



ESTUDIOS λ AMBDA.

Teoría y práctica de la didáctica
en lengua y literatura

www.estudioslambda.unison.mx



Departamento de Letras y Lingüística
Universidad de Sonora
ISSN: 2448-5942

VOLUMEN 9
NÚMERO 1

2024

Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura

Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura. Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura. Año 9, Volumen 9, Número 1, enero - junio de 2024, es una publicación semestral editada por la Universidad de Sonora, a través de la División de Humanidades y Bellas Artes, en el Departamento de Letras y Lingüística. Blvd. Luis Encinas y Rosales S/N, Col. Centro, C.P. 83000, Hermosillo, Sonora, México; Tel (662) 2592 187, (662) 2125 912, www.estudioslambda.uson.mx, estudioslambda@unison.mx. Editor responsable: Francisco González Gaxiola. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo número 04 – 2023– 032210400700-102. ISSN: 2448-5942; ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Apoyo técnico: Servicios Informáticos de la Universidad de Sonora, Dirección de Informática, a través del Área de Servicios Informáticos, Edificio 8C; Tel (662) 2592 227. Responsable de la última actualización de este número: María de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez. Fecha de la última modificación 5 de enero de 2024.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos de la presente publicación, siempre y cuando se acredite adecuadamente el origen de estos.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 4.0 Internacional.



Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura

Volumen 9, número 1 enero-junio 2024



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

UNIVERSIDAD DE SONORA

UNIVERSIDAD DE SONORA

RECTORA

Dra. María Rita Plancarte Martínez

SECRETARIO GENERAL ACADÉMICO

Dr. Ramón Enrique Robles Zepeda

DIRECTORA DE LA DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y BELLAS ARTES

Dra. María Guadalupe Alpuche Cruz

JEFA DEL DEPARTAMENTO DE LETRAS Y LINGÜÍSTICA

Dra. Elva Álvarez López

EDITOR RESPONSABLE

Dra. María de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez

COMITÉ EDITORIAL

Mtra. María Edith Araoz Robles

Mtra. Ana Bertha de la Vara Estrada

Dra. Patricia del Carmen Guerrero de la Llata

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Tiberio Feliz Murias.

*Universidad Nacional de Educación
a Distancia. España*

Dra. Mailing Rivera Lam.

Universidad de Antofagasta. Chile

Dra. Glòria Bordons de Porrata-Doria.

Universidad de Barcelona. España

Dra. Luisa Angélica Puig Llano.

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Marcelino Jiménez León.

Universidad de Barcelona. España

Dra. María Cristina Castro Azuara.

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Dr. Roland Terborg Schmidt. CELE.

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Martín Sánchez Camargo.

Universidad de las Américas

Dra. Zarina Estrada Fernández.

Universidad de Sonora

Dra. Aidee Espinosa Pulido.

Universidad Autónoma de Baja California

Dr. Rosario Fortino Corral Rodríguez.

Universidad de Sonora

ÍNDICE

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Tareas de escritura y retroalimentación para aprender psicología: perspectiva y propuestas de estudiantes

ELSA XANAT CONTRERAS LÓPEZ y OLGA LÓPEZ PÉREZ..... 1

Propuesta metodológica del modelo SRSD para el desarrollo del pensamiento crítico en una composición escrita

ANDREA FAVELA ESQUER 26

EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS

Propuesta pedagógica de fomento a la lectoescritura a partir de la lingüística y el arte

MARTHA GABRIELA MENDOZA CAMACHO 53

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN



Tareas de escritura y retroalimentación escrita para aprender psicología: perspectiva y propuestas de estudiantes

Writing assignments and feedback for learning psychology: student perspective and proposals

Elsa Xanat Contreras López  y Olga López Pérez 

xanatl@gmail.com, olga.lopez@umich.mx,

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México

Resumen

En la educación superior, la retroalimentación escrita resulta relevante para la formación académica y profesional de los estudiantes. Este trabajo reporta resultados de una investigación que tuvo como objetivo identificar las formas de retroalimentación que, desde la perspectiva de estudiantes de psicología, los profesores universitarios realizan sobre las tareas de escritura. Se utilizó un diseño metodológico mixto secuencial en el que se determinó el método cualitativo como entrada privilegiada (cuan/CUAL). En la primera etapa exploratoria (cuantitativa) se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, al cual se integraron viñetas tipo cómic para ejemplificar formas de retroalimentación escrita. En la segunda etapa (cualitativa) se realizó una guía de entrevista para grupo focal. El estudio contó con la participación de 38 estudiantes de Psicología y el análisis de los resultados se realizó mediante la triangulación de la información con dos categorías: *retroalimentación de contenido y propuesta de los estudiantes*. Los resultados confirman el uso de tareas de escritura para acreditar el aprendizaje identificadas en estudios previos sobre el tema, pero se presentan diferencias en las tareas solicitadas para aprender durante las materias. Sobre la retroalimentación, los estudiantes señalan que los profesores principalmente realizan comentarios orales para la mejora del trabajo. En las propuestas sobresalen tres acciones: fortalecer la formación del docente; acciones de formación complementaria sobre escritura; y, diseño de recursos didácticos para las tareas de escritura. Finalmente, se reafirma la pertinencia de integrar la perspectiva de los estudiantes para emprender acciones de alfabetización en la universidad y la relevancia de los métodos mixtos para la investigación educativa.

Palabras clave: retroalimentación, evaluación, alfabetización académica

Abstract

In higher education, written feedback is relevant to the academic and professional development of students. This paper reports the results of research aimed at identifying the forms of feedback that university professors, from the perspective of psychology students, provide on writing tasks. A sequential mixed-methods design was employed, with qualitative methods privileged as the primary input. In the exploratory first stage (quantitative), a questionnaire with open and closed-ended questions was administered, incorporating comic strip vignettes to illustrate forms of written feedback. In the second stage (qualitative), a focus group interview guide was used. The study involved 38 psychology students, and the analysis triangulated information into two categories: content feedback and student proposals. The results confirm the use of writing tasks for accrediting learning, as identified in previous studies on the subject, but differences emerge in the tasks assigned for learning within courses. Regarding feedback, students indicate that professors primarily provide oral comments for improving work. Three prominent proposals include strengthening teacher training, supplementary training actions on writing, and designing didactic resources for writing tasks. Ultimately, the relevance of incorporating students' perspectives for literacy initiatives in university settings is affirmed, along with the significance of mixed methods in educational research.

Key words: Feedback, Evaluation, Academic Literacy

DOI <https://doi.org/10.36799/el.v9i1.139>

Recibido 14 de noviembre 2022

Aceptado 20 de diciembre 2023

Publicado 5 de enero de 2024

Cómo citar este artículo: Contreras López, Elsa Xanat y Olga López Pérez. Tareas de escritura y retroalimentación para aprender psicología: perspectiva y propuestas de estudiantes. *Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en Lengua y Literatura*, 9 (1), (2024): 1-25.

<https://doi.org/10.36799/el.v9i1.139>

Derechos de autor: El autor o autores conservan en todo momento sus derechos morales y patrimoniales sobre la obra; la obra no se puede alterar, transformar o ampliar; siempre debe reconocerse la autoría del documento referido. Ninguna de las modalidades de los documentos publicados en *Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura* tienen fines comerciales de naturaleza alguna



Introducción

En la universidad, las tareas de escritura se posicionan como herramientas epistémicas para el aprendizaje y como medios de evaluación para acreditar la construcción de conocimiento, ambas funciones relacionadas a las formas de pensamiento de la identidad profesional de la disciplina. De tal manera, en la enseñanza se integran diversas tareas como resúmenes, reseñas y ensayos que, de acuerdo con cada disciplina, confieren a un ámbito conceptual, retórico y discursivo específico al que el estudiante suele enfrentarse por primera vez (Carlino, 2003, Solé y Castells, 2004). No obstante, los docentes suelen centrarse en la enseñanza de contenidos, asumiendo que la previa experiencia educativa de los estudiantes les ha llevado a aprender las formas retóricas y discursivas que les solicitan y esperan en la disciplina, es decir, los profesores asumen que el estudiante, al haber llegado a niveles académicos avanzados, ha adquirido habilidades y conocimientos para cualquier tipo de texto que se les solicite.

Con respecto a la evaluación y la retroalimentación de las tareas de escritura, éstas son prácticas que los docentes realizan y mediante las cuales, no solo evalúan realizando una valoración numérica, si no que, además suelen retroalimentar señalando aspectos sobre el aprendizaje reflejado en la tarea solicitada y lo esperado. En este sentido, estudios como el de Hernández y Rodríguez (2018), indagaron las creencias y prácticas de escritura en cuatro carreras universitarias de México, incluyendo psicología, y ponen de manifiesto que los docentes solicitan las tareas de escritura con el objetivo de valorar el grado de aprendizaje, pero, con base en la perspectiva de los estudiantes, los docentes evalúan las tareas de escritura centrándose en aspectos ortográficos y de puntuación.

Bajo la misma idea, pero situados en la actividad de retroalimentación de borradores y desde la perspectiva de los docentes, Tapia-Ladino y Correa (2022) identifican estudios que ponen de manifiesto que los docentes realizan comentarios escritos sobre aspectos normativos de la lengua y sobre las convenciones discursivas propias de la comunidad disciplinar. De forma coincidente, Cuevas-Solar y Arancibia (2020) encuentran que los docentes evalúan y retroalimentan señalando los aspectos normativos de la lengua como puntuación, ortografía y coherencia; pero además retroalimentan el contenido.

Ahora bien, un aspecto relevante a considerar en los aportes de investigaciones sobre las tareas de escritura para aprender en la universidad, cada área de conocimiento disciplinar prioriza e integra tareas diferentes de acuerdo con su cultura académica. Así, como referentes en el contexto de psicología, Giudice, Godoy y Moyano (2016) a través de entrevistas a profesores de una universidad argentina, encuentran que los



docentes solicitan tareas de escritura como *monografía final*, pero un aspecto de especial interés corresponde a que los docentes reconocen que no proporcionan instructivos, ni explicaciones sobre los aspectos retóricos, ni modelos de textos como referente. En este sentido, Tapia-Ladino y Correa (2022) coinciden, y mediante un estudio de caso longitudinal realizado con profesores que participaron en un programa de capacitación enfocado a la retroalimentación escrita, encuentran que los docentes expresan la necesidad de adaptar la retroalimentación a las condiciones que impone la comunidad disciplinar, y a su vez reconocen la necesidad de crear modelos o guías para la tarea solicitada, permitiendo mostrar al estudiante ejemplares del género discursivo.

También, existen estudios que, desde la perspectiva de los docentes, explicitan las diferentes formas y momentos de retroalimentación, tales como los comentarios con sugerencias y las marcas gráficas, formas que permiten colocar a la retroalimentación como instrumento que favorece al aprendizaje del estudiante porque le permite conocer su propio proceso de construcción del conocimiento (Musons, 2021; Rivero y Porlán, 2017). Prado y Pérez (2021), a partir de un estudio de caso que realizan para caracterizar las formas de retroalimentación, explicitan que para lograr que los estudiantes logren el desempeño esperado, no solo se requiere que los docentes retroalimenten las tareas de escritura, si no que brinden la posibilidad de realizar correcciones para mejorarlas y así lograr el aprendizaje esperado. Asimismo, enfatizan la necesidad que los comentarios escritos no solo se centren en los errores o en la ausencia de lo esperado, sino que presenten comentarios con orientaciones y sugerencias para que el estudiante alcance los aprendizajes situados en el currículo de cada área de conocimiento disciplinar.

Es así como, a pesar de que se encuentran estudios que muestran la perspectiva de los estudiantes con base en sus experiencias de evaluación y retroalimentación de tareas de escritura, principalmente se localizan investigaciones centradas en la perspectiva docente, sobre sus formas de evaluar y retroalimentar. Además, los estudios que integran la perspectiva de estudiantes se enfocan y limitan a caracterizar la experiencia sin llegar a utilizar los resultados para pensar y estudiar los escenarios posibles de transformación. Es así como, resulta pertinente desarrollar estudios que integren la perspectiva de los estudiantes como fuente de datos que aporte a comprender las formas de retroalimentación de los docentes, y a su vez, esto conlleve al estudiante a conformar propuestas sobre las formas de retroalimentar las tareas de escritura que permiten al aprendizaje. Así, este trabajo buscó identificar las tareas de escritura que solicitan los docentes como herramientas de aprendizaje, seguido de buscar caracterizar las formas de retroalimentación a partir de la perspectiva de los estudiantes, y con relación a ello, identificar propuestas de retroalimentación.



Aproximaciones conceptuales

Leer y escribir son actividades cotidianas que permiten a las personas comunicarse y acceder a información situada en el contexto en que están inmersos. Bajo esta idea, Barton y Hamilton (2004) y Di Stefano y Pereira (2004) refieren que la lectura y la escritura son prácticas sociales configuradas en eventos letrados que se realizan a lo largo de la vida del individuo como actividades repetidas y regulares. Así, emerge el interés por reconocer la escritura en la universidad como práctica social mediante la cual el estudiante accede y comunica los conocimientos disciplinares que va construyendo mediante la elaboración de tareas de escritura (Bazerman, 2014) porque se reconoce que la escritura, por sí misma, presenta un potencial epistémico (Phillips y Norris, 2009) con el que es posible construir el conocimiento como transformación sostenida de aprendizajes significativos (Camps y Castelló, 2013).

Retomando la idea respecto a que, el estudiante universitario se enfrenta a nuevas formas de acceder y construir el conocimiento de las disciplinas, la Alfabetización Académica (Carlino, 2003; 2013) plantea la necesidad y pertinencia de: 1. Conceptualizar la escritura, en la universidad, como práctica social situada, definida por cada cultura académica disciplinar; y, 2. Reconocer la escritura como práctica social que requiere ser enseñada a lo largo del currículo, en todas las asignaturas, para que el estudiante aprenda a participar en la nueva cultura académica, esto al comprender y utilizar las características discursivas y conceptuales específicas de cada comunidad disciplinar. Al respecto, Montes, Bonilla y Salazar (2019) coinciden en que es necesario que se enseñen las formas de escribir y leer de la comunidad disciplinar y reconocen que debe enseñarse de forma explícita porque conforme el estudiante transita por la escuela, requiere comprender y producir textos más abstractos y especializados.

Entonces, la alfabetización académica se enfoca a la enseñanza de las prácticas de escritura y lectura del contexto universitario, no obstante, para comprender por qué y cómo se diversifican estas prácticas letradas relacionadas a las tareas de escritura de cada disciplina, resulta conveniente realizar una revisión sobre los conceptos de literacidad, literacidad académica y literacidad profesional, esto desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad (Gee, 2015). Por su parte, la literacidad se entiende como una práctica social que involucra conocer la forma en la que las personas usan la lectura y la escritura para participar en prácticas culturales de cierta comunidad. En el caso de la educación, se habla de la literacidad académica para referirse a las prácticas que confieren el uso del conocimiento y habilidades generales para resolver distintas tareas de aprendizaje, y la literacidad disciplinar como los conocimientos y habilidades de prácticas particulares para leer y escribir en cada disciplina (Shanahan y Shanahan, 2008). Respecto a la literacidad disciplinar,



Castro y Sánchez (2015) enfatizan que la participación en comunidades disciplinares requiere que los estudiantes aprendan las convenciones de los textos, es decir, que aprendan los géneros discursivos académicos y profesionales, así, la alfabetización académica cobra relevancia para orientar investigaciones que caractericen las prácticas docentes que ofrecen al estudiante el acceso a la cultura letrada de la disciplina.

A partir de lo anterior, la función del docente resalta porque es la persona quien, como experto en su área de conocimiento, puede y debe introducir a los estudiantes a la cultura académica y acompañarlos, utilizando las tareas de escritura y la retroalimentación como herramientas de aprendizaje. De tal forma, en la universidad, el estudiante no solo aprende contenidos, también aprende a escribir para aprender y aprende a comunicar el conocimiento, por ello, bajo la línea de la alfabetización académica se convoca a las instituciones y a los docentes a desarrollar iniciativas de enseñanza de las prácticas de escritura de la disciplina, es decir, a acompañar al estudiante a aprender cómo participar en la cultura académica (Carlino, 2003, 2005).

Así, para estudiar la retroalimentación de tareas de escritura, nos posicionamos en el marco de la alfabetización académica sobre las prácticas e iniciativas de enseñanza que, tanto docentes como instituciones, deberían emprender y sostener para propiciar el aprendizaje en la universidad, y adoptamos la noción de Doyle (1983) para comprender y explicar cómo las tareas de escritura, que los docentes solicitan, revelan las formas de leer y escribir que circulan en la disciplina. Asimismo, nos inscribimos en los planteamientos de Bazerman (2014), Camps y Castelló (2013) sobre que el propósito de las tareas de escritura es fungir como medios para transitar de los géneros estudiantiles (como resúmenes, ensayos, reportes) a los géneros profesionales (como artículos, informes de investigación), llevando al estudiante a conocer y aprender los modos de razonar, pensar y participar que requiere la cultura de su disciplina, además de aprender los conceptos y configurar formas de resolución a distintos problemas retóricos, reflejándose en ello la función epistémica de la escritura y de la retroalimentación de tareas de escritura como herramientas de aprendizaje.

Respecto a la retroalimentación, resulta indiscutible su rol fundamental en el proceso de aprendizaje en la educación (Quezada y Salinas, 2021). Incluso, diversos autores coinciden en definirla como proceso que al sostenerse de forma continua en la enseñanza, orienta a los estudiantes con información sobre la brecha entre su aprendizaje y desempeño real y pendiente, propiciando que el estudiante clarifique la meta de aprendizaje para que se implique en su propio proceso educativo e incremente su confianza para asumir retos y enfrentar dificultades (Hattie y Timperley, 2007; Brookhart, 2017; Brooks, Carroll, Gillies y Hattie, 2019; Wilson,



2002). Asimismo, resulta pertinente reconocer que existen diversos tipos y formas de retroalimentación que se sitúan como modelos para orientar al docente sobre qué, cómo y cuándo retroalimentar.

Sobre qué retroalimentar, Cassany (2004), Cassany, Luna y Sanz (2007) reconocen que la retroalimentación efectiva debe marcar errores, faltas y sugerencias para que el estudiante comprenda las oportunidades de aprendizaje y, además, requiere que el docente brinde al estudiante tiempo para reformular la tarea, posicionando la retroalimentación en una actividad de reescritura que ejerce la función indiscutible de herramienta de aprendizaje. Ahora bien, sobre el cómo retroalimentar se localiza el aporte de Hattie y Timperley (2007) quienes destacan cuatro niveles de retroalimentación: 1. sobre la tarea; 2. sobre el proceso de la tarea; 3. sobre la regulación del aprendizaje del estudiante; y, 4. sobre el desempeño del estudiante. Y respecto a cuándo retroalimentar, Brooks et al. (2019); Sadler (2010); Canabal y Margalef (2017) exponen que puede ser por comentarios descriptivos escritos u orales a realizarse durante o al final del proceso de elaboración del trabajo de escritura, guiando y acompañando al estudiante en la mejora del texto y a escribir para aprender.

La revisión sobre los alcances de la retroalimentación escrita en el aprendizaje nos lleva a reconocer su relación con la evaluación como actividad fundamental en la enseñanza universitaria, esto si no se reduce a una valoración final y acabada para la acreditación del conocimiento. De hecho, Rivero y Porlán (2017), Cassany (2004), Navarro (2020), Musons (2021) y Calle-Álvarez y Chaverra-Fernández (2020) muestran que la evaluación acompañada de la retroalimentación puede realizarse al inicio, durante y al final de la elaboración de la tarea de aprendizaje, es decir, debe emprenderse desde el inicio y sostener durante la elaboración de las tareas de escritura como medios para orientar la enseñanza y el aprendizaje por diferentes etapas, así, la evaluación trasciende de ser nota final de valoración numérica, a ser una herramienta de enseñanza y aprendizaje que orienta y reorienta al estudiante y al docente entre aciertos y errores, que incluso puede propiciar la motivación de ambos.

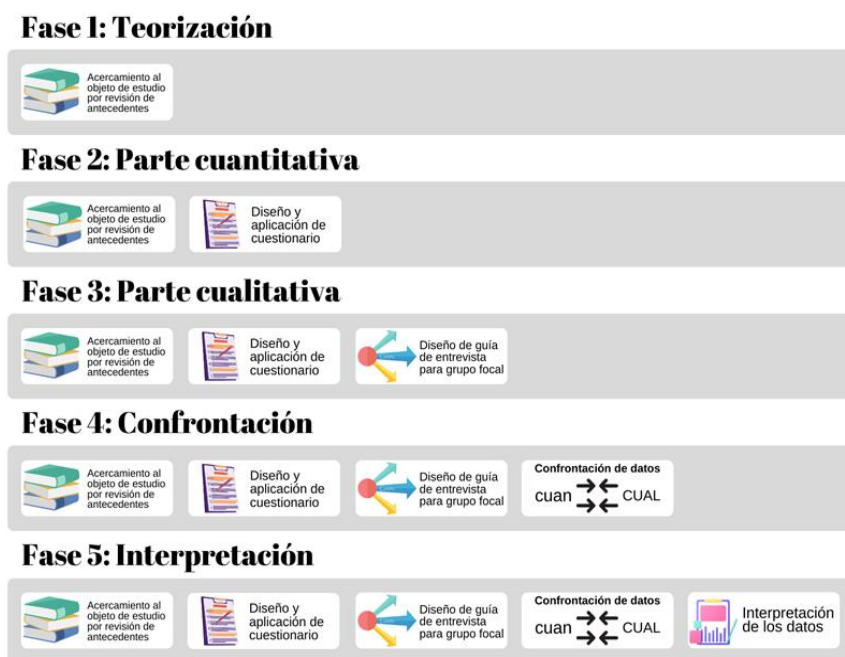
Teniendo en cuenta lo anterior, especialmente sobre reconocer la relación entre la retroalimentación, la evaluación, las tareas de escritura y el aprendizaje en la universidad, además de posicionar la escritura y la retroalimentación como procesos y prácticas sociales el foco de este trabajo se sostiene en el interés por estudiar la perspectiva del estudiante sobre la retroalimentación de las tareas de escritura solicitadas para aprender los contenidos de un ámbito disciplinar específico.



Metodología

El presente trabajo responde a un diseño de enfoque mixto secuencial de cinco fases en donde se privilegió el método cualitativo (cuan/CUAL). Los datos recuperados se integran por convergencia en los diferentes ángulos de análisis, así, mediante la modalidad de triangulación se obtuvo la validez dado que se articularon los datos obtenidos en la segunda etapa de alcance exploratoria a distancia (cuantitativa), y en la tercera etapa presencial (cualitativa) (Creswell, 2008; Ñaupas, Valdivia, Palacios y Romero, 2018). Así, se persiguió un doble propósito, por un lado, se buscó identificar las tareas de escritura que solicitan los docentes como herramientas de aprendizaje y, por otro lado, se buscó caracterizar las formas de retroalimentación que, desde la perspectiva de los estudiantes, los profesores universitarios realizan sobre las tareas de escritura solicitadas en psicología.

Figura 1
Fases metodológicas empleadas



Fuente: Elaboración propia

En la figura 1 se presentan las fases metodológicas en las que se organizó el trabajo. En la primera fase se realizó el acercamiento al objeto de estudio, esto a través de la revisión teórica, conceptual y metodológica en antecedentes de investigaciones *sobre tareas de escritura y retroalimentación*, con lo que se realizaron las adecuaciones necesarias del objetivo, la perspectiva teórica y el diseño metodológico. En la segunda fase se diseñó y aplicó un cuestionario de carácter cuantitativo, principalmente con preguntas



cerradas, los datos obtenidos se cuantificaron con base en las respuestas de los participantes; es decir, en la medición de frecuencia de aparición por elección (preguntas cerradas) y coincidencias entre el texto (preguntas abiertas). La tercera fase, cualitativa, se desarrolló a partir de los datos recuperados de la fase cuantitativa; así, se reformuló el cuestionario como guía de entrevista para grupo focal. En la cuarta fase se realizó la confrontación de los datos de resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos de cada fase, esto permitió identificar las coincidencias y construir las categorías de análisis pertinentes para el quinto momento y fase final, la interpretación de los datos.

Contexto y participantes

La investigación se realizó en la licenciatura en Psicología de una universidad pública ubicada en el Centro Occidente de México. La muestra de estudio estuvo conformada por 38 estudiantes que colaboraron como participantes (84.4% mujeres y el 15.6% hombres, siendo la edad promedio de 20.6 años).

Instrumentos y técnicas

En este estudio, a partir de la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad (Gee, 2015) y la Alfabetización Académica (Carlino, 2003; 2013) la escritura se conceptualiza como una práctica social, discursiva, dialógica y situada, que es desarrollada por los miembros de una comunidad de un determinado contexto social, cultural e histórico. Considerando lo anterior y siguiendo a Taylor y Bogdan (1994), se diseñó un cuestionario y una guía de entrevista para identificar las tareas de escritura que se le solicitan al estudiante como herramientas de aprendizaje, además de conocer las formas de retroalimentación que reciben del docente, esto mediante indicadores de descripción (caracterización del objeto).

Así, el cuestionario se conformó con once preguntas: 9 cerradas y 2 abiertas (Tabla 1) de aplicación individual y dirigida al estudiante. Las cuatro primeras preguntas (1-4) presentan las opciones de respuesta mediante una matriz cerrada con opción múltiple, en ella se integran 12 tareas de escritura identificadas en la fase uno como predominantes de uso en la universidad. La quinta pregunta cerrada con opciones de respuesta mediante la representación de tres situaciones de retroalimentación reportadas en la literatura como formas posibles y frecuentes de uso en la educación. Las cuatro siguientes preguntas (7-9) indagan cómo los docentes evalúan y retroalimentan las tareas de escritura que solicitan. Finalmente, en las últimas dos preguntas (10-11), se le pide al estudiante elaborar dos propuestas, una orientada a la institución y otra al docente, con la finalidad de que estas contribuyan al fortalecimiento y propicien su aprendizaje de la psicología.



Tabla 1
Estructura y organización de las preguntas que integran el cuestionario

PREGUNTA	TIPO DE RESPUESTA
Usos de las tareas de escritura reproductivas e híbridas (Castells, Minguela, Nadal, Solé, Miras y Cuevas, 2022)	Cuál tarea de escritura... · Te piden con mayor frecuencia para evaluar · Te piden con mayor frecuencia durante el desarrollo de las materias · Se te dificulta más realizar · Se te facilita más realizar
Situaciones de retroalimentación con el apoyo de historietas basadas en PhD Comics de Jorge Cham	Opción múltiple 1. Modelo y/o corrección 2. Comentarios con sugerencias 3. Señalamiento con marcas gráficas
Retroalimentación y evaluación desde la perspectiva del estudiante (Hernández y Rodríguez, 2018)	¿De qué manera te califican (evalúan) tus profesores? ¿De qué manera prefieres que el profesor califique (evalúe) tus tareas de escritura? ¿De qué manera te brindan retroalimentación tus profesores? ¿De qué manera prefieres que el profesor te brinde retroalimentación?
Espacio para que el estudiante brinde propuestas para fortalecer y propiciar su aprendizaje (Carlino, 2003, 2013; Molina-Natera, 2008, 2016)	Opción múltiple Evaluación: 1. Con nota o calificación 2. Con un adjetivo 3. Con consejos sobre qué cambiar para mejorar el texto Retroalimentación: 1. Marca los errores en tu trabajo escrito 2. Marca el error escribiendo la forma correcta 3. Explica por qué es un error
	¿Cómo podría la institución apoyarte para resolver tus dudas y fortalecer tu aprendizaje? ¿Cómo podría el docente apoyarte para resolver tus dudas y propiciar tu aprendizaje?

Fuente: Elaboración propia

La matriz de respuesta de la primera parte del cuestionario se conforma con dos tipos de tareas de escritura: 1) reproductivas (*resúmenes, organizadores gráficos, cuestionarios, reportes de lectura, portafolio de evidencia, cuadros comparativos y glosario*) e híbridas (*ensayos, casos clínicos, manuales de procedimiento, síntesis y reseña*). Las primeras pertenecen a la familia de las tareas reproductivas, las cuales le requieren al estudiante subrayar, identificar y copiar la información. Mientras que las segundas pertenecen a tareas



híbridas, las cuales requieren una selección, integración y construcción de la información para generar un texto propio (Castells et al., 2022; Miras, Solé y Castells, 2013).

Figura 2
Situaciones de retroalimentación de contenido



Fuente: Elaboración propia

El diseño de viñetas de cómics que se utilizó como recurso gráfico en la segunda parte del cuestionario, para representar tres situaciones educativas sobre la retroalimentación de las tareas de escritura: 1. Modelos y/o corrección; 2. Comentarios con sugerencias, y 3. Señalamiento con marca gráficas. Cabe señalar que el uso de dichas viñetas favorece la reflexión sobre situaciones específicas, en este caso la forma de retroalimentación porque se relaciona la situación ficticia con un hecho vivido o propio del contexto (Wohlfeil & Solé, 2013). De esta manera, las viñetas de PhD Comics (Cham, 2012) fueron un modelo para crear tres viñetas de cómics que, con una mirada humorística e irónica, representan situaciones cotidianas de retroalimentación de contenido que experimentan los estudiantes en su trayectoria académica (Figura 2).



En la tercera y última parte del cuestionario, se utilizaron preguntas con opción única de respuesta escrita, al ser colocadas al final, permitió convocar al estudiante a reflexionar y contribuir a pensar en propuesta de formas de retroalimentación y acciones relacionadas al logro de aprendizaje. Esto permite que el participante se posicione como agente activo educativo, debido a que le permite pensar y expresar su perspectiva (Gallegos et al., 2017).

En la fase cualitativa, para profundizar en el objeto de estudio, se elaboró una guía de entrevista para grupos focales, esto a raíz de la reformulación de las preguntas presentadas en el cuestionario. La guía fungió como instrumento de apoyo durante el encuentro con el grupo de participantes y estuvo conformada por seis preguntas: 1. *¿Cuál piensas que es la función de las tareas de escritura?*; 2. *¿Qué tarea de escritura te piden con mayor frecuencia **durante** la materia y cuál al **final**?*; 3. *¿Qué tarea de escritura se te **facilita** y cuál se te **dificulta** realizar?*; 4. *Cuando los docentes retroalimentan tus tareas de escritura, ¿te presentan un modelo o corrección, hacen comentarios con sugerencias de mejora o hacen señalamientos en tu trabajo?*; 5. *¿De qué manera los profesores te evalúan y retroalimentan tus tareas de escritura?*; y 6. *¿Qué le propones a la institución y al docente para apoyarte a resolver tus dudas y propiciar tu aprendizaje?* Durante la entrevista se hicieron anotaciones como registros, además de grabar la entrevista para ser transcrita posteriormente y poder realizar la contrastación y análisis por convergencia con los datos cuantitativos.

Análisis

Respecto el análisis de los datos, éste se realizó a través de la triangulación metodológica entre métodos (Denzin, 1990; Massot, Dorio y Sabariego, 2009) porque esto orientó y permitió contrastar información de las diversas fuentes, aplicando y combinando diversas metodologías de investigación pertinente al objeto de estudio (la retroalimentación de tareas de escritura) y el contexto (educación superior). Como refieren Aguilar y Barroso (2015) la triangulación metodológica refiere a la aplicación de diversos métodos en un mismo trabajo para recabar información contrastando resultados, analizando coincidencias y diferencias, en este trabajo se procedió a utilizar métodos cualitativos y cuantitativos, estableciéndose por convergencia, permitiéndonos profundizar en el conocimiento del fenómeno a estudiar porque se utilizaron los aspectos sobresalientes para realizar una explicación de la realidad. que en su conjunto representan unidades relevantes y significativas que mantienen conexión con el objetivo general.



Con respecto al análisis de la sistematización de los datos cuantitativos, éste se realizó por medio de frecuencias utilizando el programa Microsoft Excel para los cálculos estadísticos de cada pregunta. Para el análisis del corpus de datos cualitativos se construyeron 2 categorías (*Formas de retroalimentación de contenido* y *Propuestas de los estudiantes*), cada una de ellas integrada con tres subcategorías (Formas de retroalimentación de contenido: 1. *Modelos y/o corrección*, 2. *Comentarios con sugerencias*, y 3. *Señalamientos con marca gráficas*; y Propuesta de los estudiantes: 1. *Formación docente*, 2. *Acciones complementarias*, y 3. *Diseño de recursos didácticos*) (tabla 2). Asimismo, estas categorías fueron los ángulos de análisis por convergencia entre los datos cuantitativos y cualitativos.

Tabla 2
Categorías y subcategorías de análisis

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DEFINICIÓN
Formas de retroalimentación y evaluación de contenido	Modelos y/o corrección	Implican trabajos que sirven para que el estudiante tenga ejemplos prácticos, siendo referencia de elementos positivos o negativos (De la Torre-Laso, 2019).
	Comentarios con sugerencias	Los comentarios son anotaciones que aluden a cuestiones a aspectos de mejora para guiar la elaboración del escrito. Pueden aludir a cuestiones gramaticales, ortográficos o de contenido (Tapia-Ladino, Correa, Arancibia, 2017)
	Señalamiento con marca gráfica	Son señalizaciones las cuales están destinadas a brindar pistas para la mejora del trabajo en aspectos de ortografía, gramática y contenido (Prado y Pérez, 2021).
Propuestas de los estudiantes	Formación docente	Formación permanente donde los saberes y competencias docentes son resultados de su formación y aprendizajes realizados a lo largo de la vida dentro y fuera de la institución y en el ejercicio mismo de la docencia (Lalanguí, Ramón y Espinoza, 2017).
	Acciones complementarias	Acciones en las que se incorporan la enseñanza de la escritura de forma explícita tales como programas de



Diseño de recursos didácticos	tutorías, centros de escritura, talleres de escritura, entre otros (Molina-Natera, 2016) Apoyos pedagógicos que complementan la actuación docente, optimizando el proceso de enseñanza-aprendizaje, pueden ser videos, guías, juegos, infografías, entre otros (Espinoza, 2017).
-------------------------------	---

Fuente: Elaboración propia

Resultados

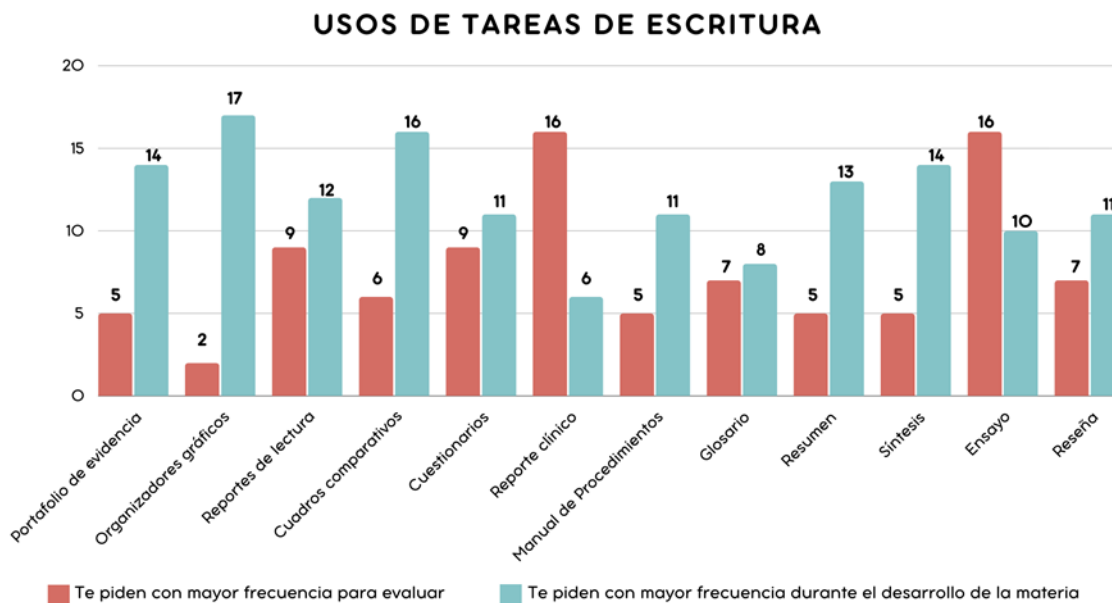
Con el objetivo de caracterizar las tareas de escritura solicitadas para aprender y evaluar el aprendizaje de los estudiantes, así como las formas de retroalimentación realizadas por docentes, esto desde la perspectiva de los estudiantes, los resultados se organizan en cuatro secciones: en primer lugar se abordan los datos sobre el uso *de las tareas de escritura como herramientas de aprendizaje y evaluación*; en segundo lugar se presenta el análisis de las *Situaciones de retroalimentación de contenido reconocidas por los estudiantes*; en tercer lugar se organizan resultados sobre las formas de evaluación de las tareas de escritura y, por último, en cuarto lugar se presentan las *Propuestas de solución que los estudiantes realizan hacia la institución para lograr la evaluación y retroalimentación orientada al aprendizaje*.

1. Uso de las tareas de escritura como herramientas de aprendizaje y evaluación

Respecto a las tareas de escritura, que se solicitan al estudiante con frecuencia como actividad de aprendizaje que se muestran en la figura 3, se identifican dos: los *organizadores gráficos* con 17 estudiantes (44.73%) y *cuadros comparativos* con 16 estudiantes (42.10%). Con relación a las tareas de escritura que se solicitan con frecuencia para evaluar el aprendizaje fueron: el *reporte clínico* y el *ensayo* con 16 estudiantes (42.10%). Cabe señalar que el momento en el que estas tareas de escritura se solicitan es diferente, las primeras tareas se solicitan como medio de acreditar el aprendizaje continuo y las segundas para acreditar el objetivo de aprendizaje de los cursos curriculares, por lo que se solicita al final de los mismos.



Figura 3
Uso de las tareas de escritura como herramientas de aprendizaje y evaluación



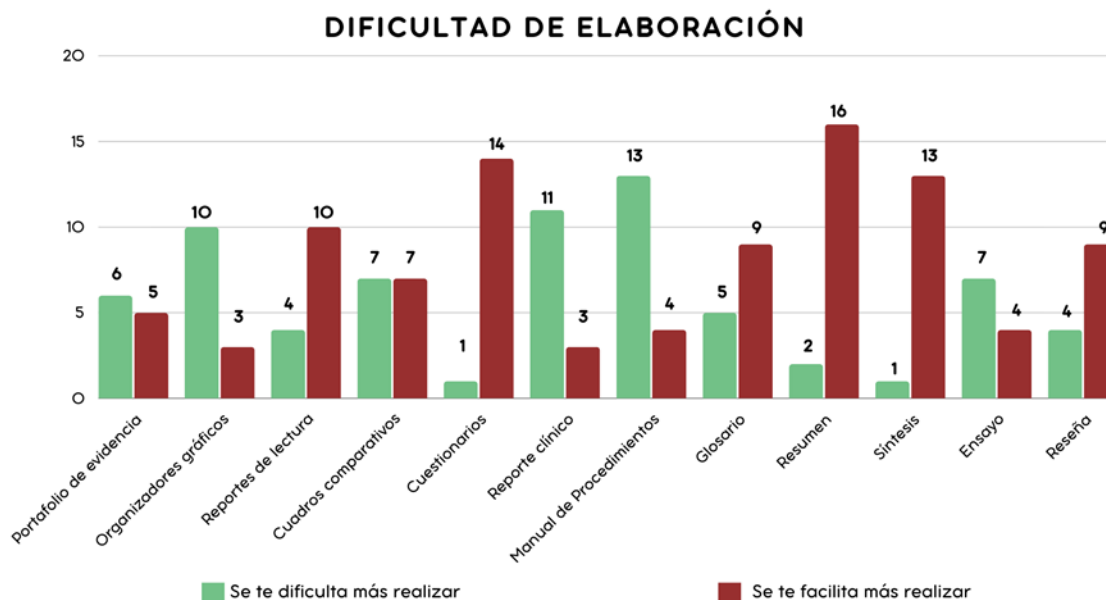
Fuente: Elaboración propia

Esto concuerda con lo reportado por Hernández y Rodríguez (2018) quienes mencionan que los organizadores gráficos son tareas de escritura que son reproductivas y le requieren al estudiante reproducir el conocimiento, siendo estas las más solicitadas como medio para acreditar el aprendizaje continuo; mientras que, en el caso de los ensayos y reportes clínicos, Giudice et al. (2016) mencionan que estas tareas le exigen al estudiante este tipo de tareas como medio de evaluación debido a que ponen en relación un conjunto de saberes disciplinares y el desempeño de habilidades de escritura en su elaboración, siendo éstas formas en las que el estudiante transforma el conocimiento.

Respecto a las tareas de escritura que los estudiantes reportan como de fácil y difícil elaboración, 16 estudiantes (42.10%) mencionan que se les facilita realizar los resúmenes, mientras que la tarea que se les dificulta realizar, de acuerdo a 13 estudiantes (34.21%), son los manuales de procedimientos (figura 4). Esto muestra que las tareas de escritura que a los estudiantes se les facilita elaborar son aquellas que implican la reproducción del contenido a partir de la identificación de la información, a comparación de los manuales de procedimientos, el cual requiere, al estudiante, seleccionar, integrar y reestructurar la información para crear su propio texto, conduciendo al estudiante a un aprendizaje profundo, es decir el contenido no queda en la superficialidad de ser identificado sino que es analizado y organizado a partir de similitud y diferencia, lo que incluso le requiere al estudiante autorregular su proceso de aprendizaje (Castells et al., 2022; Miras et al., 2013).



Figura 4
Dificultad de las tareas de escritura, de acuerdo al estudiante



Fuente: Elaboración propia

2. Situaciones de retroalimentación de contenido

La retroalimentación y evaluación son actividades esenciales para el aprendizaje del estudiante porque le permite posicionarse como agente activo en su proceso de aprendizaje (Gallegos et al., 2017), no obstante, de acuerdo con Chugh, Macht y Harreveld (2022) un problema identificado durante la retroalimentación escrita refiere a la realizada por los profesores sobre el contenido, la cual encuentran que suele ser vaga, confusa y genérica. Esto tiene relación con lo encontrado por Tapia-Ladino y Correa (2022) respecto a que la retroalimentación escrita debe de ser adaptada a las condiciones discursivas de la comunidad disciplinar.

Asimismo, los estudiantes indican que un obstáculo para el aprendizaje es que los docentes utilizan preguntas vagas sin relación al contenido presentado o marcas como el signo de interrogación, sin comentario alguno al momento de retroalimentar. Así, al estudiante se le presentaron tres situaciones relacionadas a la retroalimentación escrita que brinda el profesor para las tareas de escritura durante la impartición del contenido del curso, 50% de los estudiantes reporta que la forma de retroalimentación de mayor frecuencia corresponde a comentarios con sugerencias como “*explica qué quieres decir*”, “*amplia bien la información*”, el 42.1% de estudiantes reporta retroalimentación por señalamientos con marca gráfica como



signo de interrogación, tache, circulado o signo de exclamación y solo el 7.9% menciona la retroalimentación por medio de demostración con modelos y/o corrección.

Con respecto a cómo los docentes brindan retroalimentación sobre las tareas de escritura relacionadas a la evaluación, el resultado revela cierta similitud con los resultados anteriores, ya que 50% de los estudiantes reporta que los profesores retroalimentan mediante comentarios, pero en lugar de comentarios escritos realizan explicaciones orales en clase sobre por qué es un error; en el caso del 39.5% de los estudiantes, menciona que el profesor solo marca el error dentro del trabajo utilizando las mismas marcas como signos de puntuación, taches y palomitas o círculos; y por último, el 10.5% de los estudiantes reporta que el docente los retroalimenta escribiendo modelos y/o la forma correcta sobre el error.

3. Formas de evaluación reconocidas por el estudiante

Como se describió anteriormente, la evaluación es un proceso continuo e indispensable para la promoción del aprendizaje que suele ser situado como actividad única o permanente durante el proceso educativo y suele ser reducida a una forma de valoración representada de forma numérica (Musons, 2021; Navarro, 2020; Rivero y Porlán, 2017). El 81.6% de los estudiantes menciona que la forma en la que son evaluados es por medio de un valor numérico acompañado de comentarios con sugerencias sobre aspectos a mejorar y/o cambiar sobre el contenido, seguido de un 15.8% de estudiantes quienes menciona ser evaluados sin retroalimentación y, por último, un 2.6% reporta que son evaluados por un valor numérico acompañado de un adjetivo como *bien, mal, muy mal, insuficiente*. Una situación significativa fue que ningún estudiante reportó el uso de comentarios positivos por parte del docente sobre la tarea, no obstante, en la entrevista comentan que la ausencia de este comentario en apartados o fragmentos representa aspectos correctos, positivos o cubiertos.

4. Propuestas de los estudiantes

Enseguida de identificar la percepción que tienen los estudiantes sobre la retroalimentación escrita de contenido y la evaluación, se procedió a organizar el análisis de las respuestas de la entrevista a través de la construcción de tres categorías: *a. Formación docente, b. Acciones complementarias dirigidas a estudiantes y c. Diseño de recursos didácticos elaborados por docentes (textos modelo, manuales, guías)*. Resulta pertinente mencionar que, la pregunta abierta sobre propuestas se colocó de forma intencional al final de la entrevista, esto con el objetivo de convocar al estudiante a repensar el contexto de retroalimentación y evaluación a partir de posicionarlo como agente activo capaz de aportar hacia la mejora de los procesos



educativos que se emprenden en la institución, es decir, el sujeto estudiante y participante de la investigación, no se limita a ser colocado como un pasivo/receptor o de emisión de información de su contexto.

a) Formación docente

En primer lugar, en la categoría de *formación docente* se agruparon aquellas respuestas que refieren a fortalecer el quehacer docente mediante propiciar en la institución cursos sobre métodos de enseñanza y procesos de aprendizaje. En este caso, en el grupo focal, los estudiantes coinciden en propuestas relacionadas a la participación del docente en cursos que le lleven a integrar a sus clases la enseñanza de la escritura y de las tareas que solicita, además del desarrollo de consignas claras en donde se identifiquen las características de contenido y estructura esperadas por los docentes,

Asimismo, los estudiantes coinciden en mencionar el uso de rúbricas o listas de cotejo cuyos criterios de evaluación y elaboración que las integra, con frecuencia no coinciden con los criterios de evaluación numérica, con o sin comentario asignado por el docente al final de los cursos, razón por la que proponen que los docentes aprendan a realizar estos instrumentos o que mejoren los que se usan buscando congruencia con lo que esperan. Lo anterior se observa por medio de comentarios como:

E₁: ... *que a los docentes se les pida que tengan un tiempo en la clase para revisar los textos elaborados que nos piden.*

E₂: *Dedicando una clase para retroalimentar nuestras tareas y resolver las dudas sobre las posibles correcciones*

E₃: *Dándonos confianza para poder pedir apoyo sobre la nota de qué es lo que estamos haciendo mal y/o cómo podemos corregirlo.*

E₄: *Siendo claro con lo que se está pidiendo.*

E₅: *Estableciendo un horario dedicado a la revisión de los textos elaborados, así como sus posibles correcciones, algunas clases dedicadas a la redacción y la estructura de los escritos, algunos puntos de gramática, etc.*

En este sentido, resulta pertinente repensar la formación docente sobre las formas en las que se ofrece la retroalimentación, esto tiene relación con lo mencionado por Carless y Winstone (2020), quienes identificaron que los docentes enfatizan que existe una escasa formación respecto a la retroalimentación que



ofrecen. Igualmente, coincide por lo encontrado por Tapia-Ladino y Correa (2022) respecto a que la retroalimentación debe ser adaptada a los requerimientos discursivos de la disciplina.

En este sentido, se tiene que repensar en abordar y fortalecer en la enseñanza universitaria el tiempo didáctico para propiciar espacios o sesiones exclusivas para la retroalimentación, considerando integrar la enseñanza de la escritura con los contenidos curriculares y disciplinares, esto mediante el acompañamiento progresivo en donde la continuidad no significa la repetición sino la progresión de la enseñanza y el aprendizaje (Castedo y Kuperman, 2012).

Siguiendo la idea, las tareas de reproducción e híbridas se deben organizar y diferenciar por su complejidad, sin dejar de lado articular la enseñanza del género académico y la escritura desde su potencial epistémico (Carlino, 2004). Aportando a esta idea, Molina-Natera (2008) reconoce que las tareas de escritura no sólo deben ser utilizadas como medio de evaluación, sino también de aprendizaje, esto a través de una retroalimentación continua en donde la escritura se integre para su enseñanza como forma de aproximación a las prácticas asociadas a la escritura académica y disciplinar. Asimismo, Jiménez (2015) menciona y enfatiza que se debe de tomar en cuenta la planificación de las actividades por parte del docente, además de actividades de comunicación entre el docente y el estudiante, para poder propiciar el aprendizaje profundo por parte del estudiante.

b) Acciones complementarias

En segundo lugar, se identifican las **acciones complementarias**, para las cuales los alumnos proponen la impartición de cursos como talleres para estudiantes y de asistencia libre, no obligatoria, así como tutorías y asesorías para orientarlos sobre las formas de escritura que les solicitan los docentes y la forma de organizar el contenido al escribir. Si bien, los estudiantes reconocen la tutoría en la institución, gracias a que en México es una actividad que desde el 2000 la Asociación Nacional de Universidad e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha convocado a las instituciones incorporar y desarrollar como forma de acompañar al estudiante para prevenir y remediar la deserción, la reprobación y el rezago educativo, se requiere impulsar y fortalecer acciones dirigidas a la alfabetización académica (Carlino, 2013) de los estudiantes, esto mediante iniciativas en donde la figura del docente o estudiante par como tutor de escritura sea reconocida y desarrollada a lo largo del curriculum universitario. Es así que, las respuestas de los estudiantes que se agrupan por su coincidencia en esta categoría indican:



E3: Permitir que se hagan talleres para nosotros, pero en diferentes horarios para que podamos asistir y que nos pregunten o se interesen por las dudas que tenemos, no por lo que ellos quieran enseñar como cosas de ortografía.

E4: Realizando algunos talleres que nos ayuden a reforzar los conocimientos y nos ayuden a entender cuando no comprendemos que nos piden hacer los profes.

E5: Formando algún grupo extra donde se pueda recibir orientación

E6: Impartir talleres a los alumnos para la mejora de escritura.

E7: Haciendo talleres o algunas dinámicas de sesiones de estudio en la que todos estemos juntos porque creo que si es en grupo sería mucho más sencillo que se pueda retener la información y al aplicarla con otros, ayuda bastante.

En esta misma línea, Molina-Natera (2013, 2015, 2016) ha profundizado, en el contexto latinoamericano, el desarrollo de programas y centros de escritura, y con base en ello enfatiza que una acción necesaria por parte de las instituciones son los Centros de Escritura (CE), los cuales son una estrategia de acompañamiento individual o grupal para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes y de los profesores. De igual manera, reconoce la pertinencia de que las instituciones ofrezcan talleres, revisiones y tutorías entre pares o con profesores para la mejora y guiar al estudiante al momento de elaborar sus tareas de escritura para aprender toda disciplina.

c) Elaboración de recursos didácticos

Por último, se presenta la categoría que refiere a la **elaboración de recursos didácticos** como textos modelos, guías o manuales, elaborados por los docentes y respaldados por la institución. La intención que mencionan los estudiantes es que funcionen como medios para orientarse al momento de la realización de la tarea, debido a que estos serían modelos reales y situados en la disciplina, aproximándolo y guiándolo a lo que es esperado por el docente al momento de elaborar sus tareas de escritura y, especialmente, que le permita construir el aprendizaje a partir de leer y escribir sobre un área de conocimiento en especial. Un referente de este tipo de manuales y guías se reconoce en el Manual de escritura para carreras de humanidades coordinado por Navarro (2014) y respaldado por la Universidad de Buenos Aires (UBA), así como las diversas guías publicadas por el Centro de escritura Javeriano con respaldo de la Pontificia Universidad



Javeriana en Colombia, en donde se desarrollan recursos para docentes y estudiantes. Así, en esta categoría las propuestas se integran con respuestas obtenidas como:

E5: Brindándonos ejemplos de otros trabajos que estén correctos para basarnos en ellos.

E6: Con materiales que me ayuden a comprender mejor mis errores.

E7: Creando contenido de apoyo para guiarnos.

E8: Proporcionar videos como material en la página de psicología ... que cada asignatura tenga contenido de esto que nos piden hacer con sus temas, para consultarlo, considero que sería una gran herramienta de trabajo.

E9: Brindando tutoriales y con infografías y materiales accesibles.

Es entonces que, resulta evidente que en la educación superior existe una realidad compartida sobre la que Ávila, Figueroa, Calle-Arango y Morales (2021) y Giudice et al. (2016) mencionan que existe una falta de orientación, pautas, rúbricas, modelos de trabajos, instrucciones y clases de la tarea para poder apoyar y guiar al estudiante para entender en qué consiste las tareas que se le solicita, además de guiarlo al momento de elaborarlo. Esto suele ser resultado por lo concebido por parte de los docentes, ya que asumen que, al ir avanzando en cada nivel educativo, el estudiante ha adquirido las habilidades necesarias, el conocimiento específico y el dominio del discurso de la disciplina para elaborar la tarea de escritura solicitada, por lo que no requeriría de ningún apoyo o guía al momento de la realización (Giudice et al., 2016; Montes et al., 2019).

Discusión y conclusión

De esta manera, el estudiante identifica a las tareas que requieren la reproducción del conocimiento de la disciplina, como aquellas que se le facilita realizar (tareas de escritura reproductivas), mientras que encuentra dificultad en realizar aquellas tareas en las que requiere utilizar el discurso y los modos de razonamiento de la disciplina para construcción del conocimiento (tareas de escritura híbridas) (Castells et al., 2016; Miras et al., 2013; Giudice et al., 2016). Esto tiene relación con lo mencionado por Bazerman (2014) y Camps y Castelló (2013), quienes refieren que las tareas de escritura en la universidad tienen el propósito de que el estudiante reconozca los modos de razonamiento y participación de la disciplina, requiriendo que las instituciones y los docentes propicien e impulsen que el estudiante se posicione frente a la disciplina y transforme el conocimiento. Integrando la óptica del estudiante respecto a este hallazgo, se identifica que al



contar con acciones de enculturación que promuevan caracterizar las tareas de escritura académicas y las prácticas de escritura disciplinares, convocando a docentes a crear modelos, rúbricas, instructivos para acompañarlo en su proceso de elaboración de la tarea de escritura, así como para orientar la retroalimentación y la evaluación hacia el aprendizaje de la escritura propia de la disciplina y de los contenidos teóricos que la componen como área de saber específica.

Así, la perspectiva que los estudiantes presentan, denota el interés en que el docente integre en el quehacer de la enseñanza, actividades de escritura que lo acompañen durante el proceso educativo, en donde la evaluación y la retroalimentación se integran como parte del proceso continuo, teniendo relación con lo mencionado por Muson (2021), Navarro (2020), Quezada y Salinas (2021) y Rivero y Porlán (2017) pues señala que la retroalimentación, al ser un proceso continuo, le permitirá al estudiante guiar su proceso de aprendizaje para lograr el objetivo educativo esperado. Igualmente, los estudiantes destacan y reconocen la necesidad de que se fortalezca la retroalimentación por parte del docente como actividad que les permite orientarse sobre sus fortalezas y áreas de oportunidad para cumplir con las metas de aprendizaje esperadas, lo cual ha sido reconocido mediante diversos planteamientos e investigaciones sobre el área (Brookhart, 2017; Brooks et al., 2019; Musons, 2021; Sadler, 2010).

Resaltando la pertinencia de las acciones centrales que proponen los estudiantes, por un lado la formación docente como una acción indispensable del proceso educativo que requiere integrar la perspectiva de la alfabetización académica, además de la configuración de iniciativas institucionales de acompañamiento al estudiante como tutoría y, de forma transversal, se reconoce el valor sobre textos modelos, guías y rúbricas que impliquen al docente y se relacionen con la forma y contenido de la retroalimentación y evaluación que se otorga al estudiante al momento, antes, durante y después de elaborar su tarea de escritura, siendo estas herramientas aliadas para el estudiantado, permitiéndole identificar caminos posibles para lograr la meta esperada de la disciplina (Hattie y Timperley, 2007; Navarro, 2020).

Igualmente, se logró caracterizar, desde la perspectiva de los estudiantes, las formas de retroalimentación y evaluación de sus trabajos escritos, con el apoyo de viñetas estilo cómic, por lo que, el uso del cómic se posiciona como un recurso favorable y pertinente para favorecer la reflexión de los estudiantes sobre situaciones específicas, en este caso las formas de retroalimentación, porque relaciona la situación ficticia con un hecho vivido o propio (Wohlfeil & Solé, 2013).

Finalmente, el aporte principal de este trabajo se resume reconocer la pertinencia y necesidad de recuperar las perspectivas de los estudiantes para integrarlas al momento del diseño de las acciones de enculturación,



ya que son ellos quienes reconocen que escribir para aprender psicología requiere de un acompañamiento institucional y del docente a lo largo de la formación. De esta manera, proponen que se reconsidere la planeación del tiempo didáctico para la integración de sesiones exclusivas para la retroalimentación, la creación de recursos didácticos y asesorías o talleres de escritura de la disciplina. Por lo que, resulta pertinente incluir la perspectiva del estudiante como fuente de datos que aporte a comprender las formas de retroalimentación de los docentes y a su vez, esto conlleve a conformar propuestas sobre las formas de retroalimentar las tareas de escritura que permiten al aprendizaje. De esta manera, se cumple el objetivo del presente trabajo al identificar las tareas de escritura que solicitan los docentes como herramientas de aprendizaje, seguido de buscar caracterizar las formas de retroalimentación a partir de la perspectiva de los estudiantes y, con relación a ello, identificar propuestas de retroalimentación.

Referencias

- Aguilar, Sonia y Julio Barroso. “La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa”. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47 (2015). doi: <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Ávila, Natalia; Figueroa, Javiera; Calle-Arango, Lina y Solange Morales. “Experiences with Academic Writing: A longitudinal Study with Diverse Students”. *Education Policy Analysis Archives*, 29.159 (2021): 2-28. doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6091>.
- Barton, David y Hamilton, Mary. “La literacidad entendida como práctica social”. En Zavala, Virginia; Niño-Murcia, Mercedes; Ames, Patricia (Coord.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. (pp. 109-139). Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004. <https://www.estudiosdelaescritura.org/recursos.html>
- Bazerman, Charles. “El descubrimiento de la escritura académica”. En Navarro, Federico (Coord.). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. (pp. 11-16). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, 2014. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6674378>
- Brookhart, Susan. *How to give effective feedback to your students*. Denver: ASCD, 2017.
- Brooks, Cam., Annemaree Carroll., Robyn Gillies y John Hattie. “A Matrix of Feedback for Learning”. *Australian Journal of Teacher Education*, 44.4 (2019). 25 de agosto de 2022. doi: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v44n4.2>
- Calle-Álvarez, Gerzon y Dora Chaverra-Fernández. “Evaluación de la producción de textos académicos en un centro de escritura digital”. *Folios*, 52 (2020). doi: <https://doi.org/10.17227/folios.52-10439>.
- Camps, Anna y Montserrat Castelló. “La escritura académica en la Universidad”. *Revista de Docencia Universitaria*, 11.1 (2013): 17-36. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5590>.
- Canabal, Cristina y Leonor Margalef. “La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21.2 (2017): 149-170. <<http://hdl.handle.net/10481/47669>>
- Carless, David, y Naomi Winstone. “Teacher feedback Literacy and its interplay with student feedback literacy”. *Teaching in Higher Education*, 28.1 (2020): 150-63. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>
- Carlino, Paula. “¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades”. *Lectura y Vida*, 23.1 (2002): 6-14. 20 de agosto de 2022. <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n1>



- Carlino, Paula. "Alfabetización académica diez años después". *Revista mexicana de investigación educativa*, 18.57 (2013): 355-381. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003
- Carlino, Paula. "Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles". *Educare*, 6.20 (2003): 409-420. 20 de agosto de 2022. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>
- Carlino, Paula. "El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria". *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8.26 (2004): 321-327. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602605>
- Carlino, Paula. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Cassany, Daniel. *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó, 2004. https://www.upf.edu/web/daniel_cassany/reparar-la-escritura
- Cassany, Daniel; Marta Luna y Glòria Sanz. *Enseñar lengua*. Madrid: Graó, 2007. https://www.upf.edu/web/daniel_cassany/ensenar-lengua
- Castedo, Mirta y Cinthia Kuperman. *Planificar la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2012.
- Castells, Núria; Minguela, Marta; Nadal, Esther; Solé, Isabel; Miras, Mariana e Isabel Cuevas. "La lectura y la escritura para aprender en la Universidad: representaciones de estudiantes y docentes de distintas disciplinas". En Badía, Castelló y Núria Castells (Eds.). *Escribir en la Universidad española: entre la realidad y el deseo* (pp. 89-120). Barcelona: Ediciones Octaedro, 2022. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8574530>
- Castro, María y Martín Sánchez. "Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades". *Perfiles Educativos*, 36.148 (2015): 50-67. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49311>
- Cham, Jorge. *Piled Higher and Deeper - Chapter 5: Adventures in Thesisland*. Los Angeles: Piled Higher and Deeper Publishing, 2012.
- Chugh, Ritesh., Stephanie Macht y Bobby Harreveld. "Supervisory feedback to postgraduate research students: a literature review". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47.5 (2022): 683-697. doi: <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1955241>.
- Creswell, John. *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Education, 2008.
- Cuevas-Solar, Débora y Beatriz Arancibia. "Percepciones y expectativas de docentes de ingeniería y educación en torno a la retroalimentación en tareas de escritura". *Formación Universitaria*, 13.4 (2020): 31-44. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400031>.
- De la Torre-Laso, Jesús. "La retroalimentación evaluativa o feedback para los trabajos en grupo como estrategia de acción tutorial en la universidad". *Revista Educación*, 43.1 (2019). doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30062>.
- Denzin, Norma. *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company, 1990.
- Di Stefano, Mariana y Cecilia Pereira. "Propuestas para la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior. La lectura y la escritura como procesos y como prácticas". En Carlino, Paula (Coord.). *Leer y escribir en la educación superior, monográfico de Textos en Contextos*. (pp. 25-39). Buenos Aires: Lectura y Vida - Asociación Internacional de Lectura (2004).
- Doyle, Walter. "Academic Work". *Review of Educational Research*, 53.2 (1993): 159-199. doi: <https://doi.org/10.3102/00346543053002159>
- Espinoza, Julio. "Los recursos didácticos y el aprendizaje significativo". *Espirales. Revista multidisciplinaria de investigación I.2* (2017): 33-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8466360>
- Ferrándiz, Fernando. *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro*. Barcelona: Anthropos Editorial, 2011.
- Gallego-Noche, Beatriz., Quesada, Victoria., Miguel-Ángel Gómez-Ruiz y Jaione Cubero-Ibáñez. "La evaluación y retroalimentación electrónica entre iguales para la autorregulación y el aprendizaje estratégico en la universidad: la percepción del alumnado". *Revista de Docencia Universitaria*, 15.1 (2017): 127-146. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2017.5991>.



- Gee, James. *Literacy and education*. New York: Routledge, 2015.
- Giudice, Jacqueline; Marcelo Godoy y Estela Inés Moyano. “Prácticas de lectura y escritura en el marco de la enseñanza de la psicología: avances de una investigación interdisciplinaria”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21.69 (2016): 501-526. <<https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/77/77>>
- Hattie, John y Helen Timperley. “The power of feedback”. *Review of Educational Research*, 77.1 (2007): 81-112. 20 de agosto. <https://dx.doi.org/10.3102/003465430298487>.
- Hernández, Gerardo y Erika Ivonne Rodríguez. “Creencias y prácticas de escritura: comparación entre distintas comunidades académicas”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23.79 (2018): 1093-1119. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662018000401093&script=sci_abstract
- Jiménez, Flor. “Uso del Feedback como estrategia de evaluación: aportes desde un enfoque socioconstructivista”. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, 11.1 (2015): 1-24. 1º de enero. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i1.17633>.
- Lalanguí, Julio., Miguel Ángel Ramón, y Eudaldo Espinoza. “Formación continua en la formación docente”. *Revista Conrado*, 13.58 (2017): 30-35. < <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/469>>
- Massot, María; Dorio, Inmaculada y Marta Sabariego. “Estrategias de recogida y análisis de la información”. En Bisquerra, Rafael (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*. (pp. 329-366). España: La Muralla, 2009.
- Miras, Mariana., Isabel Solé y Núria Castells. “Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18.57 (2013): 437-459. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200006
- Molina-Natera, Violeta. “Centros de Escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano”. *Legenda*, 18.18 (2014): 9-33. enero - junio. <<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/issue/view/403>>
- Molina-Natera, Violeta. “Discurso en el aula en lengua de señas colombiano”. *Lenguaje*, 36.2 (2008): 573-591. doi: <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v36i2.4882>.
- Molina-Natera, Violeta. Los centros de escritura en Latinoamérica: Consideraciones para su diseño e implementación. En Bañales-Faz, Gerardo; Castelló-Badía, Monserrat y Vega-López, Norma (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 341-362). México: Fundación SM, 2016.
- Molina-Natera, Violeta. *Panorama de los Centros y Programas de Escritura en Latinoamérica*. Colombia: Sello Editorial Javeriano, 2015.
- Montes, Melanie; Bonilla, José y Edna Salazar. “Alfabetización académica y disciplinar: intervención con estudiantes de Doctorado en Educación”. *Estudios lambda. Teoría y prácticas de la didáctica en lengua y literatura*, 4.1 (2019): 47-70. doi: <https://doi.org/10.36799/el.v4i1.84>.
- Musons, Jordi. *Reinventar la escuela. Una brújula para familias y educadores para comprender la educación del siglo XXI*. Barcelona: Arpa & Alfíl Editores, 2021.
- Navarro, Federico. “Evaluar para aprender”. [Online videoclip]. YouTube. 12 de noviembre de 2020. 27 de agosto de 2022. <www.youtube.com/watch?v=tbAskceV83c&feature=youtu.be>
- Navarro, Federico. *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, 2014. <http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Manual%20de%20escritura%20para%20carreras%20de%20humanidades_interactivo.pdf>
- Ñaupas, Humberto; Valdivia, Marcelino; Palacios, Jesús y Hugo Romero. *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Bogotá: Ediciones de la U, 2018.
- Phillips, Linda y Stephen Norris. “Bridging the Gap Between the Language of Science and the Language of School Science Through the Use of Adapted Primary Literature”. *Research Science Education*, 39.3 (2009): 313-319. doi: <https://doi.org/10.1007/s11165-008-9111-z>.



- Prado, Paloma y María Pérez. “Los desafíos de la retroalimentación en la escritura. Estudio de caso en la enseñanza del español en secundaria”. *Diálogos sobre Educación*, 12.30 (2021). doi: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.782>.
- Quezada, Soledad y Claudia Salinas. “Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: Una propuesta basada en la revisión de literatura”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26.88 (2021): 225-251. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000100225
- Rivero, Ana y Rafael Porlán. “La evaluación en la enseñanza universitaria”. En Porlán, Rafael (Coord.). *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla*. (pp. 73-91). Madrid: Ediciones Morata, 2017
- Sadler, Royce. “Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35.5 (2010): 535-550. 25 de agosto de 2022. doi: <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>.
- Shanahan, Timothy y Cynthia Shanahan. “Teaching Disciplinary Literacy to Adolescent: Rethinking content-area literacy”. *Harvard Educational Review*, 78.1 (2008): 40-59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Solé, Isabel y Núria Castells. “Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar?”. *Lectura y Vida*, 25.4 (2004): 6-17.
- Solé, Isabel; Castells, Núria; Gràcia, Marta y Sandra Espino. “Aprender psicología a través de los textos”. *Anuario de Psicología*, 37.1 (2006): 157-176. doi: <https://doi.org/10.1344/%25x>.
- Tapia-Ladino, Mónica y Roxanna Correa. “Implementación de retroalimentación de escritura académica en dos disciplinas universitarias”. *Formación Universitaria*, 15.6 (2022): 23-34. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000600023>.
- Tapia-Ladino, Mónica; Correa, Roxanna y Beatriz Arancibia. “Retroalimentación con comentarios escritos de ajuste al género (CEAG) en el proceso de elaboración de tesis de programas de formación de profesores”. *Lenguas Modernas*, 50 (2017): 175-192. <<https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49257>>
- Taylor, Steven y Robert Bogdan. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós, 1994.
- Wilson, Daniel. (Coord.). “La retroalimentación a través de la pirámide y la escalera de retroalimentación”. En *Seminario: Cerrando la brecha I Encuentro de tutores latinoamericanos en línea*. Miami: Universidad de San Andrés, (2002). https://fundacies.org/site/?page_id=81
- Wohlfeil, Markus & Mar Solé. “Piled Higher and Deeper: “The PhD Comics” as a co-creative consumption experience?”. En *Academy of Marketing Annual Conference*. Gales: Universidad de Glamorgan, (2013).





Propuesta metodológica del modelo SRSD para el desarrollo del pensamiento crítico en una composición escrita

Methodological proposal of the SRSD model for the development of critical thinking in a written composition

Andrea Favela Esquer 

andrea.favela@uabc.edu.mx

Universidad Autónoma de Baja California, México

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo ofrecer una propuesta metodológica para el uso del modelo SRSD (*Self-Regulated Strategy Development*), un modelo de instrucción explícita de estrategias autorreguladoras para el proceso de composición escrita. La propuesta consistió en el diseño de nueve preguntas guía, las cuales consideraban el nivel de pensamiento crítico, las fases de autorregulación, así como la estructura de un texto argumentativo y los criterios de evaluación de dicha evidencia escrita. Además, se adecuó la enseñanza instruccional del modelo SRSD: el alumno autocuestiona una de las preguntas guía y registra en un diario escolar el número de la pregunta guía y una breve respuesta que oriente su proceso escrito de un artículo de opinión. La propuesta fue aplicada durante el semestre 2022-2 a 49 alumnos de quinto semestre de bachillerato, distribuidos en dos grupos (A y B). Los resultados preliminares indican que el uso de esta estrategia autorreguladora propició un nivel de pensamiento crítico alto en los alumnos. Esta propuesta es valiosa puesto que el nuevo modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) considera el pensamiento crítico como un elemento prioritario por desarrollar en los estudiantes. Además, este trabajo ofrece una pauta metodológica flexible para que docentes y/o investigadores construyan acervos de preguntas guía en función del tipo de composición escrita y las necesidades particulares de sus alumnos.

Palabras clave: Pensamiento crítico, escritura, estrategias autorreguladoras, SRSD

Abstract

This article aims to offer a methodological proposal for the use of the SRSD model (Self-Regulated Strategy Development), a model of explicit instruction of self-regulatory strategies for the process of written composition. The proposal consists in the design of nine guiding questions, which consider the level of critical thinking, the phases of self-regulation, as well as the structure of an argumentative text and the evaluation criteria of that written evidence. In addition, the instructional teaching of SRSD model was adapted: the student self-questions one of the guided questions and registers in a journal the number of that question and a brief answer that will assess his/her writing process of an opinion article. The proposal was applied during the 2022-2 semester to 49 twelfth grade students, divided into two groups (A and B). The preliminary results indicate that the use of this self-regulatory strategy enhanced a high level of critical thinking in the students. This proposal is valuable since a priority element of the new educational model of La Nueva Escuela Mexicana is the development of critical thinking in students. Also, this work offers a flexible methodological guideline for teachers and/or researchers to create collections of guide questions based on the type of written composition and the particular needs of their students.

Key words: Critical thinking, writing, self-regulated strategies, SRSD

DOI: <https://doi.org/10.36799/el.v9i1.147>

Recibido 4 de mayo de 2023

Aceptado 8 de diciembre de 2023

Publicado 5 de enero de 2024

Cómo citar este artículo: Favela Esquer, Andrea. Propuesta metodológica del modelo SRSD para el desarrollo del pensamiento crítico en una composición escrita. *Estudios λ . Teoría y práctica de la didáctica en Lengua y Literatura.*, 9(1), 2024: 26–52.

<https://doi.org/10.36799/el.v9i1.147>

Derechos de autor: El autor o autores conservan en todo momento sus derechos morales y patrimoniales sobre la obra; la obra no se puede alterar, transformar o ampliar; siempre debe reconocerse la autoría del documento referido. Ninguna de las modalidades de los documentos publicados en *Estudios λ . Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura* tienen fines comerciales de naturaleza alguna



Introducción

1.1 Contextualización del problema de investigación

La composición de un texto argumentativo es un proceso que implica habilidades cognitivas superiores del alumno y en muchas ocasiones le puede resultar un desafío el desarrollo de este tipo de evidencias académicas (Azamar, 2017). Por lo anterior, es necesario que el alumno desarrolle su pensamiento crítico en su proceso escrito. El pensamiento crítico es una competencia que en México solo un 1% de los estudiantes lo demuestran (Caracas y Ornelas, 2019; Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020). Algunos motivos de esta situación es la dependencia que el alumno tiene a la opinión del profesor y su disposición a dar el mínimo esfuerzo (Mercado, 2020). Otra razón es porque el alumno no cuenta con estrategias suficientes para autorregular el proceso de composición escrita (Wichmann et al., 2018). Esto pudo comprobarse durante la contingencia sanitaria, puesto que el contexto postpandémico actual revela que un índice significativo de alumnos adquirió malos hábitos en cuestiones de autorregulación (Ruiz, 2020; Hong, Lee y Ye, 2021) y desarrolló prácticas deshonestas en composiciones escritas (Walsh, Lichti, Zambrano-Varghese, Borgaonkar, Sodhi, Moon, Wester y Callis-Duehl, 2021).

Ahora bien, también debe considerarse la responsabilidad del docente. En primer lugar, es pertinente que el docente conciba la composición escrita como un proceso y no un producto, puesto que hay una tendencia a solo evaluar una evidencia escrita, pero desatender la evaluación formativa (Álvarez, 2013). Por otro lado, es necesario que el docente evalúe su eficacia en la enseñanza instruccional, pues esta tiene la cualidad de promover habilidades escritas y autorreguladoras en el alumno (Bruning y Kauffman, 2016). Por lo anterior, resulta necesaria la implementación de una estrategia autorreguladora que sea viable para procesos escritos.

1.2 Pregunta y objetivo de la investigación

Es pertinente mencionar que esta propuesta metodológica forma parte del trabajo terminal titulado “Desarrollo del pensamiento crítico mediante estrategias de aprendizaje autorreguladoras en la redacción de un texto argumentativo”. Este artículo retoma secciones terminadas del diseño metodológico, así como una visualización preliminar de resultados, discusión y conclusiones. Para este trabajo se retoman la siguiente pregunta de investigación: ¿cuál es la metodología más apropiada para implementar el modelo SRSD (*Self-Regulated Strategy Development* por sus siglas en inglés) de acuerdo con las condiciones que presenta el contexto educativo en la presente investigación? A partir de este cuestionamiento se estableció como



objetivo diseñar una versión modificada del modelo SRSD mediante el uso de preguntas guía y el diario escolar con la finalidad de desarrollar el pensamiento crítico en la redacción de un texto argumentativo.

1.3 Justificación de la importancia del tema

El pensamiento crítico permite al individuo evaluarse a sí mismo, una característica esencial para el desarrollo integral. Además, es una competencia clave para enfrentar los desafíos en la vida cotidiana (OCDE, 2010; UNESCO, 2005). El desarrollo de este nivel cognitivo equipa al individuo para saber discriminar información, proponer acciones, resolver problemas y crecer en autonomía (Bean y Melzer, 2021). Además, una persona crítica se puede comprender como un ciudadano participativo y activo en el bienestar común, alguien que hace uso de la creatividad e innovación para transformar su realidad (SEP-SEMS, 2019). Por lo anterior, se puede visibilizar que el desarrollo del pensamiento crítico representa un factor valioso a nivel personal, colectivo, social, nacional e internacional.

Respecto a su pertinencia en el campo educativo a nivel nacional, se retoma la vinculación con el Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Mexicana (SEP-SEMS, 2019) por dos razones principales. En primer lugar, el pensamiento crítico constituye uno de los ejes articuladores. Segundo, este modelo propone que los programas están contruidos en función del proceso y no del producto, en donde los trabajos tienen un diseño orientado y están basados en modelos empíricos sobre el pensamiento del estudiante. Estos dos atributos presentan una estrecha relación con la problemática de esta investigación: el alumno necesita aprender a hacerse preguntas críticas para autorregular su proceso escrito. Atender esta situación propiciaría la evolución de pensamiento en las progresiones de composiciones escritas que propone la Nueva Escuela Mexicana. Dado a que los modelos educativos pueden presentar modificaciones, se puede confirmar el carácter emergente de esta propuesta si la NEM preserva los dos atributos antes mencionados.

Ahora bien, toda estrategia de aprendizaje puede presentar limitaciones dependiendo del contexto en el que se desea aplicar. Para esta investigación, se destacan dos razones por las que fue necesaria una modificación del modelo SRSD. En primer lugar, diversas investigaciones previas dan cuenta del uso de autocuestionamientos genéricos que orientaban al alumno durante la construcción de un texto. En este caso, fue imprescindible plantear preguntas que atendieran necesidades particulares que se observaron en el grupo. La investigación de Song y Ferretti (2013) atiende una situación similar, en sus resultados afirman la efectividad en el uso de preguntas críticas sobre aspectos específicos de textos argumentativos, como la construcción de potenciales contraargumentos y la relevancia de argumentos de ejemplificación.



Por otro lado, la disposición de tiempos para aplicar la estrategia es limitada. El sistema educativo actual demanda al docente la cobertura de contenidos y la aplicación de determinadas evidencias. Esta situación exigió que la aplicación de este modelo no interviniera con la planeación didáctica, sino que favoreciera el proceso de las actividades ya establecidas. Por lo anterior, se utilizó el tipo de texto que el programa solicitaba a los alumnos en el periodo que correspondía a las semanas de intervención. Además, para esta propuesta fue necesario acortar las etapas de DISCUSIÓN y MODELADO a una sesión de 50 minutos cada una.

1.4 Estructura del trabajo

Para poder dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas, el presente texto cumple con una estructura particular. En primer lugar, se abordará la revisión de literatura, la cual aborda la conceptualización del pensamiento crítico y la composición escrita, la autorregulación en el proceso de escritura, y la revisión de investigaciones previas. Posteriormente se presentará un marco teórico, en donde se describe el modelo SRSD. La siguiente sección corresponde a la metodología de la etapa diagnóstica, la modificación del modelo SRSD, la intervención y su respectiva evaluación. Como apartados finales, se presentan la evaluación y los resultados de la intervención, la discusión y conclusiones.

2. Revisión de la literatura

2.1 El pensamiento crítico y la composición escrita

El pensamiento crítico puede ser definido como “el examen activo, persistente, y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende...” (Dewey, 1933, p. 8). Se trata de un refinamiento cognitivo, un razonamiento profundo que supera el simple acto de memorizar (Facione, 2020). El pensador crítico ideal habitualmente juzga la credibilidad de las fuentes, identifica conclusiones, juzga la calidad de un argumento, desarrolla y defiende adecuadamente una postura, realiza preguntas aclaratorias adecuadas, define términos de modo apropiado al contexto, procura estar bien informado y saca conclusiones con precaución (Ennis, 1993).

La conexión entre el pensamiento crítico y la escritura es simple: escribir es un proceso en donde se ejercita el pensamiento crítico (Bean y Melzer, 2021). Ahora bien, el desarrollo del pensamiento crítico involucra conocer los elementos que constituyen al tipo de escrito. En el caso de esta propuesta se enfoca en



el texto argumentativo, el cual tiene como objetivo convencer al lector acerca de una postura planteada (Van Dijk, 1978) y consta de los siguientes elementos: la presentación del tema y la tesis, la exposición de hechos, el desarrollo de argumentos y una conclusión que sintetiza los puntos principales del texto. Por lo anterior, el desarrollo del pensamiento crítico en una composición escrita argumentativa significa que el alumno ha encontrado un modo más efectivo de analizar y evaluar sus ideas y así tener mayor control de su aprendizaje, sus acciones y valores (Castañeda y Reyes, 2020). Existen diferentes tipos de textos argumentativos, para esta propuesta se retoma el artículo de opinión, el cual es idóneo para que alumnos de bachillerato perfeccionen la coherencia de sus ideas y desarrollen su pensamiento crítico (Restrepo, 2019).

2.2 Autorregulación en el proceso de escritura

Una habilidad cognitiva prioritaria del pensamiento crítico es la autorregulación (Facione y Facione, 1996). Esta se distingue por tres fases principales: planeación, monitoreo y evaluación. Se trata de un proceso consciente del individuo por gestionar el progreso de una actividad específica (Zimmerman, 2008). La autorregulación comparte una estructura similar al proceso escrito, puesto que cuenta con las fases de planeación, textualización y revisión (Flower y Hayes, 1980). Al entrelazar estos dos procesos se puede apreciar que la autorregulación propicia una alta consciencia en el alumno por organizar sus ideas, revisar sus avances escritos y evaluarlos con eficacia (Saqr, Peeters y Viberg, 2021). Por lo anterior se afirma que autorregular la producción y evaluación de trabajos académicos permite el perfeccionamiento de las habilidades escritas del individuo (Paul y Elder, 1999).

2.3 Revisión de investigaciones previas en el área

El modelo SRSD ha sido implementado en investigaciones que involucran la composición escrita en diversos niveles educativos. Además, existe un marco de referencia amplio en cuanto a las áreas de conocimiento en las que se ha implementado el modelo SRSD, puesto que no solo ha sido aplicado en materias relacionadas con la lengua y literatura, sino en asignaturas relacionadas con las matemáticas, ciencias y ciencias sociales (McKeown, FitzPatrick, Ennis, y Sanders, 2021). Además, se han realizado investigaciones comparativas entre el uso del modelo SRSD y otras metodologías; los resultados revelaron que las evidencias escritas que presentaron mayor calidad correspondieron a los alumnos que utilizaron el modelo SRSD (Chen, Zhang y Parr, 2022; Rosário, Högemann, Núñez, Vallejo, Cunha, Rodríguez y Fuentes, 2019). Asimismo, el modelo SRSD ha resultado funcional para la preparación en pruebas aptitudinales profesionales (Ray, Graham y Liu, 2019; Ray y Graham, 2021).



Este modelo también ha sido implementado para atender desafíos particulares de aprendizaje. Se resaltan investigaciones enfocadas al aprendizaje de habilidades escritas de una segunda lengua (Chen et al., 2022; Teng y Zhang, 2020; Tsiriotakis, Spiliotopoulos, Grünke y Kokolakis, 2021). Por otro lado, el modelo SRSD se ha empleado con participantes que presentan alguna necesidad educativa especial (Ray y Graham, 2021) o dificultades en habilidades escritas (Harris, Ray, Graham y Houston, 2019); los resultados revelan una mejoría significativa en la planeación, los elementos argumentativos y el número de palabras empleadas. Al igual, este modelo ha resultado favorecedor en alumnos con desorden emocional y de comportamiento (Garwood, Werts, Mason, Harris, Austin, Ciullo, Magner, Koppenhaver y Shin, 2019; Nordness, Hagaman, Herskovitz y Leader-Janssen, 2019).

3. Marco teórico

3.1 El modelo SRSD y su aplicación en la enseñanza de la escritura

El modelo del Desarrollo de Estrategias Autorreguladas, *Self Regulated Strategy Development* (SRSD por sus siglas en inglés), de Graham y Harris (1996), es una propuesta que ayuda al proceso de composición escrita del alumno mediante el uso de la instrucción explícita de estrategias de escritura y de autorregulación. Las etapas de instrucción de este modelo son seis. La primera etapa es el desarrollo de CONOCIMIENTOS PREVIOS, la cual consiste en la enseñanza de conocimientos -ya sean propios de la asignatura, la estructura del prototipo textual a tratar o habilidades cognitivas o metacognitivas. La siguiente es la DISCUSIÓN, en ella el docente es responsable de propiciar una reflexión y autoevaluación grupal respecto a las habilidades escritas que presenta actualmente el grupo; además, se sensibiliza al grupo respecto al propósito y beneficio de usar una nueva estrategia. La tercera etapa es el MODELADO, en donde el docente ejemplifica el uso de la estrategia autorreguladora mediante una enseñanza explícita de su proceso cognitivo en un trabajo escrito hipotético. La cuarta etapa es la MEMORIZACIÓN, en ella el alumno memoriza los pasos de la estrategia. En la etapa de APOYO el alumno practica la estrategia; en esa fase aún está presente el acompañamiento docente, pero en menor medida. La última etapa es la PRÁCTICA INDEPENDIENTE, en donde el alumno realiza la estrategia con escaso o nulo apoyo por parte del docente.

Este modelo propicia diversos beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Primero, involucra al alumno en el desarrollo de su pensamiento crítico, puesto que como estrategia autorreguladora se puede hacer uso de autocuestionamientos (Song y Ferretti, 2013). Asimismo, facilita al alumno la planificación de metas en su composición escrita a través del establecimiento de acciones concretas. Por otro lado, el docente



ejercita la enseñanza explícita de procesos cognitivos. Por último, permite al alumno tener una ejemplificación explícita de las operaciones mentales que suceden al planificar, monitorear y evaluar su composición escrita (Santangelo, Harris y Graham, 2007).

3.2 Estrategias mnemotécnicas y el diseño de preguntas guía

Una estrategia que se utiliza frecuentemente en el modelo SRSD es la mnemotecnia. Esta facilita el proceso de memorización de información del alumno, en este caso, de autoinstrucciones que se dirá a sí mismo durante su composición escrita. En esta propuesta no se hace uso de la estrategia debido a que la práctica educativa actual cuenta con pocos recursos de tiempo para desarrollar la etapa de Memorización del modelo SRSD. Sin embargo, la revisión de estas autoinstrucciones facilita la creación de preguntas guía que atiendan cuestiones genéricas sobre la construcción de un texto argumentativo.

Para el diseño de esta propuesta se retomó la aportación de MacArthur (2016), quien presenta en una recopilación exhaustiva de estudios que examinan el uso de la instrucción de estrategias cognitivas en composiciones escritas. La clasificación de las investigaciones está delimitada de acuerdo con el prototipo textual (narrativos, argumentativos y expositivos), la estrategia instruccional (en su mayoría, mnemotecnias), la etapa de escritura (planeación, borrador, revisión y evaluación), el número de participantes y el grado (pp. 184-188). Se observa que principalmente abundan investigaciones que atienden la composición de textos argumentativos enfocados a dos etapas del proceso escrito: planeación y bosquejo. De la propuesta de MacArthur (2016), se presentan dos mnemotecnias significativas para la autorregulación de una composición de un texto argumentativo que involucre todas las etapas del proceso escrito.

En primer lugar, está la mnemotecnia POW+TREE. POW por sus siglas en inglés refieren a 1) *Pick my idea*, que involucra que el estudiante considere la temática, audiencia y objetivos; 2) *Organize my notes*, el estudiante organiza sus notas a través de un gráfico y 3) *Write and say more*, en el que el alumno continúa modificando y mejorando su planificación mientras escribe. TREE refiere a *Topic sentence* (tema de la oración), *Reasons* (razones), *Explain each reason* (explica cada razón) y *Ending* (cierre). Esta estrategia mnemotécnica se ha empleado principalmente en alumnos de educación básica, con dificultades de aprendizaje, trastornos de comportamiento o emocional (Garwood et al., 2019; Harris et al., 2019; Tsiriotakis et al., 2021).

Por otro lado, una mnemotecnia que atiende aspectos más específicos de textos argumentativos es STOP y DARE. STOP por sus siglas en inglés *Suspend judgment* (suspende el juicio), *Take a side* (elige



una postura), *Organize ideas* (organiza tus ideas), *Plan more as you write* (planifica más mientras escribes), y DARE – *Develop a position statement* (desarrolla una tesis); *Add supporting ideas* (agrega argumentos), *Report and refute counterarguments* (desarrolla contraargumentos), *End with a strong conclusion* (termina con una conclusión contundente). Malpique, Abreu y Simão (2019) adaptaron esta propuesta con las siglas en portugués PARA (**P**ienso en el tema, **A**vala tus ideas, **R**eorganiza las ideas y **A**ctualiza tu plan) e IDEIA (**I**ntroduce el tema, **D**efiende tu tesis con argumentos, **E** inserta tus contraargumentos, **I**ncluye ejemplos, **A**cabá con una conclusión).

Aunque estas mnemotecnias no están conformadas por autocuestionamientos sino por autoinstrucciones, presentan atributos importantes para la creación de preguntas guía. En cuanto a la mnemotecnica POW+TREE, se usaron las instrucciones relacionadas con la planeación del texto como base para la construcción de tres preguntas guía. Respecto a la mnemotecnica STOP y DARE, se toma en cuenta la pertinencia de la definición de la tesis y la construcción de argumentos. A continuación, se podrán apreciar los elementos retomados para el diseño de la propuesta metodológica.

4. Metodología

Esta propuesta metodológica surgió de una investigación de posgrado, la cual fue realizada durante el semestre 2022-2 en una institución privada de nivel medio superior en la asignatura de Redacción Avanzada I. Los participantes constaron de 49 alumnos de quinto semestre correspondientes a la asignatura Redacción Avanzada I, con un rango de edad de entre 16 y 18 años de edad. conformados en dos grupos, denominados A y B. Cabe mencionar que la investigadora fungía como docente titular de ambos grupos, por lo que los grupos ya se encontraban familiarizados con ella. En primer lugar, se desarrolló un diagnóstico durante la composición escrita de un discurso argumentativo, la cual comprendió 5 sesiones de 50 minutos. Se utilizaron registros observacionales, en donde se codificaron los tipos de dudas o comentarios que emitían los alumnos al docente respecto a su composición escrita de un discurso argumentativo. Además, en estos registros se capturaron observaciones respecto a la dinámica grupal.

Los resultados del diagnóstico y el escenario teórico presentado en la sección anterior permitieron obtener información valiosa para la modificación del modelo SRSD, la cual implicó un proceso de diseño de tres semanas. Una vez terminada la propuesta metodológica, se prosiguió a la intervención educativa. Esta involucró la enseñanza de la unidad Sintaxis y la aplicación de la propuesta del modelo SRSD en la composición de un artículo de opinión. Para este proceso escrito el grupo A contó con 12 sesiones de 50



minutos y 11 para el grupo B. Por último, se desarrolló la evaluación de la intervención, la cual tuvo una duración aproximada de cinco meses.

4.1 Diagnóstico

Previo al diseño de las nueve preguntas guía fue pertinente identificar qué dudas eran más frecuentes en ambos grupos durante sesiones de composición escrita. Como diagnóstico, se capturó en registros observacionales los comentarios que el alumno realizaba al docente respecto a su composición escrita. Para el análisis de dicha información, se retomó el esquema de codificación de Ku y Ho (2010) que atienden comentarios metacognitivos tentativos que el alumno puede presentar en su proceso escrito. Las categorías, como puede verse en la figura 1, están definidas de acuerdo con las fases de autorregulación, así como el nivel de pensamiento crítico (NPC), bajo (PCB) o alto (PCA). Ahora bien, dado a las particularidades que definen a esta investigación, se hicieron modificaciones a ciertos códigos y se consideraron otras investigaciones para la construcción de nuevos (Bean y Melzer, 2021; MacArthur, 2016).

4.2 Análisis del diagnóstico

Posteriormente, se realizó el análisis de discurso de los comentarios y preguntas de los alumnos capturadas en los registros observacionales. Se recopilaron de ambos grupos 144 participaciones durante las 5 sesiones de 50 minutos (ver Anexo 1 y 2). A continuación, se presentan los resultados de acuerdo con la codificación presentada anteriormente. Respecto a la fase de planeación, las preguntas o comentarios más frecuentes de los estudiantes durante su proceso escrito estaban vinculados con los procedimientos de la composición escrita (POP) y comentarios de los alumnos respecto a su incapacidad (PGP). En cuestiones de monitoreo, predominaron las participaciones para verificar el avance realizado (MCF) y aquellas que indicaban una falta de comprensión respecto al trabajo (MCF). Por último, en la fase de evaluación fue frecuente la justificación de pensamientos propios con respecto al objetivo del trabajo (EAJP) y la conciencia sobre opciones alternativas (ERC). Por lo anterior, se observa que hubo mayor frecuencia de códigos de PCB que de PCA, resultado que comprueba la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico.



Figura 1
Codificación para el registro de comentarios tentativos del alumno



Fuente: elaboración propia



Además, en los registros observacionales se hizo captura de la dinámica grupal. Se destacan dos aspectos por considerar en el diseño de la propuesta: el factor motivacional y la necesidad de que el alumno se autocuestione. En cuanto al primer punto, ambos grupos presentaron con frecuencia hartazgo y cansancio desde el inicio de la sesión. Se observó que los horarios de clase no fueron favorables: en el grupo A fueron dos sesiones a última hora y una sesión a primera hora; el grupo B tuvo dos sesiones a penúltima hora y una a primera hora. Por lo anterior, fue pertinente prever para el inicio de las sesiones de intervención un momento de activación.

En cuanto al segundo punto, durante el diagnóstico al docente le fue necesario formular preguntas al alumno para que este pudiera inferir la respuesta a su duda. Esta dinámica emergente tuvo que ser precisa y breve dado a la constante solicitud de apoyo por parte de los alumnos. Por tal razón, resulta preciso proveer al grupo de preguntas que coincidan con el marco común de inquietudes que externaron. Se consideró que estos autocuestionamientos podrían asesorar al alumno en momentos que no se requiera de la atención del docente y, como consecuencia, permitiera al docente una mejor administración del tiempo de seguimiento en una composición escrita.

4.3 Modificación del modelo SRSD

A raíz de lo observado en el diagnóstico, hubo tres etapas del modelo SRSD que no ameritaron ajustes. En primer lugar, el desarrollo de conocimientos previos no sufrió modificaciones puesto que está en función de los conocimientos por abordar en la materia. Segundo y tercero, las etapas de APOYO y PRÁCTICA INDEPENDIENTE no presentaron cambios ya que el objetivo y metodología de ambas es funcional para el desarrollo de esta investigación. Ahora bien, se realizaron ajustes en el modelo SRSD en las etapas de DISCUSIÓN, MODELADO y MEMORIZACIÓN. En cuanto a la etapa de DISCUSIÓN, se diseñó un momento de sensibilización en el uso del diario escolar. Para la etapa de MODELADO, se requirió la construcción de nueve preguntas guía, la ejemplificación del uso de preguntas guía en el diario escolar y la creación de un momento de práctica de la estrategia. Por último, la etapa de MEMORIZACIÓN fue eliminada. Cada uno de estos cambios se discuten a continuación (ver Tabla 2).

4.3.1 Etapa discusión: momento de sensibilización

Como primer momento, se diseñó una discusión de forma grupal respecto al desempeño escrito actual basado en tres preguntas orientadoras: *¿Te sentiste organizado en tus tiempos?*, *¿Entiendes lo que debes hacer?* y *¿Plasmas tus ideas con fluidez?* Por cuestiones de tiempo, se consideró práctico que los alumnos recurrieran



a autoevaluarse con sus manos, indicando su calificación del 1-10. Posterior a la autoevaluación se definió un momento de sensibilización en cuanto al uso del diario, el cual consistió en tres fases: primero un discurso del docente en donde comparte su primera experiencia con un diario, posteriormente a través de un muro de Pinterest se ilustra el uso creativo que la generación Z le da al diario actualmente y al final el docente regala un diario a cada alumno. Como tercer momento se consideró la personalización de los diarios, la cual contempló el llevar al aula materiales propicios para decorar los instrumentos. Por último, se planeó que el alumno contestara en su diario una de las siguientes tres preguntas: 1) Después de haberme escuchado, ¿qué utilidad le encuentras al diario a partir de ahora?, 2) ¿Cómo te sentiste mientras lo decorabas? o 3) ¿Qué refleja de tu persona?

4.3.2 Etapa modelado: definición de la estrategia autorreguladora

4.3.2.1 Diseño de preguntas guía

El diseño de las preguntas guía se hizo en función de las necesidades observadas en el diagnóstico con la finalidad de propiciar autocuestionamientos críticos y funcionales para el proceso escrito de un texto argumentativo (artículo de opinión). Este diseño consistió en nueve preguntas que atendieron las tres fases de autorregulación (planeación, monitoreo y evaluación), tres preguntas por fase. Para cada pregunta se consideró el nivel de pensamiento crítico de las preguntas y sus respuestas tentativas; además, se tomaron en cuenta los criterios de evaluación del texto argumentativo (ver Tabla 1). A continuación, se describe cada una de las preguntas guía de acuerdo con los criterios presentados.

En la categoría Planeación, la pregunta 1 “¿qué debo trabajar ahorita?” consiste en una duda respecto al procedimiento a seguir en su trabajo escrito (código POP); su respuesta tentativa puede orientar al alumno a que establezca acciones reales por concretar en su planeación (PGA). La pregunta 2 “¿cuál es el objetivo de mi texto?” atiende un requisito específico del trabajo escrito (POR), las respuestas del alumno pueden indicar la identificación de un requisito, su comprensión del trabajo o propiciar mayor consciencia de las estrategias que está utilizando (POR, MCC, MCE). La pregunta 3 “¿Cuál es la postura que defiendes?” aborda un requisito del trabajo (POR) y su respuesta puede indicar si el alumno tiene en claro la tesis de su texto argumentativo, es decir, comprende una parte esencial de su trabajo (MCC). En cuanto a los criterios de evaluación del artículo de opinión, la pregunta 2 está relacionada con el carácter persuasivo y la pregunta 3 está vinculada con la necesidad de precisión en el planteamiento de la tesis.



Respecto a la categoría Monitoreo, la pregunta 4 “¿cómo puedo expresar esta idea de un modo más claro?” atiende el criterio de evaluación de claridad, permite que el alumno verifique su avance escrito (MCP) y su respuesta orienta al alumno a valorar otras opciones de redactar su texto (ERC) o dé una propuesta de mejora. La pregunta 5 “¿qué estoy argumentando en este párrafo?” atiende el criterio de evaluación de claridad y, tanto su pregunta como su respuesta, favorece a que el alumno sea consciente de sus acciones empleadas (MCE). La pregunta 6 “¿cómo uno las ideas del texto?” involucra el criterio de evaluación de cohesión y los códigos que se mencionaron en la pregunta 4.

En la categoría Evaluación las preguntas 7, 8 y 9 hacen referencia a una evaluación del desempeño (EAD). Con respecto a las respuestas tentativas, las pregunta 7 “¿Cada párrafo de mi desarrollo está defendiendo mi postura?” y 8 “¿Esta cita se relaciona con lo que estoy argumentando en el párrafo?” permiten que el alumno evalúe su desempeño, pero también que dé una justificación al respecto (EAD, EAJP). Además, estas dos preguntas atienden el criterio de coherencia. Por último, la pregunta 9 “¿Qué necesito corregir en este párrafo?” posibilita que el alumno reconozca un problema en su composición escrita (ERR) y/o realice una propuesta para mejorar dicho problema (ERM).

Tabla 1
Preguntas guía para diario escolar: Diseño basado en una triangulación de técnicas

Categoría	Pregunta guía	CP*	CR*	CE*
Planeación	1) ¿Qué debo trabajar ahorita?	POP	PGA	N/A
	2) ¿Cuál es el objetivo de mi texto?	POR	POR, MCC, MCE	Persuasión
	3) ¿Cuál es la postura que defiende?	POR	POR, MCC	Tesis
Monitoreo	4) ¿Cómo puedo expresar esta idea de un modo más claro?	MCP	ERC, ERM	Claridad
	5) ¿Qué estoy argumentando en este párrafo?	MCE	MCE	Claridad
	6) ¿Cómo uno las ideas del texto?	MCP	ERC, ERM	Cohesión
Evaluación	7) ¿Cada párrafo de mi desarrollo está defendiendo mi postura?	EAD	EAD, EAJD	Coherencia
	8) ¿Esta cita se relaciona con lo que estoy argumentando en el párrafo?	EAD	EAD, EAJD	Coherencia



9) ¿Qué necesito corregir en este párrafo?	EAD	EAJD, ERR, ERM	N/A
--	-----	----------------	-----

Fuente: elaboración propia

*CP: Código de pregunta, CR: Código de respuesta tentativa, CE: Criterios de evaluación

4.3.2.2 Omisión de pensar en voz alta: registro en diario escolar

Diversas investigaciones que han aplicado el modelo SRSD emplean el pensamiento en voz alta en las etapas de MODELADO y APOYO (Chen et al., 2022; Fidalgo, 2018; Harris et al., 2019; Huertas, 2020; Molano, 2020; Santangelo et al., 2007). En estas etapas el alumno realiza autocuestionamientos o autoinstrucciones respecto a su trabajo escrito. Pese a que esta estrategia aporta la verbalización de los pensamientos y la visualización clara de pensamientos metacognitivos, se descarta la opción debido a que el individuo no está acostumbrado a realizar este tipo de procesos, las investigaciones previas lo han aplicado en grupos pequeños, la administración de información es compleja y consume mucho tiempo (Jordano y Touron, 2018).

Ahora bien, dado a que este modelo no cuenta con una metodología única para todos los contextos (Santangelo et al., 2007), se propuso el diario como una alternativa en la que el alumno pudiera mantener un registro escrito que fuera práctico y provocara la menor interrupción posible a su proceso escrito. El diario permite evidenciar el proceso de metacognición y sustentar su pensamiento crítico (Salgado, García y Méndez-Cadena, 2020), ya que promueve un énfasis específico respecto al proceso en el que está involucrado (Lejeune, 2009). No se cuenta con un antecedente del uso del diario en el modelo SRSD, sin embargo, se ha empleado el diario semanal con propósitos comparativos con el modelo (Rosário et al., 2019) y el Diario de Aprendizaje como instrumento de registro en una investigación que no hace uso del modelo SRSD (Garófalo y Miño, 2021).

La dinámica del uso del diario consiste en tres partes principales. Primero, el alumno debe registrar la fecha y título de la sesión para organizar el uso del instrumento. Segundo, se solicita al alumno que seleccione la pregunta guía que le sea útil para su proceso escrito, se autocuestione y anote el número de la pregunta. Por último, a un lado del número de pregunta, el alumno registra una breve respuesta que lo oriente a proseguir en su composición escrita. Este proceso puede repetirse las veces que el alumno considere necesario. Una vez concluidas las sesiones de intervención, se solicita a los participantes la entrega de sus diarios. En cuanto al proceso de análisis cualitativo, se sigue un proceso de categorización de los códigos identificados en los diarios (Gibbs, 2014), los cuales pueden corresponder a la implementación de la estrategia autorreguladora o a situaciones emergentes.



4.3.2.3 Reducción de tiempos en sesión de modelado

Dado a las limitaciones de tiempo, en la sesión de MODELADO se integra como momento inicial la explicación del tipo de texto argumentativo que desarrollarían en clase (artículo de opinión). La segunda parte consiste en la explicación de los criterios de evaluación, en la cual se presenta una versión sintetizada de la lista de cotejo para que los alumnos la registraran en su diario y tuvieran acceso práctico a esta. Como tercera parte se realiza el modelado de la estrategia de autorregulación, que consiste en la ejemplificación del uso del registro de preguntas guía en el diario a través del apoyo de fragmentos de párrafos argumentativos que presentan errores de redacción. Finalmente, se prepara un espacio breve de práctica para el alumno con dos ejemplos de fragmentos de artículos de opinión que presenten errores. Una vez realizada la práctica, solicita al grupo compartir sus respuestas breves, esto de acuerdo con el orden de las preguntas guía.

4.3.3 Omisión de fase memorización

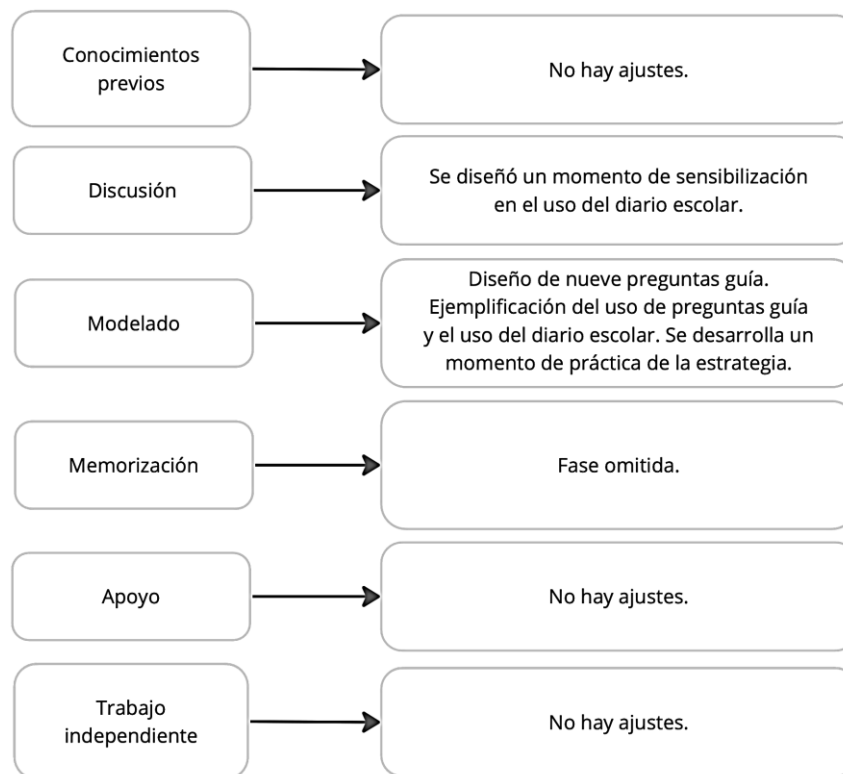
Pese a la diversidad de estrategias mnemotécnicas, se optó por el diseño de preguntas en función de la necesidad particular que se presentaba en los grupos. Durante la etapa del diseño de las preguntas guía se contempló la posibilidad de organizarlo de acuerdo con la estructura de una estrategia mnemotécnica. Sin embargo, debido a que la prioridad fue la claridad y precisión de las preguntas se optó por ordenarlas por fase de autorregulación, sin algún patrón en las letras iniciales de cada pregunta. Dado a que se optó por plasmar en el pizarrón las preguntas guía durante las sesiones de composición escrita, no hubo necesidad de organizar un proceso explícito de memorización. Este ajuste permite que el alumno enfoque su atención en el proceso escrito y su memorización sea paulatina e indirecta (Ver Figura 2).

5. Evaluación y resultados

Una vez realizadas las modificaciones pertinentes al modelo SRSD se llevó a cabo la propuesta metodológica. Cabe mencionar que durante la intervención la docente realizó nuevamente un registro observacional (Anexo 3 y 4). Los resultados señalan aún un predominio de un nivel de pensamiento crítico bajo en los cuestionamientos que el alumno realiza al docente. Sin embargo, se pudo observar que en el diario hubo un incremento de autocuestionamientos con un nivel de pensamiento crítico alto. Por lo anterior, a continuación, se presenta el análisis de los diarios de acuerdo con las etapas del modelo.



Figura 2
Propuesta metodológica del modelo SRSD



Fuente: elaboración propia

5.1 Etapas del modelo SRSD

En cuanto al diseño de la sesión de DISCUSIÓN, se destaca que el momento de sensibilización fue muy significativo para la conexión del alumno con el diario, puesto que la mayoría de los participantes demostraron sorpresa y gratitud cuando la docente les regaló un diario; además, ambos grupos presentaron un ambiente colaborativo en el transcurso de la personalización de los diarios. Ahora bien, no se contó con suficiente tiempo para realizar la última parte de la sesión, la cual consistía en contestar una de las preguntas de cierre sobre la actividad de la clase. Debido a las particularidades de cada grupo, para el grupo A se solicitó de tarea contestar las preguntas. Para el grupo B, en el que se observó una receptividad menor a la actividad, en la siguiente sesión se les solicitó escribir en la parte final de su diario cuál ha sido la mejor mentira que dijeron de niños. Se observó que esta dinámica provocó un rompehielo para la mayoría del grupo y permitió una mayor vinculación entre el alumno y el instrumento.

Respecto a la etapa del MODELADO, se observó que el tiempo fue insuficiente para la retroalimentación del ejercicio de práctica del alumno. En cuanto a las observaciones de la sesión, la mayoría



del alumnado presentó fatiga y poca motivación para el trabajo en clase debido a que se encontraba en periodo de exámenes. Dado a este contexto, el docente optó por iniciar con una actividad rompehielo y su explicación del modelado se limitó a 15 minutos aproximadamente. Esta situación presenta relación con el número de alumnos que realizaron el ejercicio de práctica: los datos recabados de los diarios indican que la mayoría de los alumnos realizaron la actividad, pero se presentaron casos en los que el alumno no hizo el ejercicio.

En cuanto a la etapa de APOYO, en el diseño original se tenía contemplado el desarrollo de una sesión para ello y tres para el desarrollo de sesiones de PRÁCTICA INDEPENDIENTE. Sin embargo, durante las sesiones de APOYO se observó que la mayoría del alumnado no recurría al uso del diario, por lo que fue necesario que el docente fuera enfático en que los estudiantes revisaran sus avances escritos y valoraran la pregunta guía que pudiera ser útil para ese momento. Por lo anterior, se consideró atender todas las sesiones de composición escrita de acuerdo con la etapa de APOYO.

5.2 Análisis de diarios

En cuanto al análisis de diarios, se realizó un proceso de categorización de los datos correspondientes a las etapas de DISCUSIÓN, MODELADO y APOYO, así como de alguna situación emergente (Gibbs, 2014). Con relación a la sesión de DISCUSIÓN, se analizó las respuestas que el grupo A realizó a las preguntas de cierre respecto a su experiencia personalizando el diario; en cuanto a la primera pregunta “¿Qué utilidad le encuentras al diario a partir de ahora?” se recopilaron tres respuestas: i) “Organizar mis ideas para tener un mejor desempeño”, ii) “En la práctica de cómo utilizaré estas preguntas en un futuro” y iii) “Voy a poder organizar mis pendientes y actividades por hacer”. Por otro lado, en el grupo B se observó que más de la tercera parte de los alumnos registraron en su última hoja la peor mentira que han dicho; debido a que la docente mencionó que ella no iba a leerlo no se recopiló el contenido, solamente se ojeó la sección por cuestión de confidencialidad. Posteriormente, se analizó el tipo de llenado de la sección “mi avance”, en donde se observó que 30 alumnos marcaron sus avances en cuanto a la extensión de palabras logradas y 6 alumnos marcaron criterios de evaluación que consideraron cumplidos. Referente a la etapa de MODELADO, se revisó en los diarios el apartado de “práctica”. Se observó que la mayoría de ellos completaron la actividad, sin embargo, dos alumnos del grupo A anotaron solo el título, tres alumnos del grupo B solo registraron en número de pregunta guía y 12 alumnos no utilizaron el diario.



Respecto a la etapa de APOYO, se recopilaron las preguntas guía registradas, las cuales correspondieron a un total de 90 registros. Después, se analizó la frecuencia de cada una de las nueve preguntas guía, de lo cual se observó que las preguntas guía que fueron más utilizadas fueron dos: “1. ¿Qué debo trabajar ahorita?” y “9. ¿Qué necesito corregir en este párrafo?”. Posteriormente, se realizó el análisis de las respuestas breves que los alumnos registraron (ver Anexo 2). Se capturaron 74 respuestas breves, las cuales fueron organizadas de acuerdo con la codificación diseñada en el diagnóstico (ver Anexo 5). Como resultado, se observó que la mayoría de las respuestas correspondieron a un nivel de pensamiento crítico alto; por mencionar unas respuestas de los alumnos, se destacan 5 en las que los alumnos se cuestionaron la pregunta guía 9: “Necesito quitar palabras y nexos que utilizo muy seguido”, “bajar palabras”, “Solo me falta corregir y revisar mi ortografía”, “último párrafo”, “Comas y puntos para ***sentido a cada oración”. Pese a que no todos los alumnos emplearon la estrategia autorreguladora durante las sesiones de APOYO, la mayoría de los registros demostraron el desarrollo del pensamiento crítico. Como códigos emergentes, se observaron que los estudiantes emplearon el diario para apuntar las metas del día (10 registros) y notas personales (14 registros).

6. Discusión

Como se mencionó en los antecedentes, diversas investigaciones referentes al uso del modelo SRSD han analizado el proceso metacognitivo del alumno mediante la estrategia en voz alta (Chen et al., 2022; Fidalgo, 2018; Harris et al., 2019; Huertas, 2020; Molano, 2020; Santangelo et al., 2007). Esta cuestión tuvo una necesidad de cambio puesto que las condiciones del contexto ameritaban un registro manual por parte del alumno. Esta modificación resultó una aportación metodológica significativa, puesto que se destaca su versatilidad de empleo. En el transcurso de las sesiones de composición escrita el docente diversificó el uso del diario. Por un lado, se comentó en plenaria que había apertura para que el alumno pudiera registrar en el diario notas, dudas para el docente, e inclusive cuestiones personales en la sección de atrás; otra utilidad emergente fue la síntesis de la lista de cotejo, un formato que para una gran mayoría del alumnado es complicado de entender y tener a la mano. Además, se observó que el uso del diario permite al alumno no solo reconocer inmediatamente lo que necesita autorregular en su trabajo, sino que puede utilizar este ejercicio metacognitivo como una nota que puede retomarse posteriormente en caso de que en esa sesión no alcance a realizarlo. Estos resultados permiten considerar el uso de preguntas guía y del diario como un instrumento valioso para analizar el proceso metacognitivo del estudiante.



Por otro lado, hallazgos previos en la literatura afirman que el uso del modelo SRSD tiene impacto positivo en la calidad de la escritura, esto analizando las evidencias escritas (Chen et al., 2022; McKeown et al., 2021; Rosário et al., 2019); este trabajo difiere en su enfoque, puesto que valoró el desarrollo del pensamiento crítico durante su composición escrita. Al observar que el uso de la estrategia autorreguladora promueve el desarrollo del pensamiento crítico, se considera una herramienta valiosa para el desarrollo de diversas progresiones planteadas en el apartado de Lengua y comunicación del nuevo modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Además, dado a que esta propuesta metodológica no está sujeta a un área de conocimiento específico, puede ser implementada en otras áreas de conocimiento (McKeown et al., 2021). Ahora bien, para ello es pertinente realizar los ajustes necesarios de acuerdo con el tipo de composición escrita, así como las características particulares de la asignatura y las necesidades de los participantes.

7. Conclusiones

Este trabajo tuvo como objetivo diseñar una versión modificada del modelo SRSD mediante el uso de preguntas guía y el diario escolar con la finalidad de desarrollar el pensamiento crítico en la redacción de un texto argumentativo. Este objetivo se cumplió una vez aplicado el modelo y realizados los ajustes a partir de las particularidades del contexto educativo. En cuanto a la pregunta de investigación “¿cuál es la metodología más apropiada para implementar el modelo SRSD de acuerdo con las condiciones que presenta el contexto educativo en la presente investigación?”, de acuerdo con los resultados se concluye que la propuesta presentó aciertos metodológicos. Unos de ellos son la selección del diario como instrumento de registro metacognitivo ante la imposibilidad de grabar pensamientos en voz alta, la sensibilización asertiva en el uso del diario gracias al adecuado diseño de la etapa de DISCUSIÓN, así como el manejo de las preguntas guía en el pizarrón que permitió la omisión de la fase de MEMORIZACIÓN.

Ahora bien, también se presentaron limitaciones en la aplicación de esta propuesta, por lo que se comparten algunas sugerencias de acuerdo con las etapas del modelo SRSD. Para la etapa de DISCUSIÓN, es recomendable que el discurso del docente sea puntual para así dar espacio de tiempo para las preguntas de cierre. Respecto a la etapa de MODELADO, se sugiere el empleo de dos sesiones, pues un mayor margen de tiempo puede propiciar que el alumno esté más familiarizado con la metodología y se habitúe a un registro metacognitivo. En cuanto a las etapas de APOYO y PRÁCTICA INDEPENDIENTE, se recomienda que la estrategia se desarrolle en un rango de tiempo más prolongado (p. ej., en cada evidencia escrita por unidad), para así evaluar la frecuencia con la que el alumno emplea este tipo de registro metacognitivo. Por lo anterior, esta



versión adaptada del modelo SRSD puede seguir siendo empleada en futuros estudios, siendo adecuada a las necesidades particulares que se presenten en el contexto educativo.

Para finalizar, esta propuesta metodológica del modelo SRSD presenta diversas contribuciones. En lo que concierne al desarrollo del pensamiento crítico, esta presenta una codificación que permite el análisis de discurso de acuerdo con el nivel de pensamiento crítico. Referente al campo de la enseñanza de la escritura, ofrece una estrategia autorreguladora que propicia que el alumno gestione las dudas que no ameriten la intervención del docente y se administre mejor el tiempo de seguimiento con el docente para dudas que representen una mayor complejidad cognitiva (ver sección en negritas del Anexo 3). Además, enriquece los antecedentes metodológicos del modelo SRSD por tres principales razones: 1) los registros en los diarios son una alternativa de análisis del proceso metacognitivo del alumno para investigaciones con grupos numerosos, 2) dicho análisis permite la valoración del proceso y no del producto, y 3) es una metodología que atiende todas las fases del proceso escrito en una composición argumentativa.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Lobatón, Magda Yanneth. “Desarticulación entre las orientaciones curriculares sobre la escritura y las prácticas de su enseñanza en el contexto escolar”. *Actualidades pedagógicas* 1.61 (2013): 65-76. <https://doi.org/10.19052/ap.2331>
- Azamar Cruz, César Ricardo. “La lectura y escritura críticas en la universidad para la construcción de sujetos críticos. En Hernández, Laura Aurora (Coord.), *Desde la literacidad académica II: perspectivas, experiencias y retos*. 2017. 25 de marzo de 2023. https://investigadores.unison.mx/ws/portalfiles/portal/13199222/Desde_la_literacidad_II_finalisbnsseg_1_.pdf
- Bean, John C. y Dan Melzer. *Engaging ideas: The professor’s Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. Nueva Jersey: Jossey-Bass, 2021.
- Caracas Sánchez, Bianca P. y Moisés Ornelas Hernández. (2019). “La evaluación de la comprensión lectora en México: El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA”. *Perfiles Educativos*, 41, (2019): 8-27. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59087>
- Castañeda, J. y Reyes, E. “El ensayo académico, una puesta en práctica del pensamiento crítico. itinerario de una experiencia de investigación”. En Oviedo, Paulo y Ruth Milena Páez Martínez (Eds.). *Pensamiento crítico en la educación. Propuestas investigativas y didácticas*. Bogotá: Universidad de la Salle, 2020. 25 de marzo de 2023. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/4912>
- Chen, Jing, Lawrence Jun Zhang y Judy Parr. “Improving EFL students’ text revision with the Self-Regulated Strategy Development (SRSD) model”. *Metacognition Learning* 17 (2022): 191–211. 25 de marzo de 2023. doi: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11409-021-09280-w>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. *Repensar la evaluación para la mejora educativa. Resultados de México en PISA 2018*. México: CNMCE, 2020 <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/repensar-la-evaluacion-para-la-mejora-educativa-resultados-de-mexico-en-pisa-2018>



- Dewey, John. *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath and Co, 1933.
- Ennis, Robert H. “Critical thinking assessment”. *Theory into Practice* 32.3 (1993): 179-186.
- Facione, Noreen. C. y Peter A. Facione. “Externalizing the critical thinking in clinical judgment”. *Nursing Outlook* 44.1 (1996): 29-36. 25 de marzo de 2023. [https://doi.org/10.1016/S0029-6554\(06\)80005-9](https://doi.org/10.1016/S0029-6554(06)80005-9)
- Facione, Peter. “Critical Thinking: What It Is and Why It Counts”. *Insight Assesment*. 2020.
- Fidalgo, Raquel, Mark Torrance y Begoña López-Campelo. “CSRI program on planning and drafting strategies. Sessions and supportive instructional materials”. En Fidalgo, Raquel Karen Harris y Martine Braaksma (Vol. Eds.). *Design Principles for Teaching Effective Writing*. Brill, 2018.
- Flower, Linda S. y John R. Hayes. “The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints”. En Cregg, Lee W. y Erwin Sternberg (Eds.). *Cognitive Processes in Writing*. Londres: Routledge, 1980.
- Garófalo, Sofía, J. y Mariela Haydée Miño. “Propuesta didáctica desde la metacognición y análisis de meta-habilidades para pensar las fallas en el aprendizaje de Síntesis de Proteínas”. *Ciência & Educação (Bauru)* 28(2022): 1-16. 17 de abril de 2023. <https://doi.org/10.1590/1516-731320220021>
- Garwood, Justin D., Margaret G. Werts, Linda H. Mason, Bronwyn Harris, Morgan B. Austin, Stephen Ciullo, Karen Wagner, David A. Koppenhaver y Mikyung Shin. “Improving Persuasive Science Writing for Secondary Students With Emotional and Behavioral Disorders Educated in Residential Treatment Facilities”. *Behavioral Disorders* 44.4 (2019): 227–240. 24 de marzo de 2023. <https://doi.org/10.1177/0198742918809341>
- Gibbs, Graham. *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S. L. 2014. eLibro
- Graham, Steve, y Karen R. Harris. “Self-regulation and strategy instruction for students who find writing and learning challenging”. En Michael Levy y Sarah Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. <https://doi.org/10.4324/9780203811122>
- Ku, Kelly Y. L. e Irene T. Ho. “Metacognitive strategies that enhance critical thinking”. *Metacognition Learning* 5 (2010): 251–267. 20 de marzo de 2023. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9060-6>
- Harris, Karen R., Amber Ray, Steve Graham y Julia Houston. “Answering the challenge: SRSD instruction for close reading of text to write to persuade with 4th and 5th Grade students experiencing writing difficulties”. *Read Writ* 32 (2019): 1459–1482. 24 de marzo de 2023. doi: <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9910-1>
- Hong, Jon-Chao, Yi Fang Lee, y Jian-Hong Ye. “Procrastination predicts online self-regulated learning and online learning ineffectiveness during the coronavirus lockdown”. *Personality and Individual Differences* 174 (2021): 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110673>
- Huertas, Laura Daniela. *CSRI: Modelo cognitivo y estrategia de autorregulación para la producción textual*. Monografía, Universidad Pedagógica Nacional, 2020. 25 de marzo de 2023. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12102>
- Jordano, Megan L. y Dayna R. Touron. “How often are thoughts metacognitive? Findings from research on self-regulated learning, think-aloud protocols, and mind-wandering”. *Psychon Bull Rev* 25 (2018): 1269–1286. <https://doi.org/10.3758/s13423-018-1490-1>
- Lejeune, Phillip. *On diary*. Honolulu: University of Hawai'i Press, 2009.
- MacArthur, Charles A. “Instruction in evaluation and revision”. En Charles MacArthur, Steve Graham y Jill Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research*. Nueva York: Guilford, 2016.



- Malpique, Anabela Abreu y Ana Margarida Veiga Simão. “Does it work?” Adapting Self-Regulated Strategy Instruction and Visual Mnemonics to Teach Argumentative Writing”. *Journal of writing research* (2019): 527-567. 27 de marzo de 2023. <https://doi.org/10.17239/jowr-2019.10.03.05>
- McKeown, Debra, Erin FitzPatrick, Robin Parks Ennis y Sara Sanders. “Self-Regulated Strategy Development: A Framework for Effective Instruction across the Content Areas”. *Learning Disabilities Research & Practice* 36.3 (2021): 184–187. 24 de marzo de 2023. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12256>
- Mercado López, Emma Patricia. “Limitaciones en el uso del aula invertida en la educación superior”. *Revista Transdigital* 1.1 (2020). <https://doi.org/10.56162/transdigital13>
- Molano, Angie Tatiana. “Estrategias de autorregulación en el proceso de escritura de textos narrativos”. Tesis. Universidad Pedagógica Nacional, 2020. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12107>
- Nordness, Philip D., Jessica L. Hagaman, Rebecca Herskovitz y Elizabeth Leader-Janssen. “POWER UP: A Persuasive Writing Strategy for Secondary Students with Emotional and Behavioral Disorders”. *Journal of Education and Learning* 8.4 (2019): 32-42. 25 de marzo de 2023. <https://digitalcommons.unomaha.edu/spedfacpub/25/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Instituto de Tecnologías Educativas. 25 de marzo de 2023. <https://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/>
- Paul, Richard W. y Linda Elder. *Critical thinking handbook: Basic theory and instructional structures*. Foundation for Critical Thinking, 1999.
- Ray, Amber B., Steve Graham y Xinghua Liu. “Effects of SRSD college entrance essay exam instruction for high school students with disabilities or at-risk for writing difficulties”. *Read Writ* 32 (2019): 1507–1529. 25 de marzo de 2023. doi: [10.1007/s11145-018-9900-3](https://doi.org/10.1007/s11145-018-9900-3)
- Ray, Amber B., y Steve Graham. “A College Entrance Essay Exam Intervention for Students With High-Incidence Disabilities and Struggling Writers”. *Learning Disability Quarterly*, 44.4 (2021): 275–287. 25 de marzo de 2023. doi: <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9900-3>
- Restrepo Calle, Sandra Milena. Implementación de una secuencia didáctica discursiva- interactiva para la comprensión y producción de textos argumentativos tipo artículo de opinión. Tesis de grado, Universidad Tecnológica de Pereira, 2019. 5 de diciembre de 2023. <https://repositorio.utp.edu.co/items/172f0a86-06af-4aef-9b3f-557e9e9ae2fd>
- Rosário, Pedro, Julia Högemann, José Carlos Núñez, Guillermo Vallejo, Jennifer Cunha, Celestino Rodríguez y Sonia Fuentes. “The impact of three types of writing intervention on students’ writing quality”. *PLoS ONE* 14.7 (2019). 25 de marzo de 2023. doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0218099>
- Ruiz Martín, Héctor. *Aprendiendo a aprender*. Vergara, 2020.
- Salgado Ramírez, Alma, Lorena Yazmín García Mendoza y María Esther Méndez-Cadena. “La experiencia del estudiantado mediante el uso del diario. ¿Una estrategia para la metacognición?”. *Revista Educación* 11.1 (2020). 25 de marzo de 2023. doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.38291>
- Santangelo, Tanya, Karen R. Harris y Steve Graham. “Self-Regulated Strategy Development: A Validated Model to Support Students Who Struggle with Writing”. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5.1 (2007): 1–20. 25 de marzo de 2023. https://www.researchgate.net/publication/234701373_Self-Regulated_Strategy_Development_A_Validated_Model_to_Support_Students_Who_Struggle_with_Writing
- Saqr, Mohammed, Ward Peeters y Olga Viberg. “The relational, co-temporal, contemporaneous, and longitudinal dynamics of self-regulation for academic writing”. *RPTTEL* 16.29 (2021). 25 de marzo de 2023. doi: <https://doi.org/10.1186/s41039-021-00175-7>



- SEP-SEMS. *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. México: SEP, 2019.
- Song, Yi y Ralph P. Ferretti. “Teaching critical questions about argumentation through the revising process: effects of strategy instruction on college students’ argumentative essays”. *Read Writ* 26 (2013): 67–90. 2 de abril de 2023. doi: [10.1007/s11145-012-9381-8](https://doi.org/10.1007/s11145-012-9381-8)
- UNESCO. *Hacia las sociedades del conocimiento*. EDICIONES UNESCO, 2005. 25 de marzo de 2023. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=532>
- Teng, Lin Sophie y Lawrence Jun Zhang. “Empowering learners in the second/foreign language classroom: Can self-regulated learning strategies-based writing instruction make a difference?” *Journal of Second Language Writing* (2020). 25 de marzo de 2023. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.100701>
- Tsiriotakis, Ioanna. K., Valia Spiliotopoulos, Matthias Grünke y Costas Kokolakis. “The Effects of a Cognitive Apprenticeship Model on the Argumentative Texts of EFL Learners”. *Journal of Education and Learning* 10.5 (2021): 63-75. 24 de marzo de 2023. Doi: <https://doi.org/10.5539/jel.v10n5p63>
- Van Dijk, Teun A. *La ciencia del texto*. Paidós, 1978.
- Walsh, Lisa L., Deborah A. Lichti, Christina M. Zambrano-Varghese, Ashish Borgaonkar, Jaskirat S. Sodhi, Swapnil Moon, Emma R. Wester y Kristine L. Callis-Duehl. “Why and how science students in the United States think their peers cheat more frequently online: perspectives during the COVID-19 pandemic”. *International Journal of Integrity*, 17.23 (2021). <https://doi.org/10.1007/s40979-021-00089-3>
- Wichmann, Astrid, Alexandra Funk y Nikol Rummel. “Leveraging the potential of peer feedback in an academic writing activity through sense-making support”. *Eur J Psychol Educ* 33 (2018): 165–184. 25 de marzo de 2023. doi: [10.1007/s10212-017-0348-7](https://doi.org/10.1007/s10212-017-0348-7)
- Zimmerman, Barry J. “Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis”. En Barry J. Zimmerman y Dale H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. <https://doi.org/10.4324/9781410601032>



Anexos

Anexo 1

Registro observacional diagnóstico (fragmento)

Observador: Andrea Favela Esquer Asignatura: Redacción Avanzada I		Fecha de aplicación: 02/09/2022 Grupo: A Sesión: 5
#Alumno	Preguntas y/o comentarios del alumno (parafraseo o lo que alcanzó a registrar el investigador)	Código
17	Está bien la introducción	MCP
11	¿has se escribe con Z? ¿cuándo se escribe con s y cuándo con Z? Revisión de la conclusión	MCID MCP
19	Observo que el párrafo está muy extenso... necesito dividir, pero veo que si separo aquí...	ERC
18	Tal vez tendré que volver a hacer el trabajo porque... Siento que hablo de cosas muy diferentes	ERA EAD
14	¿Las citas pueden ser textuales?	POP
2	Siento que estoy explicando más que argumentando PORQUE...	EAJD
9	Ya terminé, pero veo que tengo una cita larga	MCIC

Anexo 2

Resultados de diagnóstico: registro observacional (detallado)

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	PC	GRUPO A	GRUPO B	TOTAL
1 Planeación	(POR)	PCB	4	4	8
	(POP)	PCB	10	17	27
	(PGC)	PCB	0	0	0
	(PGP)	PCB	4	9	13
	(PGA)	PCA	3	2	5
2 Monitoreo	(MCC)	PCB	0	0	0
	(MCF)	PCB	5	9	14
	(MCIC)	PCB	9	4	13
	(MCID)	PCB	4	4	8
	(MCSC)	PCA	0	0	0
	(MCSA)	PCA	0	0	0
	(MCD)	PCA	0	1	1
	(MCFP)	PCB	4	4	8
	(MCP)	PCB	19	16	35
	(MCE)	PCB	1	1	2
(MCJ)	PCA	0	0	0	
3 Evaluación	(EAP)	PCB	3	1	4
	(EAD)	PCB	3	1	4



(EAJP)	PCA	2	7	9
(EAJD)	PCA	3	2	5
(ERR)	PCB	1	3	4
(ERA)	PCA	2	2	4
(ERC)	PCA	3	5	8
(ERM)	PCA	0	3	3
	TOTAL	80	95	175

Anexo 3

Registro observacional intervención (fragmento)

Observador: Andrea Favela Esquer Asignatura: Redacción Avanzada I		Fecha de aplicación: 10/10/2022 Grupo: B Sesión: 3
#Alumno	Preguntas y/o comentarios del alumno (parafraseo o lo que alcanzó a registrar el investigador)	Código
14	cómo citar en formato APA	MCFP
14	¿Debo usar a fuerzas 3 citas?	POR
18	¿A qué se refiere la palabra SHOCK en la pregunta guía “¿Se han vuelto tan comunes las malas palabras que han perdido su valor de shock?” ?	MCID
17	No sé citar	PGP
18	¿Puedo fusionar estos tres argumentos?	PGA
12	Me iba a hacer una pregunta, pero ya con las preguntas guía se resolvió la duda. Cuando hice mi borrador tenía X cantidad de palabras... pero al corregir me quedé como con 300 palabras.	ERA
3	¿Puede revisar si esta cita va de la mano con el párrafo?	MCP
18	Profe creo que me adelanté (mostró un avance de párrafos, saltándose la estructura del bosquejo).	MCE
1	Como sabe, siempre me falla conectar ideas (se ríe) sabe que sí es cierto. Me mostró las fuentes que había usado o buscado.	ERR



Anexo 4*Resultados de intervención: registro observacional (detallado)*

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	PC	GRUPO A	GRUPO B	TOTAL
	(POR)	PCB	5	8	13
	(POP)	PCB	12	5	17
	(PGC)	PCB	0	0	0
	(PGP)	PCB	2	7	9
1 Planeación	(PGA)	PCA	5	4	9
	(MCC)	PCB	0	0	0
	(MCF)	PCB	2	1	3
	(MCIC)	PCB	0	3	3
	(MCID)	PCB	1	7	8
	(MCSC)	PCA	0	0	0
	(MCSA)	PCA	0	0	0
	(MCD)	PCA	0	1	1
	(MCFP)	PCB	10	6	16
	(MCP)	PCB	15	13	28
	(MCE)	PCB	7	5	12
2 Monitoreo	(MCJ)	PCA	0	0	0
	(EAP)	PCB	1	1	2
	(EAD)	PCB	0	1	1
	(EAJP)	PCA	0	2	2
	(EAJD)	PCA	3	0	3
	(ERR)	PCB	3	3	6
	(ERA)	PCA	0	2	2
	(ERC)	PCA	2	2	4
3 Evaluación	(ERM)	PCB	3	2	5
	TOTAL		71	73	144



Anexo 5*Registro de diarios (fragmento de sesión 4 de grupo A)*

Pregunta (P)	Código (P)	Respuesta (R)	Código (R)
2	POR	Explicar mi opinión con argumentos válidos y sumarla con opiniones de otras personas.	MCC
1	POP	Hacer mi vómito de ideas de al menos 400 palabras	PGA
1	POP	debo elegir el tema y definir mi opinión	PGA
1	POP	quitar la primer parte de la oración	PGA
2	POR	Dar a entender porque les gusta ver a las personas películas de gente rica.	MCC
1	POP	Limpiar texto, 2 referencias y 2 citas	PGA
9	EAD	Bajar palabras	ERM
3	POR	Necesitan derechos	MCC
4	MCP	No decir de más	ERM
1	POP	hacer 600 palabras y 2 referencias	PGA
1	POP	Limpiar mi texto y agregar ideas	PGA
5	MCE	que la educación es para todos	MCE
3	POR	Definir postura	PGA
4	MCP	oraciones simples	ERM
5	MCE	Destacar argumentos	ERR
6	MCP	coherencia	ERM
7	EAD	chechar cada párrafo	POP



EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS



Propuesta pedagógica de fomento a la lectoescritura a partir de la lingüística y el arte

Pedagogical proposal to promote literacy based on linguistics and art

Martha Gabriela Mendoza Camacho 

martha.mendoza@elcolegiodemorelos.edu.mx

Universidad de Guadalajara
Jalisco, México

Resumen

La siguiente propuesta didáctica forma parte de “Mundos ideales a través de la lingüística y el arte: proyecto de fomento de lectoescritura para la inclusión social de la niñez”. Una investigación del tipo acción participativa para el desarrollo de una propuesta pedagógica de fomento a la lectoescritura. Se configura de dos ejes teóricos principales: por un lado, la lingüística cognitiva, y por otro, el uso del arte como una herramienta que permite desarrollar el aprendizaje lingüístico de una manera significativa. Se exponen la experiencia y algunos resultados del proceso de intervención, es decir, la impartición del taller de fomento a la lectoescritura “Palabras en movimiento”, enfocado en el aprendizaje lingüístico para fomentar la reflexión y el desarrollo crítico en niños y niñas. Un acercamiento en el cual se ponen a prueba a las artes como herramientas pedagógicas del aprendizaje lingüístico al considerarlas como formas expresivas y cognitivas. El taller se realizó en la escuela primaria Gordiano Guzmán de Ciudad Guzmán, Jalisco; participaron 12 estudiantes pertenecientes al quinto grado: seis niños y seis niñas entre los 10 y 11 años de edad. Desde una perspectiva cualitativa y de forma descriptiva, se presentan las observaciones realizadas sobre el plan pedagógico propuesto y las metas alcanzadas.

Palabras clave: lingüística, educación alternativa, investigación participativa, literatura y arte.

Abstract

The following didactic proposal is part of “Ideal worlds through linguistics and art: a project to promote literacy for the social inclusion of children.” Action research for the development of a pedagogical proposal to promote reading and writing. It is made up of two main theoretical axes: on the one hand, cognitive linguistics, and on the other, the use of art as a tool that allows developing linguistic learning in a meaningful way. The experience and some results of the intervention process are presented, that is, the delivery of the literacy promotion workshop “Words in Motion”, focused on linguistic learning to encourage reflection and critical development in boys and girls. An approach in which the arts are tested as pedagogical tools for linguistic learning by considering them as expressive and cognitive forms. The workshop was held at the Gordiano Guzmán primary school in Ciudad Guzmán, Jalisco; 12 students belonging to the fifth grade participated: six boys and six girls between 10 and 11 years of age. From a qualitative perspective and in a descriptive manner, the observations made on the proposed pedagogical plan and the goals achieved are presented.

Key words: linguistics, alternative education, participatory research, literature and art

DOI <https://doi.org/10.36799/el.v9i1.138>

Recibido 14 noviembre de 2022

Aceptado 23 de diciembre 2023

Publicado 23 de enero de 2024

Cómo citar este artículo: Mendoza Camacho, M. G. (2024). Propuesta pedagógica de fomento a la lectoescritura a partir de la lingüística y el arte. *Estudios lambda. Teoría y práctica de la Didáctica en Lengua y Literatura.*, 9(1), (2024): 53–78. <https://doi.org/10.36799/el.v9i1.138>

Derechos de autor: El autor o autores conservan en todo momento sus derechos morales y patrimoniales sobre la obra; la obra no se puede alterar, transformar o ampliar; siempre debe reconocerse la autoría del documento referido. Ninguna de las modalidades de los documentos publicados en *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura* tienen fines comerciales de naturaleza alguna



Introducción

La presente propuesta forma parte de un proyecto de incidencia, en el cual interesa desarrollar un programa pedagógico de fomento a la lectoescritura para niños y niñas. Responde a una necesidad mundial y nacional relacionada al derecho a una educación de calidad. Según la UNICEF, uno de los puntos relevantes a tratar para el 2030 es la calidad en la enseñanza, en particular el aprendizaje lingüístico y matemático. Asimismo, dentro de las estrategias nacionales para el futuro, se hace énfasis también a este punto señalado a nivel mundial. Respondiendo a esta necesidad, el proyecto “Mundos Ideales: proyecto interinstitucional y transdisciplinar de fomento a la lectoescritura para la inclusión social de la niñez”, generado en la Universidad de Guadalajara, propone una investigación práctica cuyo propósito es crear un programa que permita a los niños y las niñas expresar sus imaginarios sobre un mundo ideal a partir de la literacidad. Esta última, hace referencia a las capacidades cognitivas del individuo adquiridas a través de la literatura. El proyecto se desarrolló en el Centro Universitario del Sur llevada a cabo del 2020 al 2022. Dicha investigación, obtuvo el reconocimiento de los PRONACES (Programas Nacionales Estratégicos) bajo la dirección del Dr. Luis Alberto Pérez Amezcua. El objetivo principal consistió en la realización de un diseño pedagógico que permitiera la promoción de la lectoescritura a partir de una metodología de investigación acción, con el fin de promover la creatividad y construir un imaginario hacia los mundos ideales en los cuales los infantes puedan expresar libremente sus necesidades y deseos.¹ Se constituyó de tres fases:

- ❖ El diseño de un instrumento diagnóstico.
- ❖ El diseño e implementación de una mediación de lectoescritura.
- ❖ Intervención en escuelas primarias para promover la inclusión social de la niñez.

La propuesta presentada en este escrito responde a la convocatoria lanzada en el año de 2020 para formar parte del grupo de investigación mencionado con una estancia posdoctoral. De esta manera, la presente investigación se sumó al proyecto marco sobre los mundos ideales, proponiendo un programa pedagógico, a modo de taller, para el fomento de la lectoescritura a través de la lingüística y el arte. Debido a la situación de pandemia y a los distintos cambios que ha enfrentado el proyecto marco, la propuesta inicial

¹ Actualmente, el proyecto se encuentra en pausa y en proceso para volver a formar parte de los Programas Nacionales Estratégicos de CONACYT. Entre los integrantes que conformaron el grupo de investigación se encuentran: Dr. Luis Alberto Pérez Amezcua, Dra. Mayra Moreno Barajas, Mtra. Sandra Elizabeth Cobián Pozos, Mtra. Verónica Concepción Macías Espinosa, Dr. José Isabel Campos Ceballos, Dra. Rosa María Alonso González, Dra. Martha Gabriela Mendoza Camacho, Lic. Matías Romo Rodríguez, Lic. Alan Miguel Valdivia Cornejo y estudiante de licenciatura Natalia Jazmín Sánchez Rodríguez.



se ha modificado, concentrándose en la parte al proyecto posdoctoral y es: la implementación de un programa pedagógico dirigido a niños y niñas entre 8 y 12 años. Es una investigación multidisciplinar y transdisciplinar, pues en ella convergen teorías lingüísticas, artísticas y pedagógicas, así como prácticas artísticas y de fomento a la lectoescritura para generar una serie de ejercicios artísticos dirigidos al desarrollo y aprendizaje lingüístico.

Interesan los estudios cognitivos pues consideran como uno de los rubros más importantes para el conocimiento del mundo el desarrollo lingüístico. Sobre el tema, autores como Jean Piaget (2021), Lev Vygotsky (1995) y Daniel Cassany (2006) han generado un gran material teórico que nos permiten considerar algunas descripciones y observaciones sobre el desarrollo cognitivo del lenguaje.

Desde el punto de vista neurológico, las investigaciones realizadas por Emilio García (2015) y Uta Frith (1980) han establecido algunas relaciones cognitivas entre el aprendizaje lingüístico y el artístico. Por un lado, el filósofo de la educación Dr. Emilio García, desarrolla experimentos neurolingüísticos en los cuales estudia la actividad cerebral en el proceso de aprendizaje lectoescritor. Uno de sus resultados mostrado en su artículo “Fundamentos teóricos de la lectoescritura” expone cómo las áreas cerebrales que se activan en dicho proceso coinciden con las que se activan al desarrollar actividades artísticas como la música y la pintura (Lebrero y Fernández, 2015). Por otro lado, la neurocientífica Uta Frith (1980), reconocida por su trabajo lingüístico en personas con espectro autista, afirma que es necesario desarrollar la lectoescritura considerando cada una de las etapas de aprendizaje de la lengua: logográfica, fonológica y ortográfica, fases vinculadas entre sí, pero al mismo tiempo autónomas, que pueden relacionarse con expresiones artísticas para facilitar el aprendizaje y la comprensión de la lengua. Al tomar en cuenta lo anterior, se considera que al existir actividad cerebral similar entre el aprendizaje lingüístico y el artístico, proponer actividades creativas basadas en la expresión artística para fomentar la lectoescritura y fortalecer el aprendizaje lingüístico es una estrategia educativa que puede impactar positivamente en la adquisición del conocimiento. Del mismo modo, al tomar en cuenta la recomendación de Uta Frith se desarrollan temáticamente cada una de las ramas del lenguaje como parte fundamental del aprendizaje lingüístico. De esta manera, se vinculan a las diferentes ramas de la lingüística: fonética y fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática con alguna actividad o expresión artística, con la finalidad de desarrollar las competencias lingüísticas de las y los estudiantes a partir de una serie de actividades que permiten generar una experiencia significativa a la hora de aprender y desarrollar las competencias lingüísticas.



En la presente propuesta, se utiliza el término comprender, como lo define Daniel Cassany, doctor en Enseñanza de Lenguas y Literatura, en su libro *Tras las líneas*, en el cual expresa que “Leer es comprender” (21) y para ello, afirma el autor, “[...] es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos” (2006, 21). Se considera que el aprendizaje de la lengua abarca distintos grados de comprensión. Saber leer y escribir es un proceso en el cual no sólo se considera la interpretación de los sonidos y las letras, si no que requiere un conocimiento del contexto para expresar y entender el proceso comunicativo en el cual se enmarca. Entender que no sólo las palabras significan, sino que también la intención, la modulación, la gestualización y el contexto son parte del proceso lectoescritor es uno de los aspectos importantes en el desarrollo de esta investigación.

La consideración del arte como una herramienta de aprendizaje es un hecho aplicado en pedagogías como el método Montessori o la escuela Waldorf y actualmente, es considerada dentro de la Nueva Escuela Mexicana. Así mismo, la presentación de una teoría que defiende el hecho de que la inteligencia humana es múltiple, ha llevado a reconsiderar los métodos de enseñanza actuales. En este eje, las consideraciones de Howard Gardner resultan relevantes para la presente propuesta pedagógica. El psicólogo presenta una visión pluralista de la mente en oposición a la “escuela uniforme”. Aborda las distintas facetas de la cognición al afirmar que: “las personas tienen diferentes potenciales cognitivos” (Gardner, 2015, 17). Gardner expone que cada ser humano tiene diversas capacidades y aunque puede desarrollarlas todas de manera eficiente, habrá una que predomine. El interés al considerar los postulados del teórico citado es debido a que apoya la hipótesis de la investigación desarrollada, la cual sostiene que al incorporar actividades artísticas en el proceso de enseñanza aprendizaje se pueden detectar las capacidades de cada estudiante y de esta manera, generar herramientas que les permita generar un conocimiento significativo.

Las aportaciones realizadas por Howard Gardner han tenido una gran repercusión en los estudios cognitivos, generando una línea enfocada al cuerpo, llamada *Embodied cognition* (ciencias cognitivas corporizadas) cuya idea fundamental es aquella en la cual las interacciones corporales con el entorno son parte de la cognición humana. Dentro de los estudios de la cognición corporizada uno de los conceptos que llaman la atención es el de representación, que más adelante abordaremos desde el punto de vista de la psicología evolutiva y en relación con una de las dinámicas artísticas propuestas para el desarrollo de la competencia lingüística en el niño y la niña.

Un ejemplo es la importancia que la teoría de la Gestalt ha tenido para la pedagogía teatral. En la actuación, se desarrollan la mayoría de las inteligencias que propone Howard Gardner: la lingüística en la



mnemotecnia y la expresión oral; la musical en el dominio y conocimiento de la proyección vocal, la espacial en el espacio escénico que representa un lugar y un tiempo; asimismo se desarrollan las inteligencias inter e intrapersonal, pues para la configuración de los personajes es necesario que el actor tenga la capacidad de observar y ser empático con el otro, para poder interpretar personajes. Es importante que se conozca de manera consciente, para proponer expresiones creativas, las cuales se transmiten mediante el cuerpo. Finalmente, la inteligencia corporal o kinésica se desarrolla en las prácticas escénicas, pues el cuerpo es el elemento principal para la comunicación. Para dominar técnicas, el actor se enfrenta a dinámicas que lo capacitan tanto física como psicológicamente, pensemos en una de las técnicas de actuación más importantes de la época moderna como lo es el método **Stanislawski** (1994), en el cual, el director recurre a la memoria emocional del actor (individuo) para representar emociones y sentimientos de manera realista representando a un personaje.

El propósito de este trabajo es poner a prueba una propuesta pedagógica para el fomento de la lectoescritura a partir de la lingüística y el arte; en la cual se toman en cuenta los aportes de las ciencias cognitivas para el aprendizaje y para ello se consideran al teatro y a la literatura como herramientas para generar conocimiento.

Una de las fuentes principales de este trabajo es la teoría de Howard Gardner, quien a partir de su propuesta sobre las “Inteligencias Múltiples”, pone énfasis en las herramientas didácticas usadas en el aula, las cuales deben atender a las diferentes inteligencias. El autor señala que las actividades lúdicas y creativas generan un conocimiento significativo, el cual se integra a la experiencia individual y cultural de los y las estudiantes. (Gardner, 1993a) En su texto *El método del proyecto Spectrum* (1993a), propone una metodología que estimula las inteligencias múltiples. Promueve las actividades creativas y artísticas siempre y cuando el guía o mediador cuenten con las competencias necesarias e insta a las y los mediadores a crear sus propias dinámicas de aprendizaje.

Por otro lado, desde la literacidad crítica, Daniel Cassany se ha preocupado por fomentar la lectoescritura con una metodología experimental, en la cual echa mano de diversas estrategias en donde se utilizan imágenes, videos, música y dinámicas de diversa índole para cubrir los tres planos de significado implicados en el proceso de lectura. En su texto *Laboratorio lector*, el autor considera los siguientes planos de significado:

[...] el literal (o «leer las líneas»), el inferencial (o «leer entre líneas») y el crítico (o «leer tras las líneas»). La comprensión literal hace referencia al significado semántico, al que



deriva del diccionario: a comprender los referentes de los pronombres o a relacionar el sentido de cada frase con la anterior y la posterior. En cambio, la comprensión inferencial hace referencia a recuperar los implícitos, todo lo que se da a entender sin explicitarse (el significado pragmático). Finalmente, la comprensión crítica hace referencia a la intención que se proponía el autor del texto, según el momento histórico en que se publica el texto (o lo escribe el autor y lo lee el lector), según los destinatarios a los que se dirigía, etc. (Cassany, 2018, 8-9).

Y, al igual a Howard Gardner, motiva al docente a experimentar con el proceso lector, considerando “los procesos y las actividades implicadas en la acción de comprender un escrito” (Cassany, 2018, 3).

Cabe destacar que la consideración de integrar al arte como parte del proceso de aprendizaje es una línea epistemológica desarrollada, en primer lugar, por los pedagogos, en un segundo lugar, por los educadores artísticos y en un tercer momento, por los docentes de la enseñanza de la lengua (tanto materna como extranjera). Un ejemplo del primero es la investigación de Tania Ibáñez Gericke quien en su texto “Música e improvisación en el jardín: cuando el cuerpo expresa, construye identidad” (2018) afirma que en la educación artística, así como en cualquier disciplina del conocimiento, la manera en la cual se debe inducir al infante para desarrollar una experiencia cognitiva positiva es a partir de la experiencia significativa que implica la creación de dinámicas y estrategias que permitan al niño acercarse de distintas formas hacia el aprendizaje de un tema. En el campo de la enseñanza-aprendizaje del lenguaje musical, propone estimular al infante corporalmente, realizando ejercicios de improvisación musical y corporal. Tania Ibáñez aplicó su metodología a un grupo específico de niños en la comuna de Ñuñoa, en Santiago de Chile. A partir de una serie de actividades performativas y lúdicas, la autora logró generar experiencias vivenciales que ayudaron al infante a aprender el lenguaje musical.

En el ámbito de la educación artística, y específicamente la teatral, es bien sabido que una de las funciones de dicho arte a través del tiempo es como una herramienta para transmitir conocimiento. Desde el teatro de sombras hindú, hasta las tragedias griegas y las representaciones religiosas, han tenido como objetivo enseñar la historia, las ideas y formas de comportamiento. Autores, directores y ejecutantes teatrales, han reflexionado sobre la importancia de este arte para el conocimiento humano y, en algunos casos como el de Augusto Boal (1960), para encontrar soluciones a temas de índole social. La propuesta del autor citado, desarrolló lo que se conoce como Teatro comunitario, tendencia dramaturgica en la cual se consideran los aspectos sociales para la creación, producción y puesta en escena. En esta propuesta se toman en cuenta algunas dinámicas propuestas por Boal. De igual manera, se toma en cuenta el concepto de Teatro aplicado



desarrollado por Tomás Motos quien describe su esencia como aquella capaz de: “promover el cambio en el ámbito personal y social, desde la reflexión y la acción, ya sea en la educación formal y no formal, en la acción social, en la psicoterapia o en la formación continua dentro de la empresa” (Motos, 2014, 1).

Finalmente, en el ámbito de la enseñanza de la lengua, se considera a las artes para el proceso de adquisición del lenguaje. Al respecto, el profesor e investigador Jesús Pascual Molina, en su texto “Las artes en el contexto de la enseñanza del español” propone una metodología enfocada en desarrollar contenidos relacionados a las artes y la cultura, pues dicho marco referencial ayuda a desarrollar capacidades lingüísticas importantes al: “Alcanzar una comprensión más amplia y más profunda de la forma de vida y de las formas de pensamiento” (Pascual Molina, 2016, 377). El autor propone, además de considerar temas de diversas disciplinas artísticas, hacer uso de herramientas artísticas como: música, cine, fotografías, visitas a museos, gráfica y pintura, para fortalecer el aprendizaje lingüístico.

Cabe mencionar que, en el campo del fomento a la lectura, el teatro es una herramienta recomendada para las y los mediadores, promoviendo de esta forma, la participación activa de las y los participantes en un grupo de lectura.

El desarrollo lingüístico resulta muy importante para entender el mundo y para el aprendizaje en general; en la historia de la humanidad el lenguaje escrito ayudó al hombre a generar memoria y desarrollar conocimiento. A pesar de la proliferación de lenguajes a partir del desarrollo tecnológico y la informática, la lectura y escritura sigue presentando deficiencias en el aprendizaje tanto a un nivel básico, así como a nivel superior.

Justificación

El 23 de abril de 2019, Día Internacional del Libro, el INEGI, por medio del Módulo de Lectura (MOLEC), realizó un comunicado de prensa en el cual expuso los porcentajes de la actividad lectora en México, dando como resultado una disminución de dicha práctica con respecto al 2015 en nuestra sociedad. Entre las razones dadas por los individuos sondeados fueron: “la falta de tiempo” y “la falta de interés”. La comunidad estudiada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) está conformada por personas alfabetas mayores de 18 años, muchas de las cuales cuentan con algún grado académico. Interesa hacer énfasis en este aspecto debido a que se considera que la falta de interés y la nula práctica lectora en un gran porcentaje de la población, se debe a la manera en la cual se fomenta la lectura desde etapas tempranas del desarrollo cognitivo. En el último levantamiento de la estadística presentada, el porcentaje se ha mantenido



similar: “De la población que declaró leer al menos un libro en los últimos 12 meses, se observa un porcentaje similar comparándolo con el último levantamiento y sin cambios significativos desde el primer MOLEC realizado”. [INEGI] (2022, 16)

En México existen diversos programas y convocatorias que tienen como principal objetivo promover la lectura y la escritura. Un ejemplo exitoso es el Programa de Salas de lectura coordinado por la Dirección General de Publicaciones de CONACULTA; el cual lleva más de 20 años promoviendo la lectura de forma exitosa. En ese sentido, este proyecto tiene como objetivo presentar herramientas para la promoción de la lectura a través de la lingüística y el arte.

Para desarrollar dicho proyecto se consideraron elementos de la semiótica y la lingüística como bases teóricas que permitieron encontrar puntos de encuentro entre las disciplinas y actividades artísticas propuestas y las ramas del lenguaje. Una de las dificultades observadas en los estudiantes de nivel medio y medio superior, es el reconocimiento de cada una de las ramas que dan forma a nuestra lengua: fonética/fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática. Se considera que tener una conciencia acerca de ellas, ayuda no sólo a entender cómo a partir del lenguaje se puede entender, interpretar e interactuar en nuestra realidad social. Según Daniel Cassany (2006) existen diversos tipos de lectura, entre ellas se encuentran la funcional y la crítica. En la primera, la lectura es superficial, es decir, se lee y se escribe sólo lo necesario para entender la idea general y en la segunda, se lee y se escribe de manera reflexiva y analítica. En este trabajo, se generan estrategias para promover ambos tipos de lectura.

La lingüística cognitiva (LC) es una corriente teórica donde convergen varias ramas del conocimiento como la psicología, sociología, pedagogía y filosofía. En los antecedentes de la LC se encuentran las aportaciones teóricas de Noam Chomsky (1985), en las cuales se considera al lenguaje como una herramienta para la comprensión de la mente humana (Cuenca, 1999; Ibarrexta-Antuñano, 2012). Del mismo modo, Cuenca señala las aportaciones de George Lakoff (1986) en el desarrollo de la Semántica Generativa, quien aportó un camino novedoso al considerar el lenguaje “como vehículo para expresar el significado” (1986, p. 18).

Además de la concepción del lenguaje como una capacidad cognitiva, en la lingüística, el nivel pragmático de la lengua pone en duda las teorías generativistas, estableciendo que en el estudio de la lengua no sólo el nivel sintáctico es esencial para el lenguaje, sino también el semántico y el pragmático. La lengua es un ente vivo, que se actualiza en cada enunciación. La función comunicativa del lenguaje es fundamental para la comprensión y evolución del mismo. En este sentido John Austin y John Searle en su libro *Los actos*



del habla (1994), abren una brecha sobre la relación entre el acto del habla y su contexto para la actualización lingüística, dando una gran relevancia a la pragmática, es decir, al uso del lenguaje.

Considerando lo anterior, dentro de los postulados de la lingüística cognitiva y su línea experiencial, la cual considera al cuerpo como herramienta para el conocimiento del mundo a partir de las percepciones y sensaciones; se desarrolla la perspectiva conocida como *Embodied cognition*. Dicha tendencia es la pieza clave por medio de la cual se unen las disciplinas artísticas y lingüísticas. Lo cual permite, además, establecer una relación con la perspectiva semiótica, en donde se considera que todo significa, todo actúa como signo. La cognición corporizada integra diversas acciones y percepciones corporales (López-Varela, 2022) y genera conocimiento respecto a ellas. En ese sentido, se considera a la imitación como una parte fundamental para el desarrollo cognitivo. La imitación es vista por la investigadora Asun López-Varela (2022) como un sistema que permite generar esquemas o modelos sociales y la cual Jean Piaget define como “el acto por el cual se repite un modelo” (Piaget, 2021, 18) fundamental para el desarrollo cognitivo del niño. En el caso de la propuesta pedagógica, sirve como una herramienta para guiar a los niños y las niñas a realizar las actividades de lectoescritura.

Por otro lado, desde el punto de vista semiótico, la propuesta corporizada se puede entender como un sistema de sistemas (Eco, 2015), es decir, un sistema comunicativo que se configura por lenguajes provenientes de distintos medios o canales, relacionados entre sí para generar signos y significados. Las relaciones establecidas entre los diversos sistemas de signos pueden adquirir distintos significados si se les inserta en un contexto ajeno al propio, en ese sentido: “*Propositions are then combined into larger-scale mental and discourse structures by way of metaphorical and metonymic conceptual mappings, explained by shifts from one conceptual domain (the target domain) to another conceptual domain (the source)*” (López-Varela, 2). Al considerar estas relaciones entre los sistemas de signos, la decodificación se vuelve compleja, pues no sólo implica el reconocimiento de los signos, sino su actualización en un contexto específico. Es por ello por lo que se puede considerar como un proceso metafórico y metonímico que implica el desarrollo de competencias cognitivas.

Marco metodológico. Palabras en movimiento

A partir de lo ya expuesto, y como se ha mencionado, el objetivo de este trabajo es presentar los resultados obtenidos en nuestra investigación del tipo acción participativa, en la cual, a partir de las aportaciones de la lingüística, las ciencias corporizadas cognitivas y la semiótica; se establece un programa pedagógico para el desarrollo de la lectoescritura en niños y niñas relacionando varias disciplinas artísticas



con procesos del conocimiento lingüístico. Las disciplinas artísticas han sido seleccionadas, de acuerdo con la relación que guardan con las ramas de la lingüística. En este apartado se presentan de manera descriptiva cuáles son las disciplinas y las relaciones establecidas entre ellas para la creación del programa propuesto.

2.1 Antecedentes

La presente propuesta pedagógica tiene como antecedente el proyecto realizado en 2016 por la artista Tiz junto con integrantes del Programa Universitario de Fomento a La lectura “Letras para volar” en Guadalajara, Jalisco. En el cual se utilizó un material visual para que los niños y las niñas representasen sus “mundos ideales” fomentando la creatividad y la expresión artística. La artista diseñó un total de 302 imágenes, las cuales abarcaron distintas categorías: naturaleza, muebles, vestuarios, nubes, animales, autos, armas, herramientas, partes de una casa, juguetes, iconos de redes sociales, dinero, objetos de arte, tecnología, personas, instrumentos musicales, accesorios de vestir y símbolos varios. Se imprimieron en imanes con el objetivo de que los niños y las niñas pudieran disponerlas en un pizarrón blanco para representar su “mundo ideal”. Los resultados obtenidos, ayudaron a obtener datos acerca del contexto social de los niños y las niñas participantes. Del mismo modo, se retomó el proyecto de Tiz Creel en el plan de trabajo del proyecto “Mundos Ideales”, con el consentimiento de la artista, para poder hacer uso de sus imágenes con la integración de algunas generadas por Matías Romo Rodríguez.

En el año 2020, varias instituciones de la Universidad de Guadalajara participaron en el desarrollo de “Mundos ideales: proyecto interinstitucional y multidisciplinar de fomento a la lectoescritura para la inclusión social de la niñez”, en el cual se planteó la presente propuesta pedagógica con la finalidad de reforzar y aportar a la investigación en torno al fomento de la lectoescritura a partir del arte. Además del crecimiento iconológico al compendio de Tiz Creel, se implementó la inclusión del dibujo y la escritura como parte del proceso creativo de las niñas y niños. De esta manera, se observa el involucramiento de la niña o el niño y su capacidad de crear historias. El proyecto se conformó de diversas etapas: diagnóstico, intervención, réplica y diseminación y resultados. Se realizó una etapa diagnóstica el día cinco de marzo del 2021, en la cual, se hizo uso de las imágenes propuestas por Tiz Creel más algunas realizadas por Matías Romo, integrante del grupo de investigación (Mendoza, 2023). Los resultados obtenidos en esta etapa se consideraron para identificar elementos temáticos comunes en el grupo de participantes, con el objetivo de buscar y seleccionar diversos textos literarios que pudieran ayudar o representar las inquietudes expresadas en las creaciones de los niños y las niñas. El material de lectura seleccionado para el taller “Palabras en



movimiento” fue seleccionado después de analizar los temas expuestos en las dinámicas de la etapa diagnóstica.

La presente propuesta está elaborada para un grupo específico constituido por niños y niñas de quinto año de primaria, entre 10 y 11 años, edad en la cual han desarrollado un dominio lectoescritor del lenguaje. De igual manera, han sobrepasado la etapa egocéntrica (Vygotsky, 1995, 37) y presentan una conciencia social e identitaria más definida².

Siguiendo a Paulo Freire (2005), es fundamental reflexionar sobre la libertad del aprendizaje y hemos comprobado que la libertad de expresión resulta ideal para promover el aprendizaje. La educación no debe ser una imposición, debe ser una herramienta, una experiencia, una forma por medio de la cual entendemos el mundo.

El objetivo del taller es fomentar la lectoescritura por medio de múltiples actividades artísticas relacionadas a los diferentes aspectos del lenguaje. La actividad meta es: la creación de una pieza dramática con títeres. Los niños y las niñas desarrollan una historia, crean un par de personajes con títeres de papel y los presentan en un teatrino al final del taller.

El contenido del taller se concibe en 4 módulos, cada uno de los cuales se basa en las distintas ramas de la lingüística: fonética y fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática, y a las cuales se les relacionó con una o varias disciplinas lingüísticas.

El taller se impartió en 20 horas divididas en 10 sesiones de 2 horas cada una.

Cada módulo se conformó de dos sesiones y se dividieron de la siguiente manera:

Módulo I: Los sonidos de las palabras.

Módulo II: La forma de las palabras.

Módulo III: La función de las palabras.

Módulo IV: El significado de las palabras.

Módulo V: Las palabras en acción.

El contenido que se atendió respecto al tema de la lingüística es el siguiente:

² La focalización del grupo responde a las necesidades del programa macro al cual se insertó en un primer momento esta investigación, sin embargo, se ha observado que esta propuesta puede ser adaptada a un grupo multinivel e incluso a adultos.



1. Introducción a la palabra. El signo lingüístico. Sonido e imagen.
2. Introducción a la palabra. El signo lingüístico: significante(forma) y significado (contenido).
3. Morfología. La forma de las palabras.
4. Sintaxis. La función de las palabras.
5. El significado de las palabras. La metáfora.
6. Representación gráfica.
7. Contexto y diálogo.
8. Pragmática.

Cada sesión siguió una metodología específica: un inicio o presentación del tema, desarrollo con dinámicas diversas y cierre con retroalimentación. Las herramientas pedagógicas o didácticas fueron: un proyector y una computadora en donde se presentaron diapositivas con el contenido de las sesiones, incluyendo los textos literarios, videos y gráficos para ilustrar las actividades. Así mismo, se utilizaron un cuadernillo de escritura y materiales de papelería como: hojas blancas y de colores, pegamento, lápices y plumas de colores, acuarelas, crayolas, cartón y plumones.

Las disciplinas artísticas a las que se recurren en este programa, solo se usan como herramientas pedagógicas, no tienen la finalidad de formar artistas, aunque esa sería una consecuencia muy afortunada; se utilizan como canales que, desde nuestro punto de vista, permiten abarcar un mayor rango de percepciones cognitivas y generar una experiencia significativa en el niño y la niña.

Para la dinámica del taller se sigue un modelo pedagógico desde el teatro el cual consiste en crear un espacio seguro a partir de dinámicas grupales tomadas de juegos teatrales para la preparación del actor, con el objetivo de establecer una relación entre la palabra y el “acto del habla”, es decir la pragmática. El objetivo creativo del taller es que los niños y niñas escriban un diálogo alegórico y realicen títeres de papel para presentar su texto al público.

La música se usa con el fin de mostrar el ritmo y la intención en la poesía. Asimismo, permite exponer y abarcar el verso y la rima.

La gráfica se utiliza para crear composiciones visuales que abarcan desde la escritura caligráfica, el dibujo de personajes alegóricos y la creación de títeres de papel.



La escritura creativa es parte fundamental del taller, pues se solicitan diversas actividades como: la invención de un alfabeto, la creación de un verso y una metáfora, el cadáver exquisito, la escritura de un monólogo y de un guion alegórico breves.

Cada sesión se realiza una lectura con el fin de fortalecer la comprensión de los temas tratados y de la cual se analiza y comenta su contenido en forma dialógica.

A partir de la escritura y la gráfica se abarcan temas relacionados a la sintaxis y la semántica.

Todas las actividades tienen el objetivo de desarrollar las habilidades lingüísticas de los niños y las niñas por medio de la reflexión acerca del lenguaje mismo. Se promueve la libre interpretación y expresión, así como el respeto y la ayuda mutua.

Se creó un cuadernillo de escritura y uno de lectura como instrumentos didácticos para el fomento a la lectoescritura. Los textos literarios provienen de diversos géneros, elegidos específicamente para el taller, enfatizando el tema sobre la naturaleza y el aspecto metafórico y alegórico del lenguaje. En la primera página del cuadernillo se presentan dos alfabetos, el inglés y el griego, con la finalidad de fortalecer el contenido relacionado al “signo lingüístico” y la doble articulación del lenguaje: escrita (gráfica) y oral (fonética).

Los cuentos que conforman el compendio son:

- 1.-*La mosca que soñaba que era un águila* de Augusto Monterroso.
- 2.-*La liebre y la tortuga* de Esopo.
- 3.-*Cómo se dibuja un niño* de Gloria Fuertes.
- 4.-*Los ratones* de Lope de Vega
- 5.-Un fragmento del poema *Altazor* de Vicente Huidobro.
- 6.-La letra de la canción *Libre soy* de la película *Frozen* en su versión en español.
- 7.-*El príncipe feliz* de Oscar Wilde.
- 8.-*La abeja haragana* de Horacio Quiroga.

El taller se llevó a cabo del lunes 4 al viernes 8 de abril de 2022 en la escuela Gordiano Guzmán ubicada en Ciudad Guzmán, Jalisco. Participaron 12 estudiantes en total, 6 niños y 6 niñas. A continuación, se presenta de manera esquemática el contenido del taller:



Tabla 1

Competencias lingüísticas del contenido curricular del taller “Palabras en movimiento”

Sesión #	Tema Lingüístico	Expresión artística	Competencia lingüística	Lectura
1	Signo lingüístico. Acto comunicativo. -Doble articulación del lenguaje. -El alfabeto.	-Dibujo. -Literatura. -Teatro.	Comprensión lectora. Comprensión auditiva. Comprensión oral.	Lectura de las fábulas “La mosca que quería ser un águila” de Augusto Monterroso y “La liebre y la tortuga” de Esopo.
2	Morfología. - Composición y derivación. - Función poética.	-Música. -Origami. -Caligrafía.	Comprensión escrita. Comprensión lectora. Comprensión oral.	Lectura de poema “Cómo se dibuja un niño”. Lectura de “Los ratones de Lope de Vega”. Lectura de letra de la canción “Libre soy” de Frozen.
3	La función de las palabras. La metáfora. -Semántica: significado. -Sintaxis: escritura.	-Teatro. -Literatura. -Gráfica.	Comprensión lectora. Comprensión oral. Comprensión auditiva.	Lectura “El príncipe feliz” de Oscar Wilde.
4	El significado de las palabras. -Semántica.	-Literatura. -Dibujo.	Comprensión lectora. Comprensión escrita.	La abeja haragana de Horacio Quiroga.
5	Las palabras en movimiento. La pragmática.	-Teatro: obra de títeres.	Comprensión lectora. Comprensión escrita. Comprensión auditiva. Comprensión oral.	PRESENTACIÓN

Fuente: autoría propia (2023)

Cada una de las sesiones se estructuraron de manera secuencial. Se siguió una pedagogía activa, integrando dinámicas individuales, participativas y grupales. Primero, se explica cada concepto lingüístico con el apoyo audiovisual de una proyección. El objetivo de esta explicación es integrar los conceptos teóricos a su imaginario y a su léxico. En segundo lugar, se explica la actividad artística o creativa en relación con el o los conceptos teóricos presentados. En tercer lugar, se realiza una lectura en la cual se aborda o se representa el tema tratado y, finalmente, se realizan las actividades creativas. El cumplimiento o realización



de las actividades solicitadas y la exposición oral a sus compañeros y compañeras es el indicador de un trabajo llevado a cabo con éxito. A continuación, se presenta una descripción de las actividades realizadas.³

2.2 Actividades

A continuación, se presentan algunas actividades que se realizaron en el taller “Palabras en movimiento”. Se eligieron con la finalidad de fortalecer y desarrollar competencias y capacidades lingüísticas.

1. Estatuas de sentimientos. Esta actividad se realiza durante el primer día del taller. Tiene el objetivo de mostrar cómo las palabras se pueden expresar por medio de gestos y movimientos corporales. Está basada en uno de los ejercicios propuestos por Augusto Boal (1960) para la representación espontánea versus la creación simbólica a partir del cuerpo. Consiste en expresar con el cuerpo una emoción. En ella se relacionan el teatro con la semántica, pues se busca la interpretación, por medio de la expresión corporal, de una emoción. Para ello, es necesario que las niñas y niños identifiquen los sonidos que conforman la palabra enunciada por el coordinador o guía, que interpreten la palabra y la expresen con movimientos y gestos.

2. Creación de un alfabeto. Tiene como objetivo enseñar el aspecto fonético del lenguaje y su representación gráfica por medio del alfabeto. Se establece relación entre las artes visuales, específicamente el dibujo, y la fonética. Para ello, se ejemplifica con otros alfabetos y sus pronunciaciones con la finalidad de promover la diversidad lingüística. Se solicita a las y los niños, inventar su propio alfabeto a partir de dibujos y símbolos.

3. Intervenir letra de canción. Un aspecto importante es la interpretación metafórica y para ellos se recurre a la música. Como género literario, la canción está conformada por figuras retóricas que ayudan a ejemplificar los procesos interpretativos del lenguaje. Se pretende mostrar los aspectos fonológicos de la lengua y consiste en la adaptación de una canción.

4. Dibujar un poema: El objetivo de esta actividad es establecer vínculos entre la semántica y el dibujo. La actividad consiste en realizar un dibujo basado en el poema “Cómo se dibuja un niño” de Gloria Fuertes (Guía infantil, 2021). Las competencias que se fortalecen son: la interpretación, la comprensión del lenguaje figurado o metafórico y la representación gráfica por medio del dibujo.

³ El análisis de esta actividad forma parte de un capítulo de libro que se encuentra en proceso de publicación por la Universidad de Guadalajara.



5. Juego: la rima: En esta actividad se relacionan semántica con la música. A partir del estribillo: “Este es el juego de la rima, la que no juegue, se va a la cima...” cada participante debe elegir una palabra que rime con la anterior. El objetivo es motivar la comprensión y generación de la rima a partir de la música y por medio de la repetición de un estribillo. Las competencias lingüísticas que se fomentan son la interpretación, la memoria y el análisis léxico.

6. Caligrafía: Se entiende por caligrafía al arte de la representación gráfica o escritura. Se relaciona con el arte visual y gráfico y la morfología. El objetivo es abordar el aspecto morfológico de la lengua, las formas de las palabras y la interpretación de las formas e impresiones visuales. La actividad consiste en elegir un tipo de caligrafía y escribir su nombre completo con ella.

7. Cadáver exquisito: En esta actividad se relacionan a la expresión escrita y la sintaxis. Consiste en identificar distintas categorías léxicas (sustantivos, adjetivos y verbos) de un periódico o revista, recortarlas y pegarlas de manera azarosa en una hoja, con la finalidad de crear un poema dadaísta.

8. La metáfora: Se establecen relaciones entre la semántica y la escritura creativa. El objetivo principal es crear una metáfora a partir de diversos ejemplos. Los aspectos cognitivos que se fomentan son la interpretación, la creatividad y la identificación de campos semánticos. Se explica qué es una metáfora y se exponen varios ejemplos tomados tanto de la vida cotidiana como de poemas. Se solicita a las y los niños que realicen su propia metáfora a partir de la vinculación de dos objetos distintos entre sí semánticamente.

9. Juego “caricaturas”: El objetivo es establecer relaciones semióticas entre la semántica y la música. Es una actividad de coordinación y pensamiento veloz. Las niñas y niños deben de estar atentos para el tipo de palabras que deben de utilizar. Consiste en nombrar una palabra del mismo campo semántico. Se repite el siguiente estribillo: “Caricaturas presenta, nombres de animales, por ejemplo: elefante...” se hace una ronda en la cual niños y niñas deben decir un animal y quien se equivoque debe comenzar una nueva ronda con otro campo semántico.

10. El monólogo: El objetivo es vincular la expresión corporal con la escritura. Se solicita a las niñas y niños que elijan un par de palabras (una positiva y una negativa) y a partir de ellas elaborar un monólogo. Estas palabras deben de ser abstractas con la finalidad de fomentar la interpretación. Se profundiza en el aspecto simbólico y metafórico del lenguaje. Se pide a las niñas y niños escribir un monólogo breve sobre una emoción. Se establece la pregunta ¿Qué te diría el amor si fuera una persona y hablara?, para la escritura de



un monólogo. Así es como se exhorta a los niños a imaginar un personaje alegórico. Además, se leen y se presentan algunos ejemplos extraídos de obras dramáticas y películas.

El monólogo permite vincular el proceso de creación escrita con la representación, relacionando el aspecto semántico con el pragmático.

11. Representación teatral: El objetivo principal de las actividades es la realización y presentación dramática por medio de títeres. Una vez realizado el monólogo, se realizan los personajes por medio del dibujo. Se establecen relaciones entre la pragmática y el teatro. La representación dramática por medio de títeres permite a los niños y las niñas expresar sus ideas respecto a las palabras (una positiva y otra negativa) elegidas. La representación simbólica realizada por los niños y las niñas son analizadas y se consideran material relevante para entender cómo representan su mundo.

12. Dinámica teatral: Dentro del aspecto pragmático se insta a los niños y a las niñas a leer en voz alta una obra dramática enfatizando el significado de las palabras. El objetivo es mostrar cómo el lenguaje es un sistema complejo que tiene varias formas de representarse, desde fonológica, gráfica, morfológica, semántica y pragmáticamente.

13. Creación de títeres: A partir de la actividad diez “el monólogo”, se solicita a las y los niños que realicen un personaje de papel, el cual exprese las características de la emoción elegida en la actividad previa referida.

14. Lectura en voz alta: cada sesión se realizan lecturas tanto individuales como grupales de los textos que conforman el cuadernillo de lecturas.

15. Presentación final: Finalmente, la actividad meta del taller es la presentación de una obra. Se solicita a las niñas y los niños, que realicen un breve diálogo entre los personajes alegóricos creados como títeres de papel. Para esta actividad se realiza un ensayo, lo cual promueve la confianza para la representación. Al ser la actividad final, en ella convergen todas las disciplinas artísticas y lingüísticas vistas a lo largo del taller.

Todas las actividades realizadas fueron diseñadas para fomentar las competencias lingüísticas que interesan fomentar: comprensión lectora, escrita, auditiva y oral. Además, fueron documentadas en fotografía y algunas en video, con el objetivo de archivar la información y analizarla.

Cada actividad se evalúa de acuerdo a un criterio de observación sobre la participación y realización de las actividades realizadas en los siguientes rubros: DEFICIENTE, MEDIA Y SUFICIENTE.



Entendiendo que “Deficiente” significa que no se logró o culminó la actividad, “Suficiente” significa que se ha logrado satisfactoriamente la actividad y “Media” significa que la actividad se logró a medias, con ayuda de otras y otros compañeros o de la instructora o que se logró con dificultad.

Tabla 2
Seguimiento de actividades

ACTIVIDAD #	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
PARTICIPANTES															
M1	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
M2	S	S	S	S	S	M	S	S	S	S	S	S	S	S	S
M3	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
M4	S	S	S	S	S	S	S	S	S	M	S	S	S	S	S
M5	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
M6	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	D	D
H1	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
H2	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
H3	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
H4	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	D	S	D
H5	S	S	M	S	S	M	S	S	S	M	S	S	M	S	S
H6	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S

Fuente: autoría propia (2023)

Como es posible observar en la tabla 2, la mayoría de las y los estudiantes respondieron favorablemente y la gran mayoría, salvo uno de ellos, logró hacer todas las actividades de manera satisfactoria. Cabe mencionar, que en el caso de M6 y H4, no lograron la última actividad debido a inconvenientes personales que no les permitieron asistir el último día del taller

A continuación, se presentan algunas imágenes que forman parte de la documentación y registro de las actividades realizadas.





Imagen 1
Cuadernillos de escritura y lectura
Fotografía: Verónica Macías

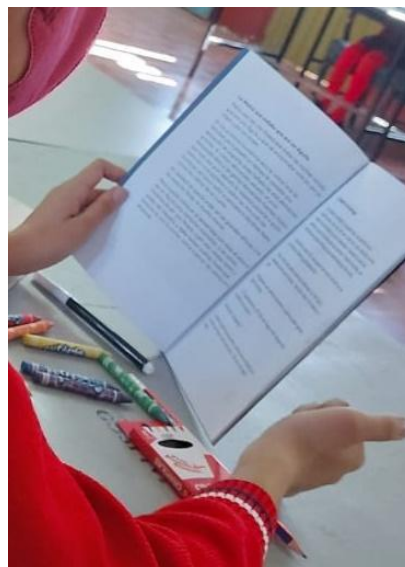


Imagen 2
Cuadernillo de Lectura
Fotografía: Martha Mendoza

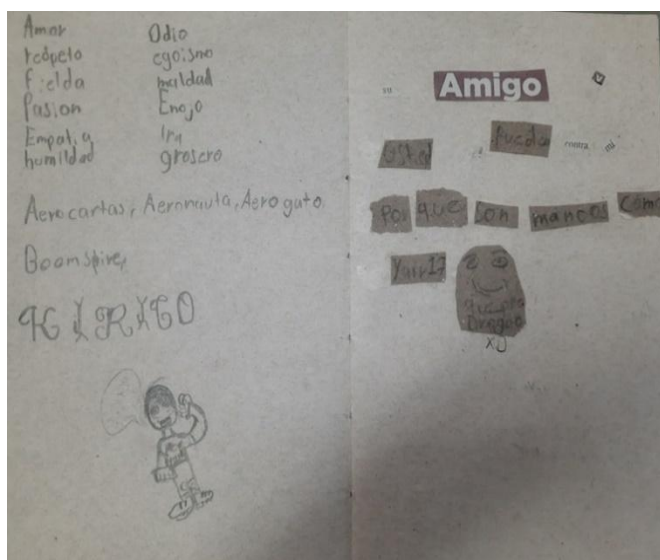


Imagen 3
Dibujo y cadáver exquisito
Fotografía: Martha Mendoza

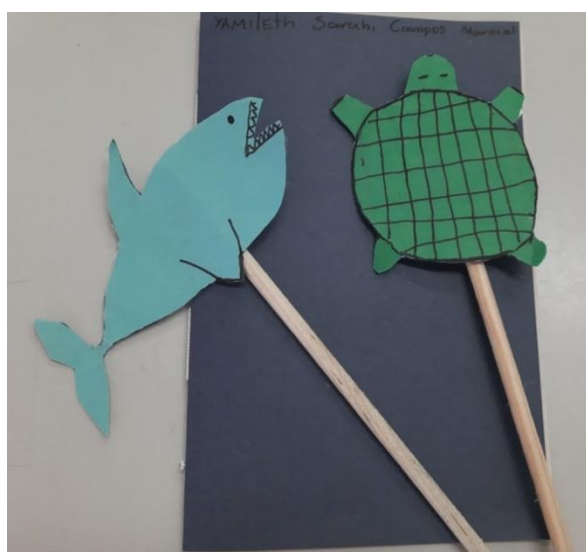


Imagen 4
Titeres
Fotografía: Martha Mendoza



Imagen 5
Cuadernillo de escritura y títeres
Fotografía: Martha Mendoza



Imagen 6
Cuadernillos y títeres
Fotografía: Martha Mendoza

Resultados

Entre los resultados que se encontraron al realizar esta propuesta pedagógica, se pudo comprobar a partir de las propuestas de Gardner que el arte resulta ser una herramienta apropiada en el proceso de enseñanza aprendizaje. Del mismo modo, al establecer las relaciones fonológicas, gráficas y semánticas del lenguaje fortalece las capacidades lingüísticas, como lo expone Uta Frith, no se llega a observar resultados significativos respecto a problemáticas lingüísticas mayores, pero sí se logra observar las diferentes capacidades de los niños y niñas participantes. En la práctica, fue importante la focalización del tema para ayudar a los niños y niñas a concentrar su atención y establecer relaciones semánticas para el proceso creativo. Con respecto a la etapa diagnóstica, expuesta como antecedentes de esta investigación, encontramos que el uso de imanes o imágenes preestablecidas, limitan la expresión de los niños y niñas, pues al hacer uso de diversas formas expresivas, las y los participantes tuvieron oportunidad de inventar y/o escoger sus propios personajes y contextos. La interacción multidisciplinar, específicamente el teatro, resultaron herramientas apropiadas para detectar los intereses de los y las participantes.



El enfoque en las ramas de la lingüística permitió que los niños y las niñas reconocieran y usaran el lenguaje de una manera más creativa, incluso en su expresión gráfica.

El aprendizaje se evaluó con la realización óptima de cada actividad y la participación interesada en las dinámicas grupales. Se realizó una bitácora en la cual se describió el desarrollo de las actividades y la actitud de los niños y las niñas al realizar las diferentes actividades artísticas.

Al hacer uso de diferentes dinámicas creativas, del juego y de la exposición, se observó que los niños y las niñas mostraron interés y concluyeron cada una de las actividades propuestas. Del mismo modo, al realizar lecturas en voz alta y de manera dramatizada, lograron captar el contenido y la intención de los textos. El último día se preguntó a los niños y a las niñas qué les gustó más del taller y entre las respuestas mencionaron el hecho de que se sintieron más cercanos a sus compañeros y pudieron conocerlos mejor lo cual abona al desarrollo de la inteligencia interpersonal.

Las obras dramáticas presentadas se registraron en video y fotografías, con el objetivo de analizarlas y buscar mejoras en futuras intervenciones. Se logró el objetivo de la representación dramática por medio de títeres en su totalidad, aunque al principio les costó un poco sentirse seguros, sin embargo, al darse cuenta de que se ocultaban detrás de la mesa para manipular su títere, todos y todas quisieron pasar a exponer su trabajo.

Se siguieron las recomendaciones hechas por Howard Gardner, motivando y propiciando actividades correspondientes a las inteligencias múltiples, sin embargo, todavía hay áreas de oportunidad en las cuales trabajar como son: el acompañamiento como facilitador que permita mayor libertad en la toma de decisiones de los niños y las niñas, incentivar sus capacidades mostradas en el taller, profundizar en los conceptos y personajes elegidos.

Las actividades propuestas siguieron tres líneas o marcos metodológicos. Por un lado, se fomentó la lectura con la elección de textos literarios que ayudaron a explicar el contenido de taller. La forma en la cual se evaluaron las dinámicas fue a partir del diálogo propiciado posteriormente a las lecturas, en donde se instó a las y los estudiantes a responder “¿Qué entendieron de la lectura? ¿De qué trata? ¿Cómo y cuáles son los personajes? y si encontraron alguna relación entre lo que significa el texto con algún aspecto de su vida o de algo que conocen. La lectura grupal, no sólo ayudó a la expresión oral, sino que permitió observar las capacidades lectoras de las y los participantes; además, propició que todas y todos compartieran su



experiencia lectora y su interpretación, nutriendo la lectura individual. De esta manera se logró poner en práctica los dos tipos de lecturas de las cuales habla Daniel Cassany: la superficial y la reflexiva.

Además de fomentar la lectoescritura con las actividades propuestas, se les regaló a las y los niños un cuadernillo de lectura y un libro.

Los elementos observados a lo largo de la intervención, se pueden resumir de la siguiente manera:

1. **Fomento a la lectoescritura.** A lo largo del taller se promovieron tanto la lectura como la escritura. La lectura se llevó a cabo en voz alta, motivando la participación de todas y todos los estudiantes, lo cual permitió expresar sus interpretaciones y/o dudas respecto a lo leído, por medio de preguntas, es decir, de manera dialógica. En este sentido, se consideró a la literacidad crítica como una herramienta que propició el diálogo, profundizando en la lectura para profundizar en cada uno de los niveles de significado (Cassany, 2006; 2019).
2. **Aprendizaje de contenido lingüístico.** Las dinámicas realizadas se basaron en temas relacionados al lenguaje y las ramas del lenguaje con el objetivo de mostrar a las niñas y niños participantes que la lectoescritura es un proceso que involucra ciertas capacidades y conocimientos. Se contó con material visual a través de diapositivas en las cuales se explicó cada uno de los conceptos lingüísticos: lenguaje, comunicación, signo, fonética, morfología, sintaxis, semántica y pragmática. El objetivo al mostrar las definiciones y ejemplos de cada uno de estos temas, más allá de su memorización, fue integrarlos al conocimiento y experiencia de las y los estudiantes para entender las diferentes características del lenguaje. Se observó que los conceptos técnicos de la lingüística les parecían extrañas, sin embargo, los ejemplos elegidos para explicarlas en la presentación permitieron la comprensión al completar las dinámicas.
3. **El teatro como herramienta para motivar los diferentes tipos de inteligencias.** Considerando las propuestas de Howard Gardner (1997; 2015) de hacer uso de las artes en el aula pues motiva la percepción sensorial, se proponen dinámicas teatrales como actividades que refuercen el contenido lingüístico en el lenguaje corporal. Dichas dinámicas están basadas en las propuestas del teatro comunitario (Boal, 1960; Motos, 2014), que permite indagar en las necesidades e intereses personales de los participantes como tema creativo. En el caso de esta propuesta, se solicitó a las y los participantes centrarse en dos palabras, una que representase algo positivo de su vida y una que representase algo negativo. Entre las palabras elegidas, se encuentran las siguientes duplas:



humildad/odio, bondad/maldad, alegría/envidia, respeto/maldad, amor/odio (repetida dos veces), valentía/odio, amor/odio, amor/maldad, alegría/maldad, amor/egoísmo. Como se puede observar, hay conceptos repetidos, lo cual es una señal de un interés compartido entre las y los participantes.

4. **Creación de alegorías a través de la escritura y títeres.** La escritura de un pequeño guion en el cual interactúan los personajes alegóricos representados por los estudiantes con origami y dibujo. Se les solicitó elegir un animal que representara su palabra positiva y uno que representara la negativa⁴.
5. **Representación teatral.** Finalmente, la meta cumbre de la propuesta presentada es la representación del guion dramático creado por cada uno y una de los participantes. Para esta actividad, se creó un teatrino de cartón que ayudó a que la actividad se llevara a cabo de manera eficiente. Se invitaron a algunos otros compañeros y compañeras para hacer la presentación final. Se realizaron dos ensayos previos en donde se solicitó hacer uso de la improvisación o, en su defecto, leer el guion detrás del teatrino. Aún con un poco de nervios, todas y todos los participantes realizaron satisfactoriamente la actividad.

Al final de la presentación se preguntó a los y las estudiantes qué fue lo que más disfrutaron del taller y varios de ellos coincidieron en las lecturas y las actividades grupales. Externaron su alegría al convivir con otras personas de diferentes grupos a quienes no conocían muy bien. Además, recibieron con gran entusiasmo los libros regalados.

Discusión

Al considerar las relaciones entre las artes y las ramas de la lingüística generar un programa de fomento a la lectoescritura se han podido observar las siguientes consideraciones:

El uso de un lenguaje especializado y técnico resulta ajeno y extraño para los niños y niñas, sin embargo, permite integrar vocabulario a su lexicón.

Las dinámicas realizadas permitieron que se comprendieran las dimensiones que conforman el proceso lectoescritor, así como las ramas del lenguaje de manera lúdica generando una experiencia significativa.

⁴ Se puede acceder al registro fotográfico en el cual se encuentran los títeres y las palabras elegidas, así como la escritura del guion y demás actividades creativas, en el siguiente enlace:

<https://drive.google.com/drive/folders/1wmtldfJxHVJQSIXcrI1DP1wSY98KznFd?usp=sharing>



Si bien, la intención de este programa no es enseñar a manejar los conceptos especializados de la lengua, sí lo es el que se comprenda cómo el lenguaje se conforma de diferentes aspectos, incluyendo la sonoridad y la expresión corporal.

Con esto último, nos sumamos a las recomendaciones y propuestas realizadas por Howard Gardner, Daniel Cassany, Augusto Boal y Tomás Motos de hacer uso de diversas herramientas para lograr un aprendizaje significativo y promover el pensamiento crítico. Carlos Morgado, en su tesis de *maestría Aportaciones de la literacidad a través de la producción de cuentos y la formulación de una identidad cultural en estudiantes de secundaria* (2021) realiza una intervención en la cual promueve la literacidad como herramienta que “ayuda a que los estudiantes reconozcan a la lectura y escritura como prácticas sociales, discursivas y situadas culturalmente” (Morgado, 2021, 158), mediante la cual, pueden desarrollar una lectura crítica.

La consideración del arte como una herramienta de aprendizaje es un tema importante en el programa educativo nacional actual. El quince de marzo del 2023 se publica el texto “El arte es un recurso esencial para el desarrollo de niñas, niños y adolescentes” en la página del Gobierno de México en la cual se describen los beneficios del arte como herramienta para el aprendizaje, formando “seres humanos más sensibles” con “mayor comunicación” y “capacidad de reflexión y análisis” (Gobierno de México, 2023, párr. 5-7). Con lo anterior, se confirma que el uso del arte como herramienta didáctica genera un aprendizaje significativo.

Conclusiones

Se debe considerar que la presente investigación se encuentra en proceso, pues, aunque se ha implementado en varias ocasiones, no han sido las suficientes para generar un programa estándar que pueda ser replicado en múltiples lugares. Al contrario, se encontró que las necesidades contextuales, aunque son similares en algunos casos (como la sensación de violencia y la preocupación por el medio ambiente) requieren de sus propios temas e intervenciones.

Se observó que el uso del teatro como herramienta para el fomento a la lectoescritura resultó eficaz pues no sólo se enseñaron los aspectos fonológicos relacionados a la modulación e intencionalidad enunciativa, sino que se logró considerar la pragmática de la lengua. El teatro ayudó a los niños y niñas a expresarse corporal, lingüística y artísticamente. Se considera que los textos utilizados como ejemplos, pueden cambiarse constantemente con la finalidad de percibir algún rasgo diferente. Además, se ha percibido que la referencia a otras lenguas ha sido de principal interés en las niñas y los niños que han participado en los talleres realizados, por lo cual se considera incluir más ejercicios que integren otras lenguas.



Actualmente, se siguen realizando intervenciones con la finalidad de reducir las actividades artísticas sin omitir ninguna de las ramas del lenguaje, lo anterior debido a que, al presentarse como taller, se busca una mayor flexibilidad en los temas abordados.

Promover la lectura y escritura críticas y proponer actividades artísticas basadas en los aspectos del lenguaje considerando las inteligencias múltiples ha presentado resultados positivos con el cumplimiento de cada actividad solicitada. Sin embargo, cada contexto requiere su propia adaptación. Howard Gardner y Daniel Cassany tienen razón en exponer que cada grupo de estudiantes requiere sus propias dinámicas, sin embargo, encontrar las herramientas adecuadas es una tarea importante para los guías y coordinadores.

Referencias bibliográficas

- Austin, John y John Searle. *Los actos del habla*. Barcelona: Planeta Agostini, 1994.
- Boal, Augusto. *Teatro del oprimido*. Buenos aires: Alba, 1960.
- Cassany, Daniel. *Laboratorio lector*. Barcelona: Anagrama, 2019.
- Cassany, Daniel. *Laboratorio lector*. España: Anagrama, 2018.
- Cassany, Daniel. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. España: Anagrama, 2006.
- Chomsky, Noam. *El conocimiento del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso*. Madrid: Alianza, 1985.
- Creel, Tiz. Diseño de imágenes para “Alas para volar”. Jalisco: Universidad de Guadalajara, 2016.
- Cuenca María Josep y Hilferty, Joseph. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona, Ariel: 1999.
- Eco, Umberto. *Tratado de semiótica general*. Madrid: Cátedra, 2015.
- Esopo. “La liebre y la tortuga”. En Medina, Vilma, (ed.). *Guía infantil*. 2002. <https://www.guiainfantil.com/1374/fabulas-para-ninos-la-liebre-y-la-tortuga.html>
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, 2005.
- Frith, Uta. *Cognitive processes in spelling*. London: Academic Press, 1980.
- Fuertes, Gloria. “Cómo se dibuja un niño”. *Dentro y fuera del aula. Blog educativo. Gobierno de Canarias*, 2020 <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoblog/dsanoje/>
- García, Emilio. “Fundamentos teóricos de la lectoescritura” en *Lectoescritura. Fundamentos y estrategias didácticas*. Madrid, Editorial Síntesis: 2015. pp 14 -57.
- Gardner, Howard. *Mentes creativas: Una anatomía de la creatividad*. España: Paidós, 1993.
- Gardner, Howard. *Teoría de las inteligencias múltiples*. España: Paidós, 1997.
- Gobierno de México. “El arte es un recurso esencial para el desarrollo de niñas, niños y adolescentes”. *Gobierno de México. Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes*. 15 de marzo de 2023. Diciembre de 2023. <https://www.gob.mx/sipinna/articulos/el-arte-es-un-recurso-esencial-para-el-desarrollo-de-ninas-ninos-y-adolescentes#:~:text=El%20arte%20permite%20sentir%20y,una%20manera%20cr%C3%ADtica%20y%20madura>
- Guía infantil. *La liebre y la tortuga*. Ed. Vilma Medina. 2021. <https://www.guiainfantil.com/1374/fabulas-para-ninos-la-liebre-y-la-tortuga.html>



- Howard, Gardner. *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. México, Paidós: 2015.
- Ibáñez Gericke, Tania. "Música e improvisación en el jardín: cuando el cuerpo expresa, construye identidad". *Revista musical chilena*, 72, (230) (2018): 103-14, <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902018000200103>
- Ibarretxe-Antuñano, Iraide y Javier Valenzuela (Dirs.). *Lingüística cognitiva*. Barcelona, Anthropos Editorial, 2012.
- INEGI. "Módulo sobre Lectura (MOLEC). Resultados 2022". *Módulo sobre Lectura (MOLEC)*. 2022. <https://www.inegi.org.mx/programas/molec/#documentacion>
- INEGI. "Población lectora en México con tendencia decreciente en los últimos cinco años". *Módulo sobre Lectura (MOLEC)*. 2019. <https://www.inegi.org.mx/programas/molec/#documentacion>
- Jakobson, Roman. "Lingüística y poética" en *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral, 1975.
- Lakoff, George y Mark Johnson. *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra, 1986.
- Lakoff, George y Mark Johnson. *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra, 1986.
- Lebrero, Ma Paz y María Dolores Fernández (coords.). *Lectoescritura. Fundamentos y estrategias didácticas*. Madrid: Editorial Síntesis, 2015.
- López-Varela Azcárate, Asun. "Cognitive semiotics: an overview". *Intechopen*. 2022. <https://www.intechopen.com/chapters/79985>
- Mendoza Camacho, Martha Gabriela, Luis Alberto Pérez Amezcua, Verónica Macías Espinosa, Rosa María Alonso y José Isabel Campos. "El arte como herramienta didáctica para la lectoescritura. Análisis etapa diagnóstica del proyecto mundos ideales" en *Revista Arista Crítica*, 2, (2023): 127-143. <https://doi.org/10.18041/2745-1453/rac.2.8991>
- Monterroso, Augusto. "La mosca que soñaba que era un águila". *Libre Río de la Plata*. Blog. 2012. [https://libreriodelaplata.com/la-mosca-que-sonaba-que-era-un-aguila-de-augusto-monterroso/..](https://libreriodelaplata.com/la-mosca-que-sonaba-que-era-un-aguila-de-augusto-monterroso/)
- Morgado Galván, Carlos Alberto. *Aportaciones de la literacidad a través de la producción de cuentos y la formulación de una identidad cultural en estudiantes de secundaria*. Tesis de maestría en literacidad. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2021.
- Motos, Tomás. "Teatro aplicado. Teatro en los museos". *Ñaque: Teatro Expresión Educación vol. 77* (2014). Agosto de 2022. https://www.academia.edu/30498131/Teatro_Aplicado_Teatro_Museos
- Pascual Molina, Jesús F. "Las artes en el contexto de la enseñanza del español". En Celma Valero, María Pilar, María Jesús Gómez del Castillo, Carmen Morán Rodríguez (Dirs.). *La cultura: de sus orígenes al siglo XXI: actas del L Congreso Internacional de a AEPE* (Asociación Europea de Profesores de Español". España: Universidad de Valladolid, (2016): 377- 286
- Piaget, Jean. *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño*. México, Fondo de Cultura Económica, 2021 (segunda reimpresión de la segunda edición) [Primera edición en francés: 1959, primera edición en español: 1961].
- Picún, Cecilia. "La mosca que soñaba que era un águila, de Augusto Monterroso". *Librerío de la Plata. Librería el centro de Sabadell desde 2013*, Blog. 2012, [libreriodelaplata.com/la-mosca-que-sonaba-que-era-un-aguila-de-augusto-monterroso/..](http://libreriodelaplata.com/la-mosca-que-sonaba-que-era-un-aguila-de-augusto-monterroso/) Accedido el 12 de enero de 2024.
- Quiroga, Horacio. "La abeja haragana". *El libro total*, 1918. <https://www.ellibrototal.com/total/ficha.jsp?idLibro=12751>
- Stanislavski, Constantin. *Cómo se prepara un actor*. México: Diana: 1994.
- Vygotsky, Lev. *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto: 1995.
- Wilde, Óscar. *El príncipe feliz*. Traducido por Julio Gómez de la Serna y E. Garduño, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1999, www.cervantesvirtual.com/obra/el-principe-feliz--0.

