITURA

La posescritura es la fase final en el proceso de redacción de un ensayo, es donde el escritor revisa y perfecciona el texto con la finalidad de hacer cumplir los objetivos planteados.

4.6.1 La conclusión

La conclusión es la parte final de la redacción del ensayo; donde cierras la idea principal y resumes lo más importante que has escrito.

También es el último párrafo; es el momento de hacer un resumen breve de las ideas claves que se han presentado en el cuerpo del texto (cada párrafo de desarrollo). En esta parte es importante que no introduzcas nueva información, y sólo te centres en: resumir ideas, retomar y responder el objetivo del trabajo; incluso, dejar una reflexión final.

4.6.2 Revisión final de la estructura del texto

La etapa de la revisión final de la estructura del texto es muy importante, es cuando aprecias y corriges los últimos detalles de la redacción, por ejemplo: corriges errores de escritura y de estructura; claridad y fluidez.

Es recomendable que lo leas en voz alta, respetando los signos de ortografía y el tono, porque al oírte puedes identificar errores y tomar mejores decisiones para sustituir palabras, evitar vicios del lenguaje o algún error de dedo.

Asimismo, en el momento adecuado para verificar si la introducción y objetivos tienen relaciones con el desarrollo de estos, si están conectados de manera lógica.

a) Reflexión del contenido del ensayo

La etapa de revisión del contenido del ensayo es más un proceso de introspección. Es como cuando terminas una tarea y te detienes a pensar si realmente lograste transmitir lo que buscabas o si sería pertinente añadir algo más.

Te detienes un momento y te cuestionas:

¿He explicado bien mi punto de vista?

¿Mi ensayo está bien organizado?

¿Mis argumentos son sólidos?

La reflexión es una forma de autoevaluación que te ayuda a mejorar habilidades de escritura, te ayuda a desarrollar un pensamiento crítico sobre tu propio proceso de aprendizaje.

4.7. Propuesta de Criterios para Evaluar el Pensamiento Crítico en el Proceso de Redacción de un ensayo - argumentativo. Etapas 3, 4, y 5

Esta guía ofrece cuatro insumos para evaluar los logros. Por una parte, la *Tabla Guía para la Argumentación de Ensayos* (página 151): propuesta de sistematización de los datos obtenidos en las fuentes de información, pues la organización se considera una forma de la habilidad del pensamiento crítico. También, se anexan tres rúbricas de evaluación, la primera es el Anexo 1 (página 195) que pretende evaluar el producto en sí: el ensayo.

La segunda es el Anexo 2: *Rúbrica para evaluar el proceso de desarrollo de la habilidad del Pensamiento Crítico en la Redacción de un Ensayo Argumentativo* (página 197) que busca valorar en un escalas del 4 a 1, donde 4 es Excelente y el 1 es Suficiente. Su objetivo es ser un ejemplo para evaluar el pensamiento crítico. La rúbrica pretende compaginar la Tabla 3: *Relación de las áreas que componen el pensamiento crítico con el objetivo de la propuesta metodológica* (página 89), la Tabla 7: *Objetivos educativos en relación con los niveles cognoscitivos* (página 113) y la Tabla 11 que a continuación se precisa.

La tabla *Propuesta de Criterios para Evaluar el pensamiento crítico en el proceso de redacción de un ensayo - argumentativo. Etapas 3, 4, y 5*, es una rúbrica ajustable a la necesidad del docente y del grupo. En ésta se brindan varias opciones; posibles criterios a ser evaluados conforme a los *elementos del proceso de pensamiento: holístico y abstracto, analítico, divergente y convergente, secuencial y concreto*, basado en cuatro momentos o *macroprocesos: imaginar, indagar, planificar y hacer* (conceptos obtenidos de una rúbrica de evaluación sobre pensamiento crítico presente en el libro de la OCDE (2019): *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking* (página 96 del libro); adaptada a esta propuesta metodológica.

Las opciones que brinda no son las únicas posibles de imaginar; el pensamiento crítico es una fuente infinita, flexible y ajustable que puede desarrollarse, adaptarse a distintas disciplinas, niveles educativos y situaciones reales. En este sentido, la Tabla 11 ofrece un conjunto de criterios funcionales para evaluar el pensamiento crítico, permitiendo su aplicación en la reacción, especialmente para ensayos argumentativos.

Tabla 11. Propuesta de Criterios para Evaluar el Pensamiento Crítico en el Proceso de Redacción de un ensayo - argumentativo. Etapas 3, 4, y 5

Elementos del proceso de pensamiento				
IMAGINAR				
<u>Voluntad para imaginar y proponer varias ideas sobre un tema de investigación, así como la capacidad de hacer conexiones significativas entre ideas de un mismo dominio.</u>				
<u>Holístico y abstracto</u>	<u>Analítico</u>	<u>Divergente y convergente</u>	<u>Secuencial</u>	<u>Concreto</u>
<u>Impulsado por estudiantes</u>	<u>Impulsado por estudiantes</u>	<u>Colaboración entre estudiantes y profesores</u>	<u>Aportación de los estudiantes en torno al enfoque del profesor</u>	<u>Impulsado por el profesor</u>
El estudiante tiene un propósito claro de redacción, a través de la formulación de preguntas, conexiones de saberes previos y posibles intereses a futuro;	El estudiante construye ideas, propone preguntas alternativas o escenarios hipotéticos;	El estudiante aplica las habilidades para detonar ideas de argumentación, ya sea para ampliar o replicar el modelo de redacción propuesto por el docente;	El estudiante modifica o reorganiza el propósito o plan de escritura en conjunto o a solicitud del profesor;	<u>El estudiante imita los modelos proporcionados por el profesor para formar una idea, concepto u objeto con la orientación y el estímulo del profesor.</u>
explora supuestos, genera hipótesis para determinar una postura argumentativa (a favor o en contra); presenta apertura y flexibilidad al cambio y la aceptación de los alcances argumentativos de los tópicos de interés.	formula contrargumentos plausibles; explora consecuencias futuras, dilemas éticos o soluciones creativas;	es capaz de generar variedad de ideas antes de calidad; establece diversidad de posibles enfoques o posturas argumentativas; y	desglosa contenidos de manera lógica y secuencia (respeto objetivo de redacción en la propuesta y en el desarrollo); activa el pensamiento crítico para jerarquizar y secuenciar ideas de lo general a lo más específico (delimita);	Es capaz de relacionar e ilustrar sucesos de la vida cotidiana, datos o hechos para ilustrar un tema; relaciona información de diversas fuentes y las vincula con su postura argumentativa;
	establece posibles rutas para organizar información en el texto;	detecta nuevas posibilidades.	muestra capacidad para determinar causas y consecuencias;	busca ejemplificar mediante pruebas;

	delimita, analiza y estructura información;	Por otra parte, inicia la jerarquización	aplica con apoyo docente lo argumentativo y lo explicativo para la transición de párrafos y la progresión del argumento;	observa datos tangibles;
	formula ideas con base en la evidencia de textos;	es capaz de establecer la estructura del texto (introducción, desarrollo y conclusión);	evalúan la secuencia lógica del texto;	aplica ideas usando ejemplos, datos y casos específicos.
	ordena contenido para que tenga coherencia lógica y claridad;	detecta errores ortográficos, gramaticales o vacíos en la redacción;	se corrigen incongruencias.	
	aplica argumentos.	mejora la lógica del texto y edita con mayor criterio;		
		selecciona ideas viables;		
		evalúa, organiza, corrige y fortalece antes y durante la escritura		
Elementos del proceso de pensamiento				
INDAGAR				
<u>Acto de pedir información e investigación.</u>				
<u>Holístico y abstracto</u>	<u>Analítico</u>	<u>Divergente y convergente</u>	<u>Secuencial</u>	<u>Concreto</u>
<u>Impulsado por estudiantes</u>	<u>Impulsado por estudiantes</u>	<u>Colaboración entre estudiantes y profesores</u>	<u>Aportación de los estudiantes en torno al enfoque del profesor</u>	<u>Impulsado por el profesor</u>

<p>El estudiante puede formular preguntas y relacionar sus conexiones;</p> <p>busca ampliar relaciones causales desde lo social, lo cultural y lo político mediante cuestionamientos, etc.;</p> <p>interpreta de manera lógica y empírica;</p>	<p><u>El estudiante analiza de forma independiente ideas, conceptos, preguntas y procesos para desarrollar preguntas y protocolos válidos y aplicables relacionados con un tema.</u></p> <p><u>El estudiante descubre de forma independiente información y respuestas que impulsan su investigación, práctica y resultados.</u></p> <p>Discierne entre información útil y superficial;</p>	<p><u>El estudiante es capaz de crear, hacer y aplicar preguntas con indicaciones guiadas del profesor y/o compañeros, para guiar la investigación, la práctica guiada y/o el resultado.</u></p> <p>El estudiante cuestiona supuestos;</p> <p>obtiene e identifica diversidad de fuentes;</p>	<p>El estudiante guía el orden o secuencia de preguntas como objetos de investigación para la redacción con la solicitud o apoyo del profesor;</p> <p>evalúa relaciones temporales, causales o estructurales en la construcción de párrafos de manera guiada;</p> <p>estructura y reconoce niveles de profundidad en la introducción, desarrollo y conclusión;</p>	<p><u>El estudiante copia e imita las preguntas promovidas por el profesor para guiar la investigación, la práctica guiada y/o el resultado.</u></p> <p>Busca información para obtener datos reales;</p> <p>redacta ideas utilizando ejemplos específicos y situaciones reales;</p>
<p>cuestiona desde su postura argumentativa,</p>	<p>cuestiona lo que se acepta sin evidencia;</p>	<p>selecciona, jerarquiza, evalúa la pertinencia de la información;</p>	<p>organiza la búsqueda de información por etapas;</p>	<p>verifica que lo que se escribe esté sustentado con hechos;</p>
<p>se pregunta si el texto tiene coherencia.</p>	<p>fórmula preguntas claves con propósito de investigación;</p> <p>recopila información con propósito;</p>	<p>desarrolla juicio crítico para decidir qué usar, cómo usarlo y con qué propósito;</p> <p>selecciona preguntas clave con apoyo del docente;</p>	<p>con ayuda estructura ideas de manera lógica y progresiva;</p> <p>valida si el texto mantiene un orden claro, fluido y coherente entre secciones, entre objetivos y desarrollo estructural;</p>	<p>eliminan afirmaciones vagas o infundadas</p>

	depura información innecesaria.	delimitan la información, estructura argumentos con apoyo a la dinámica presentada por el profesor;	organiza información según criterios de progreso, causa - efecto o jerarquía argumentativa.	
		depuran información.		

Elementos del proceso de pensamiento

PLANIFICAR

La capacidad de establecer una idea detallada para hacer o lograr algo.

<u>Holístico y abstracto</u>	<u>Analítico</u>	<u>Divergente y convergente</u>	<u>Secuencial</u>	<u>Concreto</u>
<u>Impulsado por estudiantes</u>	<u>Impulsado por estudiantes</u>	<u>Colaboración entre estudiantes y profesores</u>	<u>Aportación de los estudiantes en torno al enfoque del profesor</u>	<u>Impulsado por el profesor</u>
El estudiante establece una idea o varias de manera detallada en forma de lluvia de idea;	El estudiante comprende la estructura interna de un problema o tema y separa sus elementos;	El estudiante hace una lluvia de ideas para conectar ideas con emociones, experiencias y saberes previos (elección del tema) con poca guía del docente;	El estudiante organiza ideas y acciones en una serie ordenada de pasos lógicos y cronológicos con poca ayuda del docente;	El estudiante imita el modelo impulsado por el docente para comprender qué se espera de un texto argumentativo;
desarrolla ideas detalladas para lograr un objetivo a través del texto;	reduce ambigüedades y permite mayor claridad conceptual al momento de redactar	justifica por qué una idea es mejor que otra con apoyo del docente;	divide tareas en etapas concretas;	imita adapta y evalúa modelos textuales;

reconoce interdependencias entre las partes del contenido;	planifica la estructura y la progresión del texto;	aprende a pensar sobre cómo piensa y escribe por la didáctica del docente;	estructura su introducción, desarrollo y conclusión,	sigue una secuencia clara al planificar;
clarifica la intención general del texto;	separa contenidos para abordarlos uno por uno;	evalúa aquello que es útil para redactar.	argumenta por qué una idea va antes de otra;	evaluar lo planificado;
esquematiza ideas y relaciones entre ellas;	analiza cómo cada parte del texto se conecta con otras;		propone cambios para mejorar la coherencia textual;	construye textos a partir de ideas concretas y reales (viables)
selecciona categorías que guían el enfoque (subtemas);	delimita y aclara conceptos centrales del texto;		produce textos más claros, coherentes y argumentados.	
organiza las ideas a gran escala;	planifica el orden más lógico para presentar ideas;			
determina si el enfoque propuesto puede sostenerse críticamente;	establece relaciones causa - efecto (conectores);			
analiza si la planificación encaja con el objetivo general de texto.				
Elementos del proceso de pensamiento				
HACER Para producir algo.				
<u>Holístico y abstracto</u>	<u>Analítico</u>	<u>Divergente y convergente</u>	<u>Secuencial</u>	<u>Concreto</u>
<u>Impulsado por estudiantes</u>	<u>Impulsado por estudiantes</u>	<u>Colaboración entre estudiantes y profesores</u>	<u>Aportación de los estudiantes en torno al enfoque del profesor</u>	<u>Impulsado por el profesor</u>

El estudiante desarrolla un pensamiento crítico al conectar saberes de distinta fuente de información con un argumento;	El estudiante muestra capacidad para descomponer un conjunto en sus partes más pequeñas para examinarlas;	El estudiante crea textos originales, creativos pero también lógicos, estructurados y argumentados con apoyo del docente;	El estudiante organiza ideas, tareas o contenidos en orden cronológico (paso a paso), asegurando la coherencia, continuidad y progresión, siguiendo el enfoque del docente;	El estudiante redacta con ejemplos claros y precisos;
produce un impacto cognitivo o emocional en el texto (persuasión);	compara, establece relaciones lógicas y toma decisiones sobre el proceso de redacción;	evalúa creativamente distintas formas de presentar un mensaje;	planeación anticipada y estructurada lógicamente,	redacta con base a experiencias y situaciones prácticas con apoyo del docente;
reflexiona sobre el propósito de la comunicación escrita;	fragmenta un tema de forma estratégica,	juzga el formato según el propósito comunicativo con apoyo del docente (citas, paráfrasis);	establece secuencias argumentativas;	responde a las demandas del proceso de escritura desde lo específico y lo tangible;
representa e interpreta ideas con símbolos o analogías;	construye argumentos sólidos y coherentes;	fomentan la conciencia del impacto del texto;	aplica esquema, borradores y guías paso a paso;	gana seguridad al tener referentes claros y formatos accesibles.
revisa errores y sentido global del texto;	selecciona ejemplos con criterio;	integra lo emocional con lo racional;	evaluar por partes: contenido, forma y estilo;	
cuestiona el equilibrio entre la forma y contenido del texto;	reconoce distintas posturas o puntos de vista;	evalúan coherencia entre forma y contenido;	desarrolla autonomía en el seguimiento del plan de redacción y revisa con criterio el producto final (ensayo).	
busca interpretar y aportar;	compara con objetividad;	no se aferra a lo primero que escribió		
emite juicios argumentativos;	obtiene conclusiones razonadas;	amplitud de pensamiento (enfoques al escribir);		
realiza análisis y síntesis de textos;	logra una evaluación y metacognición.	integración creativa y lógica.		
capacidad de abstracción y simbolización;		Aprende a integrar creatividad, emoción, estructura y argumentación.		

intencionalidad crítica comunicativa.				
---	--	--	--	--

Nota: el texto que está subrayado es idéntico al ejemplo del libro *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking* (página 96).

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Cada uno de los apartados que conformaron este trabajo de investigación, mejor dicho, la propuesta metodológica, se construyeron desde la mirada analítica de las habilidades del pensamiento, terreno en que la Universidad Pedagógica Nacional ha sembrado aportaciones tanto a nivel teórico como práctico.

En este sentido, hablar de una propuesta de escritura con base en el desarrollo del pensamiento crítico requirió el análisis a las recomendaciones educativas nacionales e internacionales, para conocer si el criterio de los expertos mostraba interés en el tema como un eje fundamental no sólo para redactar, sino como un medio para comprender lo que se lee y lo que se escribe, resultados que encaminaron la importancia de la redacción únicamente en educación primaria.

La Nueva Escuela Mexicana, con el Marco Curricular y el Plan de Estudios 2022, reconoció al pensamiento crítico como un eje articular del aprendizaje, no sólo para la formación de la identidad y la ética de los ciudadanos; sino como un eje para retomar la necesidad de educar a sujetos pensantes, críticos y analíticos de su entorno, donde el lenguaje en general repunta en habilidades de oralidad, escritura y expresión artística. Y aunque no hay un piloto de evaluación que equipare la necesidad de saber escribir con la de comprensión lectora, por lo menos ya hay documentos, como el Programa Sectorial de Educación, que reconocen y nombran la importancia de aprender a escribir y su vinculación con la habilidad del pensamiento crítico.

Sin embargo, aún es preciso que las políticas educativas impulsen estrategias metodológicas más claras para la enseñanza de la escritura (argumentativa o no), asegurándose de que los alumnos de educación básica desarrollen habilidades que les permitan analizar, interpretar y construir discursos fundamentales en extenso y no sólo tipo oracionales.

En el campo teórico, los modelos como el conductismo, el cognitivismo y constructivismo dieron propuestas para que los estudiantes adquirieran y procesaran información; posturas que en el actual programa están inmersas en el discurso de la Nueva Escuela Mexicana. En particular, es menester reiterar el enfoque de Amestoy (2002) que permitió una integración de las otras posturas cognitivas, ahora vinculadas a la redacción de textos tipo argumentativo. La guía metodológica tejió una sugerencia para la construcción del conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico (Romano, 1995, Boisvert, 2004) al considerar la redacción como un proceso cognitivo que permite estructurar ideas, argumentar de manera lógica y tomar decisiones informadas.

En síntesis, las teorías defendieron la estrategia didáctica que buscó favorecer la redacción como un ejercicio de reflexión y análisis, fomentando en los alumnos de secundaria la capacidad de interpretar y cuestionar datos de manera autónoma.

El análisis cualitativo de contenido realizado a los libros *Lectura y Escritura Académica* 1 y 2 originó una propuesta exclusiva para la redacción de ensayos argumentativos. A través de la técnica de Cáceres (2003) se identificaron elementos clave que unieron la experiencia docente con el contenido propuesto en los textos, lo que generó la posibilidad de postular que los alumnos desarrollarían habilidades discursivas y argumentativas, implementando herramientas concretas para facilitar el proceso de redacción, promoviendo no sólo la estructuración coherente de textos, sino la capacidad de análisis, síntesis y evaluación de la información documentada.

La propuesta metodológica de redacción de ensayos apoyará el proceso cognitivo de los adolescentes al plantear un enfoque integral para la estimulación mental, ejercicios prácticos para la organización de ideas, la reflexión y la argumentación lógica, todo encaminado hacia la mejora de la autonomía intelectual y la toma de decisiones en el ámbito de la escritura y la competencia comunicativa.

En este sentido, la investigación respondió a la pregunta central sobre cómo favorecer el trabajo en el aula para fortalecer el pensamiento crítico en alumnos de tercer año de

secundaria. La respuesta fue que a través de la implementación de una metodología para que aprendieran a redactar, era posible reforzar dicha habilidad del pensamiento. Se afirma que una enseñanza de la escritura basada en procesos con el objetivo de un producto final es clave para fomentar habilidades de razonamiento, análisis y toma de decisiones para solucionar un problema. Finalmente se identificó que para diseñar una guía de redacción efectiva era indispensable considerar aspectos como la organización del pensamiento, la argumentación, el análisis de fuentes y la coherencia textual, elementos que constituyen la base de un pensamiento crítico sólido.

A partir de los hallazgos, se confirmó el supuesto central de la tesis proponiendo una metodología enfocada en la enseñanza de la redacción de ensayos argumentativos, aseverando que puede fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de este nivel educativo; además de favorecer su formación académica; su desarrollo como ciudadanos críticos, y el ser estudiantes activos en el conocimiento del lenguaje, de su lengua materna en el campo de las letras.

De aquí la importancia en la organización de cada una de las etapas que integraron la propuesta metodológica, pensada en cinco momentos: uno de diagnóstico y otro de conocimiento general sobre la argumentación (etapa 1 y 2), más otros tres denominados preescritura: Etapa 3 (antes); escritura: Etapa 4 (durante); y posescritura: Etapa 5 (después de la redacción).

La etapa 0 (cero) fue el momento del docente para ubicar las necesidades del alumnado, sus fortalezas y debilidades respecto a la estructuración de textos extensos que requieren de mayor concentración, uso del lenguaje y recursos ortográficos; la semántica, la pragmática y la coherencia textual, entre otros. Esta etapa es indispensable para la toma de decisiones sobre cómo y qué implementar de la guía de redacción.

La etapa 1 (Taller APA) se constituyó en la necesidad de conocer el terreno de la argumentación y los elementos estructurales que apoyan su formulación; propuestas para el diálogo entre los datos que se obtienen de las diversas fuentes de información,

pero también el reconocimiento de dichas fuentes y de los aspectos precisos para construir citas e identificar ideas principales relacionadas a los objetivos individuales de la escritura.

A partir de la etapa 1 el estudiante conoce los utensilios que pondrá en práctica después de entender cuál es el objetivo de la argumentación y la redacción de un ensayo, ésta fue la finalidad de la Etapa 2 (El Ensayo y la Argumentación); además de comprender sus características, clasificación, objetivo discursivo, y la manera en que el Sistema APA adquiere una razón de ser en el momento en que una cita textual se convierte en una vértebra indispensable para la construcción del texto de tipo argumentativo.

La importancia de la Etapa 3 fue la detonación de ideas, el qué escribir sobre el tema de interés y el cómo dar sentido y orden a los contenidos a través de esquemas y preguntas. Un acercamiento abstracto e imaginativo a los párrafos de introducción, desarrollo y conclusión del ensayo, pero también un acercamiento concreto a la escritura de los mismos. Parte del alcance de esta etapa es el preparar al estudiante para el momento de mayor peso en la redacción: el proceso de documentación o búsqueda de fuentes de información; y el saber redactar un párrafo argumentativo que forme parte del desarrollo del texto.

La Etapa 4 brindó consejos para evitar ciertos errores al escribir; información sobre algunos elementos claves como el estilo, tono y nivel del lenguaje; propiedades textuales, ortografía, acentuación, tiempos verbales; coherencia y cohesión. Además de asesorar al lector para que construya una imagen del cómo identificar ideas principales y secundarias al momento de escribir. Si el alumno ya tiene un enfoque más claro sobre la estructura de los párrafos, en esta etapa cuida los aspectos indispensables para una construcción más propia del lenguaje.

Por último, la etapa 5 representó un momento de autoevaluación. Como todo texto se aconseja descansar un par de días antes de leerlo con finalidad de cierre. Una última supervisión para aseverar la lógica de la estructura general del texto y su conexión con

sus partes. En ella se recomienda redactar la conclusión del ensayo y elegir el título del texto.

Sin más preámbulo, a manera de cierre: al leer este guía de redacción de ensayos se recomienda tener en mente cuál es el objetivo, ¿realmente se quiere aprender a redactar un ensayo? Si se tiene un propósito, ayudará a leer con más atención. La apropiación del texto es indispensable, haga anotaciones, subraye, realice los ejercicios e investigue cómo aplicarlos y replicarlos. Busque fuentes de interés para el tipo de comunidad estudiantil, sin olvidar -parafraseando a Borges- que la redacción como la lectura son dos acciones que no soportan el imperativo.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. y Álvarez, V. (2014). *Métodos de la investigación educativa*. Horizontes Educativos. <https://www.aefcm.gob.mx/dgenam/desarrollo-profesional/archivos/biblioteca/metodos-invet-educ.pdf>
- Amestoy, M. (1995). *Desarrollo de habilidades de pensamiento: proceso básicos*. Trillas; Tecnológico de Monterrey. https://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/desarrollo_de_habilidades.pdf
- Amestoy, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo de la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 129 - 159. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15504108.pdf>
- Amarís, M. (2002). Las Inteligencias Múltiples. *Revista del Programa de Psicología Universidad del Norte*, (10), 27-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301003>
- Anaya, V., Alfaro, M. y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: Orígenes y perspectivas. *Laurus*, 13(24), 76 - 92. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>
- Ardila, R. (2013). Los orígenes del conductismo, Watson y el manifiesto conductista de 1913. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(2), 315-319. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80528401013>
- Arboccó, M. (2010). Aportes de Jean Piaget a la teoría del Conocimiento Infantil. *Uniré* 6(1), 15-19. https://www.researchgate.net/publication/341319539_Aportes_de_Jean_Piaget_a_la_teor%C3%ADa_del_conocimiento_infantil
- Silvia, L. (2009). David Ausubel y su aporte a la educación. *Revista Ciencia UNEMI*, 2(3), 20 - 23. <https://www.redalyc.org/pdf/5826/582663870005.pdf>

- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico*. Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo educativo y educación*. Morata.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Revista de la escuela de psicología II*, 53-82.
<https://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/1003>
- Cano, A. (2019). Dificultades de escritura en estudiantes de telesecundarias de una comunidad indígena. *Revista de Investigación Educativa* (28), 184-206.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n28/1870-5308-cpue-28-183.pdf>
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura*. Graó.
- Chaves, A. (2001). Implicaciones Educativas de la Teoría Sociocultural de Vigotsky. *Educación. Revista de la Universidad de Costa Rica* 25(002), 59-65.
<https://www.redalyc.org/pdf/440/44025206.pdf>
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: Ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos desde la misma postura epistemológica. *Anuario de Psicología*, (69), 15-178.
<https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/9094/11604>
- Congreso Constituyente. (2005). *Constitución Política de los Estados Mexicanos*.
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Delval, J. (2001). Hoy todo son constructivistas. *Educere*, 5(15), 353-359.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35651520.pdf>
- Devia Mendieta, D., Hennessey Ramírez, H., Mesa Mojica, A. y Quite Alarcón, L. (2029). *Pensamiento crítico y escritura: un análisis documental en el contexto educativo latinoamericano*. [Tesis]. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/856

Dolz, J., Gagnon, R. y Mosquera, R. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica, Lengua y Literatura*, (21), 117-141.
<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0909110117A>

Equipo Editorial Etecé (20 de enero de 2024). Psicología. *Conceptos*.
<https://concepto.de/psicologia/#:~:text=>

Ernst-Slavit, G. (2001). Educación para todos: La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. *Revista de Psicología de la PUCP*, XIX(2), 321-331.
<https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjQvreAusCEAxVEMlkFHei0CroQFnoECBEQAQ&url=https%3A%2F%2Fdi.ernet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4531340.pdf&usq=AOvVaw27oFN3-IHBQrXXXwZZMSPf&opi=89978449>

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
<https://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/INVESTIGACIONCUALITATIVAFLICK.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). *Al menos una tercera parte de los niños en edad escolar de todo el mundo no tuvo acceso a educación a distancia durante el cierre de las escuelas por COVID-19, según un nuevo informe de UNICEF*.
<https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/al-menos-una-tercera-parte-de-los-ni%C3%B1os-en-edad-escolar-de-todo-el-mundo-no-tuvo>

Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Paidós.

Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: Lo que todo estudiante debería de aprender*. Paidós.

Giraldo, C. (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *Ánfora*, 22(38), 39-59.
<https://www.redalyc.org/pdf/3578/357839273002.pdf>

- González, A. (2004). Aportaciones de la psicología conductual a la educación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (25), 15-22.
<https://www.redalyc.org/pdf/998/99815899003.pdf>
- Gutiérrez, G. (1999). Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 557-560. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531311>
- Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: “de la revolución cognitiva” a la “revolución cultural”. *EDUCERE*, 13(44), 235-241.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571028>
- Hernández Sapiéri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*, XXX(122), 38-77.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v30n122/v30n122a3.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2001). *La ortografía de los estudiantes de educación básica en México*.
www.oei.es/pdf2/ortografia_estudiantes_basica_mexico.pdf
- INNE Comunicados. (2008) *El INNE analiza la ortografía de los estudiantes de la educación básica en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México. <https://www.inee.edu.mx/el-inee-analiza-la-ortografia-de-los-estudiantes-de-la-educación-basica-en-mexico/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015a). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes, PLANEA*.
<http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaDocumentoRector.pdf>
- La Nación (29 de agosto de 2006). Seis de cada diez escolares con problemas de escritura en México. *La Nación*. <https://www.nacion.com/archivo/seis-de-cada-diez->

[escolares-con-problemas-de-escritura-en-mexico/MJ4YFAORMVEYRFGZLNyB7P75NU/story/](https://www.repositorio.tec.mx/handle/123456789/123456789)

Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Revista Tecnología En Marcha*, 18(1), 66-73.
[https://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_marcha/article/view/442-](https://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_marcha/article/view/442)

Lebrero, P., Fernández, D., y García, E. (2015). Neurociencias de la lectura y escritura. En P. Lebrero y D. Fernández (coords). *Lectoescritura. Fundamentos y Estrategias Didácticas* (pp.1 - 32). Síntesis.
<https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/de9006cb-d9f5-4a4f-a415-9741f1e052fd/content>

Lomas, C. (1999). *Como enseñar a hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Paidós.

Locke, J. (2005). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Fondo de Cultura Económica.

Mata, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita*. Aljibe.

Mayring, P. (2000) Qualitative content analysis. *Forum qualitative social research*, 1(2), 1-10. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2386>

Méndez, M., Egüez, E., Ochoa, K. y Plúas, D. (2021). Análisis del conductivismo, cognitivismo, constructivismo y su interrelación con el conceptismo en la educación postpandemia. *South Florida Journal of Development*, 2(5), pp. 6850 - 6863.
<https://ojs.southfloridapublishing.com/ojs/index.php/jdev/article/view/854/750>

Montoya, L. (2004). Propuesta de un proceso educativo de habilidades de pensamiento como estrategia de aprendizaje en las organizaciones. *Contaduría y Admisnitraión*, (214), 50-80. <https://www.redalyc.org/pdf/395/39521404.pdf>

- Morales, L. (1990). *El papel del lenguaje en el desarrollo cognoscitivo: anteposición de la perspectiva piagetiana frente a la perspectiva soviética*. Universidad de Puerto Rico.
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Revista Signos*, 43(74), 465 - 488.
<https://www.scielo.cl/pdf/signos/v43n74/a04.pdf>
- Muñoz, R. (2013). (19 de mayo de 2013). *Margarita de Sánchez, Conferencia: "Desarrollo de habilidades del Pensamiento*. [Archivo de video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=n790MX5xTWM>
- Noroña, M., Flores, B. y Flores, F. (2016). Influencia de la aplicación de la Teoría del Aprendizaje de Rober Gagné en el rendimiento académico, en el estudio del Experimento de Oersted. *Revista Latinoamericana de Física Educativa*, 10(1), 1403-1 -1403-7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5517255>
- Vincent-Lancrin, S. et al. (2019), *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>.
- ONU, MUJERES (s/f). ODS 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante la vida para todas y todos. ONU, MUJERES: <https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/women-and-the-sdgs/sdg-4-quality-education>
- Piaget, J. (1991). *Seis Estudios de Psicología*. Editorial Labor.
- Rivera, J. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Revista de investigación educativa* 8(14), 47-52.
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/7098/627>

- Prado, P. Y Pérez, M. (2021). Los desafíos de la retroalimentación en la escritura. Estudios de caso en la enseñanza del español en secundaria. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(23), 1 - 29. <https://www.redalyc.org/journal/5534/553471898005/553471898005.pdf>
- Rodríguez, W. (1999). El legado de Vigotsky y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 477-489. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531304>
- Rodríguez, J, y Ruiz, G. (2021). Panorama histórico de las evaluaciones de logro académico, estandarizadas y a gran escala en México. *Voces de la educación* ,6(11), 113-134. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/348/238>
- Romano, G. (1995). “Cómo promover las habilidades de pensamiento en los alumnos”. En Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico*. Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz, M. (2015). Situación del derecho a la educación en México”. En M. Ruiz (Ed.), *Derecho a la educación: política y defensa de la escuela pública* (pp.97-195). Universidad Iberoamericana.
- Sartori, G. (1984). *La política, lógica y método en las ciencias sociales*. Fondo de Cultura Económica.
- Sylva, M. (2009). David Ausubel y su aporte a la educación. *Revista Ciencia Unemi*, 2(3), 20-23. <https://www.redalyc.org/pdf/5826/582663870005.pdf>
- SEGOB (12072019) Plan Nacional de Desarrollo 2019 - 2024. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gs.c.tab=0

- Tarrés, M. (2003). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. FLACSO, COLMEX.
- Tonon, G. (2011). La utilización del método comparativo de estudios cualitativos en ciencia política y ciencias sociales: diseño y desarrollo de una tesis doctoral. *Revista de temas sociales*, 15(27), 1-12.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3702607>
- UNESCO (2010). *Escritura. Un estudio de la habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191925>
- UNESCO (2016). *Aportes para la enseñanza de la escritura*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244734>
- UNESCO (2020). *Análisis Curricular. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373968>
- UNESCO (2022). *El estudio ERCE 2019 y los niveles de aprendizaje de la Escritura*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382718>
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Dolmen Ediciones.
- Velásquez, B., Remolina, N y Calle, M. (2013). Habilidades de pensamiento como estrategia de aprendizaje para los estudiantes universitarios. *Revista de investigaciones UNAD*, 12(2), 29-41.
https://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/revistainvestigaciones/Volumen12numero2_2013/002_v12n2_art2.pdf
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>

Watson, J. B. (1930). *Behaviorism*. Norton.

Zambrano, J. (2012). El ensayo: concepto, características, composición. *Sophia* 8, 1-12.

<https://www.redalyc.org/pdf/4137/413740749012.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Rubrica de Evaluación. Elaboración de un Ensayo Argumentativo

¡VALORA TUS LOGROS!

(Escuela)

Lenguaje - tercer grado de secundaria

Docente:

DEBE TENER	NO LO TIENE (0 PUNTOS)	LO TIENE, PERO LE FALTÓ (1 PUNTO)	SÍ LO TIENE Y ESTÁ COMPLETO (2 PUNTOS)
Título. Que refleje el tema que se tratará en el ensayo (coherencia entre contenido y desarrollo).			
Introducción. Primer párrafo. Menciona de qué trata el ensayo. Enumera los objetivos.			
Desarrollo. Explica cada uno de los objetivos. Menciona uno a uno los argumentos que sostienen su postura (se dan ejemplos, citas APA, se hacen señalamientos de consecuencias, o se mencionan hechos, declaratorias relacionadas al tema. Cada objetivo se centra en la temática manteniendo el orden y la lógica.			
Conclusión. El texto debe de incluir de uno a tres párrafos finales, de cierre o reflexión sobre el tema.			
Referencias. Incluye una lista de referencias. En orden alfabético que corresponden a las citas del desarrollo; citadas correctamente respecto al tipo de fuente. (APA)			
Nombre, de quien elaboró el ensayo, escrito después del título.			
Enunciación. Uso de la tercera persona. Impersonal.			

Buen uso de conectores y cuidado de la ortografía (especialmente de los signos de puntuación), la tipografía y los espacios para que el texto se vea limpio y comprensible.			
Citas. Presenta citas directas basadas en autor y texto, menores a 40 palabras; así citas indirectas o paráfrasis.			
Uso de citas. Las citas están relacionadas con el diálogo argumentativo del autor, y no representan un conjunto de citas sin diálogo, discusión o reflexión del autor.			
Formato del texto. Escrito a computadora. Título centrado, Arial 14, negritas. Contenido en Aria 12, normal. Texto justificado. Interlineado 1.3.			

Nota: para merecer un 10 requieres obtener 20 puntos. Según los puntos la calificación se tendrá mediante una regla de tres.

Anexo 2. Rúbrica para evaluar el proceso de desarrollo de la habilidad del Pensamiento Crítico en la Redacción de un Ensayo Argumentativo

Categoría	Criterio	4 - Excelente	3 - Muy bueno	2 - Bueno	1 - Suficiente
IMAGINAR	Propósito y formulación de postura argumentativa	Formula postura clara, flexible, con hipótesis bien construidas y conexiones significativas entre ideas.	Desarrolla postura con conexiones lógicas e hipótesis aceptables.	Establece una postura general con conexiones limitadas entre ideas.	Carece de postura clara y presenta conexiones superficiales o incoherentes.
INDAGAR	Capacidad de cuestionamiento y búsqueda crítica de información	Formula preguntas clave, selecciona y evalúa fuentes de forma autónoma y crítica.	Realiza preguntas relevantes y selecciona fuentes con apoyo limitado.	Formula preguntas con ayuda, evalúa fuentes de forma básica.	Imita preguntas dadas, recopila información sin criterio crítico.
PLANIFICAR	Organización lógica del texto y estructura argumentativa	Estructura detallada y coherente; conecta ideas de forma lógica y clara.	Organiza contenido con algunos ajustes necesarios para mayor claridad.	Estructura general aceptable pero con debilidades de coherencia o secuencia.	Estructura deficiente, sin lógica clara ni secuencia adecuada.
HACER	Producción argumentativa y creatividad en la redacción	Produce texto original, estructurado, con argumentos sólidos y ejemplos relevantes.	Redacta con coherencia y ejemplos, aunque algo genéricos.	Texto comprensible, con argumentos algo vagos o ejemplos poco claros.	Redacción confusa, sin claridad argumentativa ni ejemplos relevantes.
EVALUACIÓN	Juicio crítico y revisión del propio texto o el de otros	Evalúa críticamente su texto y el de otros, mejora argumentos y estructura con autonomía.	Revisa con criterio básico, realiza mejoras parciales.	Revisión superficial, con pocos ajustes relevantes.	No revisa o no identifica áreas de mejora en el ensayo.