

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



**USO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA EL DESARROLLO DE LA
CAPACIDAD DE REDACCIÓN DE TEXTOS EXPLICATIVOS CAUSALES EN
ESTUDIANTES DE PRIMER CICLO DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA PERUANA**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN
DOCENCIA UNIVERSITARIA**

AUTOR

MIGUEL YSAÍAS CARNEIRO FIGUEROA

ASESORA

DOCTORA CRISTINA DEL MASTRO VECCHIONE

Julio, 2019

RESUMEN EJECUTIVO

Lenguaje 1 es un curso del primer ciclo que se ofrece en una universidad privada de Lima. Es un curso introductorio, básico, masivo y estandarizado para todos los alumnos que ingresan. La pregunta general que debe de haber orientado su diseño original es cómo desarrollar la capacidad de redacción de explicaciones de los estudiantes que se inician en la vida académica. La respuesta dada, que se plasma en una propuesta didáctica a partir de los principios pedagógicos de la universidad, intenta articular el logro, las actividades de enseñanza-aprendizaje y las actividades de evaluación. Sin embargo, ello no sucede a pesar de que en el sílabo la orientación metodológica está adecuadamente fundada. La falta de coherencia ocurre pues, desde el análisis y la reflexión realizados, la metodología no se ejecuta en consonancia con las declaraciones y principios del sílabo. Esto último se evidencia en las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación, así como en los materiales para el alumno, las guías de clase para el profesor y en los instrumentos de evaluación.

Este diagnóstico justifica una innovación a nivel de la ejecución de la metodología del curso, a fin de articular coherentemente una propuesta que resulte efectiva, en relación con el logro que se busca que los alumnos alcancen. El objeto de esa innovación será la secuencia didáctica para el aprendizaje de la redacción de la explicación causal de un problema. A partir de la literatura revisada y del análisis de las potencialidades de la propuesta metodológica del curso, proponemos que la incorporación de estrategias metacognitivas en la secuencia didáctica posibilitará la mejora del aprendizaje. Ello porque el proceso de redacción en sí mismo demanda un uso estratégico de procedimientos y capacidades para realizar tareas cognitivamente complejas. Entonces, la pregunta que se plantea para el proyecto de innovación es cómo desarrollar la capacidad para la redacción de explicaciones causales mediante estrategias metacognitivas.

En esta tesis se reporta la investigación realizada a esa innovación y se sustentará una contribución a la didáctica del texto explicativo desde el aprendizaje estratégico y el desarrollo de capacidades, y en el marco de la alfabetización académica. Así, se involucran estrategias de aprendizaje de procedimientos, que posibilitan también

el desarrollo de habilidades metacognitivas, necesarias para monitorear un proceso complejo como es el de la redacción y valiosas para futuros aprendizajes.

La metodología de investigación escogida es la de Investigación Basada en Diseño, pues el propósito de la innovación es aportar a la teoría desde la práctica. Ello redundará en futuras aplicaciones de dispositivos didácticos parecidos a los de esta investigación.

Los resultados de la investigación indican que la secuencia didáctica innovadora plantea varias dificultades tanto a nivel del aprendizaje como de la enseñanza. Ellas se relacionan con capacidades como la síntesis de información de distintas fuentes y la inferencia de consecuencias; y habilidades como la precisión léxica. En relación con las estrategias metacognitivas, que en general fueron valoradas positivamente por los estudiantes, se puede afirmar que estas contribuyeron a desarrollar la conciencia del alumno respecto de las tareas que realizaron y de su propósito. Ello se evidenció en la evaluación de salida del curso, en la que se constató el desarrollo de la capacidad de explicación y un nivel de transferencia del aprendizaje de las estrategias explicativas a una nueva tarea. Además, se apreciaron textos adecuados al contexto y a la intención comunicativa explicativa.

AGRADECIMIENTOS

A mis alumnos, por darme la autoridad para intervenir en sus vidas

A mis colegas y coordinadores del área de Lenguaje de la UPC, por cada día

A mis profesoras y profesor de la Maestría en Docencia Universitaria, por su sapiencia

A mis queridos compañeros de la primera promoción de la Maestría en Docencia Universitaria; sin ellos no hubiese aprendido ni tanto ni tan bonito

A mi asesora, Dra. Cristina del Mastro, por su vocación de maestra



DEDICATORIAS

A Irma, desde lo más profundo de mi corazón

A Sofía, Raura y José Antonio, mis bienamados, con todo mi amor

A mi querida familia Jordán y a mi querida familia Carneiro



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS Y REFLEXIÓN	5
1. DESCRIPCIÓN DEL CURSO EN SU CONTEXTO	6
1.1 DESCRIPCIÓN GENERAL DEL CURSO EN SU CONTEXTO	6
1.2 DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA TR3	13
2. ANÁLISIS DEL CURSO A PARTIR DE LA REVISIÓN DE LA LITERATURA	32
2.1 ANÁLISIS DEL CURSO Y REFLEXIÓN DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE	34
2.2 ANÁLISIS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA TR3 Y REFLEXIÓN DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE.....	80
2.3 CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS A PARTIR DE LA REVISIÓN DE LA LITERATURA	93
CAPÍTULO II. PROYECTO DE INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	95
1. INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	96
2. OBJETO DE INNOVACIÓN Y OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN EN EL CONTEXTO DEL CURSO	97
3. RESUMEN DEL PROYECTO Y DATOS GENERALES	100
4. JUSTIFICACIÓN.....	103
4.1 JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN (por qué el proyecto)	103
4.2 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN (por qué la innovación).....	103
5. FUNDAMENTOS DEL REDISEÑO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA TR3	105
5.1 QUÉ ENSEÑAR: CONTENIDO PROCEDIMENTAL EN EL REDISEÑO DE TR3	106
5.2 CÓMO ENSEÑAR: METODOLOGÍA / ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EL REDISEÑO DE TR3	108
5.3 ANTECEDENTES EMPÍRICOS DE LA INNOVACIÓN	114
6. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN	115
6.1 ELEMENTOS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA INNOVADORA TR3	116
6.2 ACTIVIDADES DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA INNOVADORA TR3	117
6.3 MATERIALES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA SECUENCIA INNOVADORA TR3	122
6.4 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE.....	131
6.5 SÍNTESIS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA INNOVADORA TR3	136
CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO	148
1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS.	149
2. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN SELECCIONADO PARA INVESTIGAR.....	149
3. PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....	151

3.1 CATEGORIAS Y SUBCATEGORÍAS DE INVESTIGACIÓN	151
3.2 MICROCICLOS ITERATIVOS DE DISEÑO Y ANÁLISIS	153
3.3 MUESTRA DE ESTUDIO	154
3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.....	155
CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	159
1. GENERALIDADES.....	160
1.1 PROCESAMIENTO DE DATOS	160
1.2 CODIFICACIÓN	160
2. DESCRIPCIÓN DE LA EJECUCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA INNOVADORA TR3	160
2.1 DESCRIPCIÓN DE LA SUBSECUENCIA 0: PREPARACIÓN O ANTICIPACIÓN PARA TR3	162
2.2 DESCRIPCIÓN DE LA SUBSECUENCIA 1: PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROCESO TR3	163
2.3 DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA SUBSECUENCIA 2: FORMULACIÓN DE LA PREGUNTA CAUSAL Y CONSTRUCCIÓN DE DOS CAUSAS	164
2.4 DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA SUBSECUENCIA 3: EXPLICACIÓN ESQUEMÁTICA DE LAS CAUSAS.....	170
2.5 DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA SUBSECUENCIA 4: REDACCIÓN DEL TEXTO EXPLICATIVO CAUSAL.....	183
3. DESCRIPCIÓN DE LAS PERCEPCIONES DEL ALUMNO ACERCA DEL DESARROLLO DE SU CAPACIDAD DE REDACCIÓN DE EXPLICACIONES CAUSALES	195
3.1 PERCEPCIONES ACERCA DE LA CAPACIDAD DE REDACCIÓN	195
3.2 PERCEPCIONES ACERCA DE LA CAPACIDAD DE EXPLICACIÓN.....	196
3.3 PERCEPCIONES ACERCA DE LA CAPACIDAD DE EXPLICACIÓN DE LAS CAUSAS	197
4. DESCRIPCIÓN DE LAS PERCEPCIONES DEL ALUMNO ACERCA DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	198
4.1 PERCEPCIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA INTERROGACIÓN GUIADA	198
4.2 PERCEPCIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL MODELADO METACOGNITIVO	199
4.3 PERCEPCIONES ACERCA DE LA INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO EN EL APRENDIZAJE DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS.....	200
4.4 EMOCIONES RELACIONADAS CON EL APRENDIZAJE.....	201
5. ANÁLISIS DE LA EFECTIVIDAD DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA PROPUESTA.....	203
5.1 ANÁLISIS CUANTITATIVO	204
5.2 ANÁLISIS CUALITATIVO.....	207
CAPÍTULO V. BUENAS PRÁCTICAS PARA LA MEJORA DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	213

1. CONCLUSIONES A PARTIR DE LOS RESULTADOS.....	213
2. REFLEXIONES SOBRE LA INNOVACIÓN REALIZADA Y LA MEJORA DE LA PRÁCTICA	218
3. RECOMENDACIONES	220
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	224
APÉNDICES	228
ANEXO 1 Unidades de aprendizaje del curso Lenguaje 1 2018-2	229
ANEXO 2 Guías de clase TR3 analizadas y editadas	232
ANEXO 3 Prueba de salida Lenguaje 1 ciclo 2018-1.....	235
ANEXO 4 Prueba de entrada y de salida Lenguaje 1 ciclo 2018-2.....	236
ANEXO 5 Proyecto de innovación.....	237
ANEXO 6 Matriz de consistencia	241
ANEXO 7 Matriz de construcción de instrumentos	242



INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la competencia de comunicación escrita en la universidad es un desafío constante para los profesores y para los estudiantes, y en los primeros ciclos lo es en mayor medida y complejidad. Ante ello, hay distintas propuestas, que deben ser evaluadas antes de su aplicación a cualquier realidad educativa.

En términos generales, las propuestas pueden ser propuestas institucionalizadas y propuestas remediales. En las primeras, la universidad y los docentes de las distintas especialidades valoran el carácter epistémico de la escritura. Gaviri y Tenca (2017) señalan que para ello hay, por una parte, programas institucionalizados de escritura académica como la Escritura a través del currículo (WAC por sus siglas en inglés) y la Escritura en las disciplinas (WID por sus siglas en inglés), y, por otra parte, los Centros de escritura. Podemos decir que son propuestas que se encuentran a nivel del diseño curricular de una carrera. En cambio, las propuestas remediales son de nivelación o de aprestamiento, generalmente en los primeros ciclos, y de débil integración curricular a las disciplinas. Es decir, su aporte a la escritura de los textos propios de cada especialidad puede ser poco relevante. Podemos decir que se encuentran a nivel del diseño didáctico de los cursos del área de Lenguaje.

La propuesta para enseñar y aprender la escritura académica desde los géneros discursivos como la que plantean Camps y Castelló (2013) y Navarro (2014) es una propuesta institucionalizada y, tal vez, la que permite aprendizajes transferibles y duraderos –en palabras de Pozo (2009) – pues incide en que las prácticas de lectura y escritura en la universidad sean situadas y significativas para los estudiantes.

Por otra parte, Camps y Castelló (2013) hacen suya la distinción de Lea y Stierer (2000) y Robinson-Pant y Street (2012), y reconocen que la enseñanza de la escritura académica puede hacerse desde tres aproximaciones. La primera (Técnicas o Habilidades de estudio) es la que se centra en la enseñanza y aprendizaje de técnicas, reglas y normas para escribir, que podrían usarse en cualquier contexto y para cualquier tarea. La segunda (Socialización académica) se relaciona con la incorporación de los estudiantes a la comunidad disciplinar a partir de la apropiación de los discursos y géneros propios de la disciplina. En la tercera (Alfabetizaciones académicas) se considera que las técnicas y la socialización son condiciones necesarias pero no suficientes para la alfabetización académica, y se conceptúa la lectura y la escritura como práctica social, que permite la construcción de conocimiento y de la identidad de los estudiantes.

La realidad de la didáctica de la escritura en las universidades peruanas está más próxima a las propuestas remediales y a la aproximación de enseñanza y aprendizaje de técnicas, reglas y normas de escritura. Por ello, en este escenario, la posibilidad de mejorar los aprendizajes se basa en resituar la propuesta y redefinir la aproximación. Una forma de resituar la propuesta sería implementando Centros de Escritura; una forma de redefinir la aproximación supondría transitar hacia las alfabetizaciones académicas. Esto último implica rediseñar los cursos.

Desde el diseño didáctico, las preguntas básicas son qué enseñar, para qué, cómo y cuándo. Dentro de este esquema y respecto de la primera pregunta, en el medio de la educación universitaria peruana se suele enseñar texto expositivo en el primer ciclo y texto argumentativo en el segundo.

En ese panorama, desde la práctica docente, el origen del problema que motiva esta tesis fueron dos preguntas: qué enseñar en el primer ciclo en ese tránsito hacia la alfabetización académica y cómo hacerlo. La primera es una pregunta que

involucra aspectos lingüísticos teóricos, pues se suele hablar indistintamente de texto expositivo, texto explicativo y texto informativo; la segunda es una pregunta metodológica y didáctica.

Desde la experiencia docente del autor de esta tesis, cuando se inició en la universidad donde se ofrece el curso objeto de esta investigación, el logro de Lenguaje 1 era la redacción de un texto explicativo. El no conocer la distinción entre texto expositivo y texto explicativo generó la primera de varias dudas que motivaron la indagación en la literatura relacionada con la clasificación de textos. Sin duda, la pregunta didáctica básica es si se debe enseñar la explicación en la universidad; la otra sigue siendo cómo hacerlo. A diferencia de las experiencias anteriores con textos expositivos, se pudo constatar que a los estudiantes les cuesta mucho esfuerzo desarrollar la capacidad de redacción de textos explicativos, especialmente la explicación de las causas de un problema, y a los profesores les cuesta mucho enseñarles a hacerlo. Ello sucedía a pesar de que en la metodología del curso que se declara en el sílabo, la propuesta es formar un alumno autónomo, autorregulado y metacognitivo en la redacción de explicaciones. El diagnóstico es que en la actual ejecución de la metodología, especialmente en la segunda unidad, las experiencias de aprendizaje diseñadas son insuficientes para formar un alumno como el que se propone.

El problema planteado es cómo desarrollar la capacidad para la redacción de explicaciones causales en alumnos del primer ciclo universitario de modo que ese aprendizaje sea transferible. Ello motivó la propuesta de un Proyecto de Innovación a nivel de la ejecución de la metodología: la incorporación de estrategias de aprendizaje que recurran efectivamente a la metacognición (estrategias metacognitivas) en una particular secuencia didáctica del curso a fin de lograr un alumno estratégico en la redacción de explicaciones causales. La hipótesis implícita en esta innovación es que la incorporación de estrategias metacognitivas en el aprendizaje de procedimientos de escritura académica no solo posibilita formar un alumno como el que el curso propone, sino también que esos aprendizajes sean transferibles a otros contextos.

El curso para el que se quiere diseñar, ejecutar e investigar un Proyecto de Innovación enfrenta un problema común a cualquier otro en una universidad que

promueve el desarrollo de competencias: ¿Cómo desarrollarlas en el nivel de educación superior? Si el curso es del primer ciclo y la competencia es la de comunicación escrita, el problema se hace más específico, pero la pregunta sigue siendo el cómo, a lo que se suma que el sujeto del aprendizaje es un estudiante que vive una serie de tránsitos en distintos órdenes (Castelló en González & Salazar-Sierra, 2015: 24; Pease, Figallo & Ysla, 2015: 39). En este trabajo se pretende identificar un problema particular vinculado con esta competencia y proponer una innovación en la docencia que aporte para su solución.

En el primer capítulo se describe y analiza el curso en su contexto para elaborar un diagnóstico de sus áreas problemáticas. Especial énfasis se dedica a la secuencia didáctica para la redacción de un texto explicativo causal, que es el núcleo del logro del curso y unidad de estudio de esta tesis. A partir de ello y de las evidencias empíricas que prueban la necesidad del cambio, se identifica el objetivo de la innovación, que es avalado por la literatura y sus antecedentes.

El Capítulo II trata acerca del proyecto de innovación. En primer lugar, se precisa la concepción de innovación que guía el proyecto así como el objeto y los objetivos de la innovación. Luego se resume el proyecto. Se justifica por qué es necesario innovar en el curso así como por qué, en particular, la innovación propuesta. Dado que la innovación es el rediseño de una secuencia didáctica, se fundamenta el contenido y la metodología de ese rediseño. Por último, se describe la propuesta de innovación.

El Capítulo III se centra en el diseño metodológico de la investigación: la pregunta, los objetivos, el método seleccionado y el proceso seguido.

El Capítulo IV está dedicado al análisis de los resultados. Para ello, se describen y analizan las subsecuencias didácticas innovadoras, las percepciones del alumno acerca del desarrollo de su capacidad de redacción de explicaciones causales y sus percepciones acerca de la enseñanza y aprendizaje de las estrategias metacognitivas. Por último, se analiza la efectividad de la secuencia didáctica propuesta.

Finalmente, en el Capítulo V, se plantean las conclusiones, reflexiones y recomendaciones para la mejora de la docencia universitaria.

CAPÍTULO I. DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

En el presente capítulo se describirá el curso Lenguaje 1 en el contexto de una universidad en particular. Para diagnosticar el problema, se realizará el análisis del curso a partir de la revisión de la literatura, especialmente en relación con los enfoques y principios pedagógicos. A partir de ellos, se infieren los principios metodológicos que, según la propuesta metodológica del curso, deberían orientar las actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación para que los alumnos alcancen el logro, que es de naturaleza fundamentalmente procedimental.

1. DESCRIPCIÓN DEL CURSO EN SU CONTEXTO

1.1 DESCRIPCIÓN GENERAL DEL CURSO EN SU CONTEXTO

La siguiente descripción se ha realizado consultando documentos normativos de la universidad (modelo educativo) y del curso el ciclo 2018-1 (sílabo, cronograma, materiales didácticos y guías de clase). Se emplea la terminología y definiciones que en ellos aparecen; en caso contrario, se referirá la fuente.

El curso Lenguaje 1 se ofrece en una universidad privada limeña. En el modelo educativo institucional se establecen sus principios pedagógicos, entre los que destacamos el aprendizaje por competencias, el aprendizaje centrado en el estudiante, y el aprendizaje autónomo y autorreflexivo. La competencia a la cual aporta el curso es la de comunicación escrita. Esta es definida en el modelo educativo como la “capacidad para construir mensajes con contenido relevante, argumentos sólidos y claramente conectados, adecuados a diversos propósitos y audiencia” (Modelo Educativo).

En el sílabo, en la Introducción, sección Descripción, Lenguaje 1 es presentado como “un curso de primer ciclo, que busca desarrollar las habilidades vinculadas con la comprensión lectora y la redacción de textos escritos formales y adecuados a una situación comunicativa determinada”. En la sección Propósito se afirma que “el curso [...] contribuye a que el estudiante responda exitosamente a las demandas comunicativas del contexto académico, y a que el egresado pueda desenvolverse idóneamente en el campo profesional y laboral”.

Es un curso general y obligatorio, de cuatro créditos y de 16 semanas de duración. Se ofrece en la modalidad conocida como semipresencial o *blended (b-learning)*: a la semana dos sesiones presenciales de dos horas cada una y una sesión virtual. Las sesiones presenciales se programan en bloques con dos días de por medio; nunca de un día para otro o con un solo día de distancia temporal. Las sesiones virtuales, por su naturaleza asincrónica, pueden ocupar en el cronograma la segunda sesión o la tercera. Los salones están conformados por entre 30 y 40 estudiantes, generalmente de distintas carreras.

El curso está virtualizado, mediante la plataforma Blackboard, en el Aula Virtual (AV). Casi todo lo que se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza

en y mediante esta plataforma. Para los documentos y materiales que son solo para el docente, se recurre a las carpetas compartidas de Google Drive.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación que se usan en Lenguaje 1 son la plataforma Blackboard, que soporta el Aula Virtual (AV) del curso; la plataforma Wix, para la creación de la página web que albergará el boletín digital de acceso público; la red social Facebook, para la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa; los servicios de alojamiento de archivos One Drive y Google,Drive, para compartir archivos y trabajar colaborativamente; y eventualmente la aplicación móvil educativa Kahoot, para algunas actividades de evaluación.

El logro del curso es que, al final de este, el alumno redacte textos que expliquen un problema de su entorno, elegido por ellos mismos, en un boletín informativo digital de acceso público.

El curso está estructurado en dos unidades de aprendizaje para desarrollar en 14 semanas de clases. En sendas tablas se organiza la información siguiente: Número de semanas, Contenido (temario), Actividades de aprendizaje, Evidencias de aprendizaje y Bibliografía (Anexo 1).

La primera unidad se llama “Herramientas básicas de redacción para la construcción de contenido de un boletín informativo digital”, las competencias son Comunicación escrita / Comprensión lectora y el logro de la unidad es el siguiente: “Al finalizar la unidad, el estudiante publica la primera versión de un boletín informativo digital a partir de la búsqueda y procesamiento de información”.

Los títulos principales de los contenidos y las semanas programadas son los siguientes:

1. Descripción de los entornos de enseñanza-aprendizaje y comunicación oficiales de la universidad (semana 1)
2. Presentación del proyecto Boletín informativo digital (semana 1)
3. Herramientas para el proceso de redacción (semana 2 a semana 6)
4. Características del boletín informativo digital: primera versión (semana 7)

La segunda unidad se llama “Producción de contenido para la versión final de un boletín informativo digital de acceso público”, las competencias son Comunicación escrita / Comprensión lectora y el logro es el siguiente: “Al finalizar la unidad, el estudiante socializa el boletín informativo digital en el que utiliza las herramientas básicas de redacción brindadas por el curso”.

Los títulos principales de los contenidos y las semanas programadas son los siguientes:

5. Retroalimentación del trabajo parcial (parcialmente semana 9)
6. Proceso de redacción del texto Causa del problema (semana 9 a semana 13)
7. Características del boletín informativo digital: versión final de todas las secciones (semana 14)
8. Asesoría final (semana 15)

Generalizando, los contenidos conceptuales de Lenguaje 1 comunicados en el sílabo son el boletín informativo digital, herramientas para el proceso de redacción (ortografía, gramática oracional, puntuación, precisión léxica y conexiones lógicas), estrategias de comprensión lectora de fuentes académicas (recuperación, reorganización, inferencia y reflexión) y el proceso de redacción de textos (planificación, textualización y revisión).

En estas dos unidades se distribuyen cuatro trabajos de redacción y la creación de contenidos complementarios para el boletín digital de acceso público (videos e imágenes, fundamentalmente). Para el primer trabajo (TR1) se aprende la puntuación básica y la construcción de oración escribiendo la presentación del estudiante y la justificación del problema elegido. En el segundo (TR2) se aprende el proceso de redacción (planificación, textualización y revisión) y otras herramientas redactando la descripción del problema. En el tercero (TR3) de estos trabajos se explican las causas del problema y es la unidad de estudio de esta tesis. Los alumnos llegan a TR3 con aprendizajes acerca del proceso de redacción en el contexto académico y con el manejo de recursos lingüísticos como los conectores lógicos, los referentes, la puntuación, la construcción de párrafos y oraciones, entre

otros. Estos tres trabajos de redacción son individuales. El cuarto trabajo de redacción (Editorial) es colectivo y consiste en la redacción de un texto, en el que se resume el contenido del boletín y se reflexiona acerca del problema tratado.

En la siguiente tabla se muestra cómo se distribuyen estas redacciones en las unidades.

Tabla 1 Trabajos de redacción en el curso: temas, unidad, modalidad y número de sesiones

Trabajos de redacción	Tema	Unidad	Modalidad	N° Sesiones
TR1	Presentación del alumno y justificación personalizada de la elección del problema	1	Individual	6
TR2	Descripción del problema (conceptos básicos, antecedentes, estadísticas, actores)	1	Individual	9
TR3	Texto causa del problema (explicación de la causa)	2	Individual	15
Editorial	Resumen y Reflexión acerca del problema y del proceso	2	Grupal	3

Elaboración propia

Para el trabajo de redacción individual, los alumnos pueden llevar una laptop o una tableta para escribir sus textos. Sin embargo, los tomacorrientes disponibles en el aula no serían suficientes si todos los estudiantes decidieran llevar su computadora para trabajar todo el tiempo de la clase. La mayor parte del trabajo de elaboración de esquemas y redacción de textos se realiza a mano.

En cuanto a la metodología del curso, se declara que es activa, el método es el aprendizaje orientado a proyectos (AOP) y se propone que “la segunda estrategia” sea la de aprendizaje invertido (ello supone sesiones fuera de clase para el estudio autónomo de los contenidos conceptuales, y sesiones en clase para el desarrollo de tareas). Además, se señala que “se busca promover el aprendizaje autónomo, autorregulado y metacognitivo del estudiante”.

Esta metodología se materializa en el Cronograma de clases, los materiales de enseñanza-aprendizaje (Materiales de Trabajo Autónomo, Recursos para la Redacción y Materiales de Aprendizaje) y las Rúbricas de Evaluación. Todo ello se encuentra en el Aula Virtual. Adicionalmente, para el docente se suma el documento “Guías de clase” (Anexo 2), que se comparte vía Google Drive, y donde se proporciona el guion de las sesiones presenciales y virtuales. La metodología es regulada para todos los profesores en Reuniones de Coordinación, ya sean presenciales o virtuales, y mediante correos enviados por los coordinadores, mensajes en la red social Facebook ad hoc del curso y también la aplicación de mensajería WhatsApp.

El sistema de evaluación del curso considera tres notas: promedio de redacciones (TR; 65%), promedio de cuestionarios de léxico, conectores y ortografía (TA; 5%), revisión parcial del boletín (TP; 10%) y revisión final del boletín (TF; 20%).

Las evidencias del desarrollo de la competencia comunicación escrita se recogen en los tres primeros trabajos de redacción “centrados en el proceso de redacción: plan de redacción, versión preliminar y versión final”, tal como se mostró en la Tabla 1. Estos tres trabajos de redacción (TR1, TR2 y TR3) son calificados y se evalúan mediante una rúbrica; el Editorial se evalúa pero no se califica. Otro grupo de evaluaciones, agrupadas bajo el nombre de Tarea Académica (TA), “es el promedio de evaluaciones individuales [tres cuestionarios en línea] que el estudiante deberá resolver en el aula virtual”. Los temas de estas evaluaciones son “de gramática y ortografía que tienen el objetivo de consolidar los aprendizajes de las herramientas de redacción”. Por último, se evalúa el Boletín Informativo Digital, en tanto página web, en dos momentos del ciclo: en la semana 8, de exámenes parciales (TP), y en la semana 16, de exámenes finales (TF).

En relación con los actores, el alumno promedio es un adolescente tardío, en términos de Pease et al. (2015), de entre 17 y 18 años, que posee un potencial metacognitivo emergente y vive su primera experiencia universitaria. Según Castelló (en González & Salazar-Sierra, 2015), es un joven en tránsitos de culturas y de comunidades. En el sílabo se postula que cumpla un rol reflexivo, creativo y crítico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que sea un aprendiz autónomo, autorregulado y metacognitivo. Es decir, se pretende formar un alumno estratégico

(Monereo et al., 2001a) en la redacción; en otras palabras, un alumno que sea consciente de los procedimientos que sigue para resolver un problema o desarrollar una tarea de escritura, que lea el contexto, se adecúe a él y sea eficaz. En términos de Lomas (2009), se procura formar un estudiante que desarrolle la competencia comunicativa.

En cuanto a los docentes, el grueso de ellos proviene de las especialidades de Lingüística o Literatura; no de Educación. Al año estos deben acumular como mínimo veinte horas de capacitación en temas vinculados con el quehacer docente o de investigación, capacitación que se ofrece en una amplia variedad de talleres y módulos. Por otra parte, los profesores se encuentran en tránsito hacia el enfoque por competencias, al aula inversa, al aprendizaje orientado a proyectos y al aprendizaje colaborativo. Esta afirmación se basa en que este diseño metodológico ha sido incorporado recientemente, y ha sido materia de procesos de capacitación, más recientes aún, para profesores del área de Lenguaje.

También se encuentran los asistentes o pre-docentes, que provienen de las mismas especialidades mencionadas, y asisten al profesor en una de las dos sesiones presenciales. Además, la mayoría de ellos cumplen la función de tutores en el servicio que ofrece gratuitamente la universidad. Los coordinadores son profesores a tiempo completo, que desempeñan fundamentalmente tareas como el diseño, actualización y mejora de los cursos; supervisión de la ejecución de los mismos y coordinación con los docentes.

1.1.1 Problema hipotético

A partir de indicios que provienen de la práctica docente del autor de esta tesis y de los testimonios proporcionados por profesores del área de Lenguaje y de otras áreas de Humanidades a lo largo de varios ciclos académicos, se conjetura que si bien los alumnos alcanzan el logro del curso –la redacción de textos explicativos– el aprendizaje que lo posibilita no es ni duradero ni transferible; es decir, el aprendizaje no permanece en el tiempo, y solo se puede usar en el contexto original, para la misma tarea y no en nuevos contextos. Este es el hipotético problema que genera esta investigación.

1.1.1.1 indicios del problema

Los indicios que permiten suponer la existencia de este problema fueron recolectados previamente a esta investigación y son de dos tipos: uno para recoger indicios de la falta de transferencia de los aprendizajes en una sección de Lenguaje 1 el ciclo 2018-1, ciclo anterior al de este estudio; el otro, para la falta de permanencia de los aprendizajes.

Para el primer caso, se tomó una prueba de salida al final del curso en el ciclo mencionado. Se pidió a los alumnos que redactaran un texto en el que explicaran un problema que se les propuso en la misma prueba y sobre el cual era probable que tuvieran experiencia propia: el problema de la elección vocacional. Se les proporcionaron algunas causas para que las tuvieran como referencia, pero se les aseguró que podían escoger alguna otra que se les ocurriera. También se les permitió consultar fuentes en Internet. Se evaluó con la rúbrica del curso para el TR3. El resultado fue que solo el 20% de los alumnos que rindieron la prueba fueron capaces de explicar las causas empleando estrategias explicativas, especialmente el encadenamiento causal (Anexo 3).

Para el segundo caso, se recurrió a un cuestionario vía Formularios de Google dirigido a profesores de otros cursos que no fueran Lenguaje 1 y que se enseñan en ciclos posteriores a este en el Plan de Estudios. Las respuestas que se recibieron fueron tanto de profesores del área de Lenguaje como de otros cursos, pero todos del área de Humanidades, en los que era más probable que se requiriese a los alumnos la redacción de explicaciones (Anexo 4). El resultado fue que, según el 80% de los profesores encuestados, los alumnos que llegan a su curso saben redactar explicaciones “más o menos” y el 20% restante estima que no saben. Ninguno consideró que sí saben. Sin embargo, todos coincidieron en que es importante para su formación (100%) y la mayoría considera que sería un problema para el aprendizaje de su curso que el alumno no supiera explicar (90%).

Por lo tanto, existen indicios de que el aprendizaje no se estaría transfiriendo a otros cursos y también que no serían aprendizajes duraderos, pues un ciclo después de cursado Lenguaje 1 los profesores encuestados consideran que los alumnos no saben cómo explicar (un problema, una causa, una consecuencia o una solución).

1.2 DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA TR3

Preliminarmente, aceptaremos por secuencia didáctica a “un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas en torno de un tópico central para la consecución de unos propósitos que deben ser conocidos por todos los participantes” (García Parejo, 2011: 12).

Para la presente investigación, **la unidad de estudio** será la secuencia didáctica TR3 para lograr la redacción de un texto explicativo causal, porque es la que se enfoca en el logro del curso (redacción de textos que explican un problema). La explicación de un problema supone la explicación de sus causas; por lo tanto, en esta secuencia didáctica se articulan tres contenidos: las causas del problema, los procedimientos explicativos causales y la redacción. Como se puede apreciar en la Tabla 1, el primer trabajo de redacción (TR1) es la presentación del alumno y la justificación del problema elegido; el segundo, la descripción del problema (TR2), y el tercero, el “texto causa del problema” (explicación de la causa). En esta tercera secuencia es en la que propiamente se explica el problema. En esta tesis, esta secuencia se denominará como Secuencia TR3 y al producto o texto final como TR3.

Es necesario precisar que la actual secuencia TR3 se va a describir a partir de los documentos disponibles (Sílabo, Guías de clase y Cronograma; los materiales del curso y las rúbricas de evaluación) y del siguiente procedimiento. En primer lugar, se identificarán los elementos de la secuencia en una tabla; luego se organizarán en otras dos tablas las actividades del docente y del alumno a partir de la información recogida del guion de actividades conocido como Guías de clase. A continuación se describirán los materiales de enseñanza-aprendizaje y los instrumentos de evaluación y, por último, sobre la base de la información recogida, se sintetizará la secuencia didáctica en un gráfico, lo cual permitirá conocer cómo se han organizado las actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación, y bajo qué lógica didáctica.

1.2.1 Elementos de la secuencia didáctica TR3

En la Tabla 2 se han recogido los elementos de la secuencia didáctica actual a partir de Díaz-Barriga (2013). El tópico central está implícito en el Resultado de aprendizaje: la redacción de un texto explicativo.

Tabla 2 Elementos de la secuencia didáctica TR3

Duración	Semanas: 5
	Sesiones: 15 (10 presenciales y 5 virtuales)
	Horas: 20 presenciales y 10 virtuales (aprox.)
Resultado de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno redacta individualmente el texto Causa del problema siguiendo un proceso (Planificación-Textualización-Revisión)
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Selección, lectura y procesamiento de fuentes • El proceso de redacción • Redacción del texto Causa del problema siguiendo un proceso
Materiales de enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha colaborativa Causa del problema (documento de Google) • Ejemplos de esquemas de redacción TR3 (documento en Word) • Ejemplos de texto Causa del problema TR3 (documento en Word) • Determinando las causas de un problema (diapositivas en Power Point) • Redactando el texto causa del problema (diapositivas en Power Point) • Errores frecuentes en la construcción de esquemas • Estrategias de explicación (material interactivo) • Párrafos de introducción y cierre
Evidencias del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Localización de fuentes académicas confiables y pertinentes • Resultado del procesamiento de fuentes (resumen, mapa, exposición oral filmada, etc.) • Esquema preliminar • Esquema final (calificado: 30% de la nota) • Texto preliminar • Texto final (calificado: 70% de la nota)
Instrumentos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Rúbrica Esquema • Rúbrica Texto

Elaboración propia

1.2.2 Actividades de enseñanza y aprendizaje

Según la definición de secuencia didáctica de la que partimos, las actividades (de enseñanza-aprendizaje y de evaluación) son sus componentes fundamentales. En el documento “Guías de clase” –preparado por la coordinación del curso para el docente– se listan las acciones que este debería realizar durante el desarrollo de cada sesión (por ejemplo: “Retroalimenta acerca del trabajo parcial”, “Informa que ya nos encontramos en la Unidad 2”, “Prepara el camino para el trabajo de causas”, etc.) y también las acciones esperadas del estudiante (por ejemplo: “Debe reflexionar sobre qué información es pertinente”, “Deberían observar que muchas de estas opiniones se ubican en el nivel básico”, etc.). A partir de esas pautas proporcionadas al docente en el documento “Guías de clase”, se ha seleccionado la información que se relaciona específicamente con los procedimientos que el alumno pondrá en juego en las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje de la redacción del texto Causa del problema y la intervención del docente en relación con ellos. Esa información se ha vertido en las dos tablas siguientes.

Las actividades y procedimientos se han organizado en función de la estructura que prevé el Cronograma: Planificación-Textualización-Revisión.

Tabla 3 Actividades del estudiante y procedimientos en el proceso de redacción para el TR3

Modalidad de trabajo	PLANIFICACION (3 semanas; 9 sesiones)			
Grupal	1. Determinan las causas	2. Se distribuyen las causas		
	3. Busca fuentes para explicar la causa correspondiente	4. Justifica las fuentes	5. Procesa las fuentes (dos sesiones)	6. Plantea y publica versión 1 del esquema
Individual	7. Mejora su versión 1 del esquema	8. Plantea y publica la versión final del esquema		
	TEXTUALIZACIÓN (1 semana; 3 sesiones)			

	9. Redacta primera versión (con ayuda)	10. Redacta versión mejorada	11. Reescribe la versión mejorada	12. publica versión 1
REVISIÓN (1 semana; 3 sesiones)				
	13. Reescribe su versión 1 del texto	14. Publica la versión final del texto		

Elaboración propia Los recuadros sombreados indican las sesiones virtuales

Tabla 4 Actividades del docente en el proceso de redacción para el TR3

PLANIFICACION (3 semanas; 9 sesiones)			
1. Explica Cómo determinar las causas	2. Explica Cómo se relaciona causalmente la causa con sus factores	3. Muestra ejemplos de esquemas de redacción	4. Revisa un ejemplo de texto causa del problema
5. Revisa y retroalimenta el contenido individual de la Ficha Colaborativa	6. Valora y reflexiona con los estudiantes por qué las fuentes académicas seleccionadas por ellos son pertinentes para fundamentar la causa elegida	7. Determina la estrategia con la que el alumno va a procesar las fuentes	8. Evalúa y retroalimenta el esquema del alumno
9. Monitorea y Asesora a la mitad del salón en función de la rúbrica con la que evaluará la versión final del esquema	10. Califica el esquema del alumno		
TEXTUALIZACIÓN (1 semana; 3 sesiones)			
11. Retroalimenta el esquema Monitorea el avance de la primera versión del texto y absuelve dudas	12. Revisa la primera versión mejorada de los textos enfatizando en la organización y el contenido y brinda recomendaciones sobre los aspectos formales ortográficos, gramaticales y léxicos (retroalimentación "general")		
REVISIÓN (1 semana; 3 sesiones)			
13. Retroalimenta versión 1 a la mitad del salón			14. Califica la versión final del alumno

Elaboración propia Los recuadros sombreados indican las sesiones virtuales

En resumen, el documento “Guías de clase” es un conjunto organizado de acciones de diversa naturaleza que el docente y el alumno realizan. Es un guion para los actores en el curso. No se encuentra en ellos el diseño explícito y detallado de las actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación para aprender los contenidos procedimentales que la escritura académica demanda. En cambio, en los materiales es posible encontrar de manera explícita o implícita la lógica didáctica, que se complementa con el documento “Guías de clase” y el Cronograma del curso y saber cómo se piensa enseñar para que el alumno aprenda a explicar una causa del problema elegido. Como sostiene Gimeno (1988), en los materiales se articulan los contenidos y los procesos educativos; por eso, pasaremos a describirlos.

1.2.3 Descripción de los materiales de enseñanza-aprendizaje y de los instrumentos de evaluación

En el propósito de describir la secuencia didáctica TR3, ni el Sílabo, ni el Cronograma, ni el documento “Guías de clase” aportan información suficiente para poder saber cómo se han articulado los contenidos y las actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación en relación con la explicación causal, para que el estudiante alcance el logro del curso: la redacción de textos que explican un problema. Por ello, examinaremos los materiales didácticos y los instrumentos de evaluación con la intención de saber no solo cómo es la secuencia, sino cómo se piensa lograr el aprendizaje por medio de ella.

a. Materiales de enseñanza-aprendizaje

Los materiales para la secuencia didáctica TR3 se organizan en tres grupos.

I. Materiales de aprendizaje (documentos en Word y diapositivas en Power Point)

a. Ficha colaborativa Causa del problema TR3 (documento de Google). Se presenta en dos partes:

Parte 1: Indicaciones de lo que debe realizar cada uno de los cuatro integrantes del equipo durante las cinco semanas que dura la secuencia didáctica

Parte 2: Tabla para que cada estudiante la complete con referencia a lo siguiente:

- Nombre
- Pregunta causal “que permite explicar el problema elegido” (“¿Cómo la causa X genera el problema elegido?”)
- Referencia bibliográfica de la fuente académica elegida
- Reflexión sobre la confiabilidad y pertinencia de la fuente académica “para fundamentar la causa elegida”
- Procesamiento de información
- Esquema de redacción numérico
- Texto (800 palabras)

Al ser un documento de Google, es compartido por todos los alumnos integrantes del equipo y también con el profesor. Aquellos podrían leer y comentar lo que sus compañeros escriben y, por su parte, el profesor podría monitorear el trabajo individual, evaluar el avance de las tareas indicadas y proporcionar retroalimentación durante toda la secuencia. Entonces, es un recurso que posibilita el trabajo colaborativo y permite tener en un solo documento las tareas individuales según la secuencia didáctica diseñada.

- b. **Determinando las causas de un problema** (diapositivas en Power Point). Este es un conjunto de trece diapositivas de contenido, que ha sido creado para que funcione como un material autoinstructivo para el alumno y también como uno de los materiales para que el profesor desarrolle una explicación de cómo se determinan las causas del problema y de cómo explicar las causas. Ello se infiere del documento “Guías de clase”, sesión 9b (“el docente explica el proceso”, “el docente puede mostrar, como ejemplos,” “el docente revisa un ejemplo”). Para ello, en esta sesión 9b se propone que se usen, además, los dos materiales de ejemplos que se describirán a continuación de este.

Las secciones que se pueden identificar en este material son las siguientes:

- Saludo y Apertura: propósito del material (1 diapositiva)

- Especificación de la tarea en relación con las secciones del Boletín y su distribución entre los integrantes del grupo (1 diapositiva)
- Explicación de cómo se relaciona causalmente la causa con sus factores mediante un problema-ejemplo (“Ausencia de ciclovías en la ciudad de Lima”), sus cuatro causas y sus correspondientes dos factores explicativos (7 diapositivas)
- Cómo plantear las causas (1 diapositiva)
- Cómo sustentar las causas planteadas (1 diapositiva)
- Matriz (en blanco) de causas de un problema para la tarea (1 diapositiva)
- Cierre (1 diapositiva)

Como se puede apreciar, la sección más extensa es la del problema-ejemplo, que permite establecer la relación causa-efecto entre la causa, los factores y el problema.

Cada una de las causas es presentada bajo la estructura siguiente: Factor 1 + Factor 2 = Conclusión (Ausencia de ciclovías).

Respecto del tema que se anuncia en la carátula y da nombre al material (“Determinando las causas de un problema”) se resuelve en la pauta siguiente: “Ahora, en esta clase, planteemos las posibles causas de nuestro problema a partir de los comentarios de nuestros lectores [se indicó recoger en el Boletín en la Semana 7], nuestros conocimientos previos y nuestras primeras lecturas [las que se realizaron para TR2]”.

Por último, la indicación para Cómo sustentar las causas planteadas es esta: “Luego de plantear las causas, deberán empezar a buscar información académica para sustentar las ideas planteadas”. Desde la lógica planteada en el primer material (Ficha colaborativa Causa del problema) cabe pensar que se trata de encontrar los factores.

- c. **Ejemplos de esquemas de redacción para el texto Causa del problema** (documento en Word). En sendos planes de redacción o

esquemas numéricos completos (con Introducción y Cierre) se disponen jerárquicamente la causa, sus dos factores correspondientes y las ideas de soporte (explicativo) de las cuatro causas del problema-ejemplo del material anterior (“Determinando las causas de un problema”). En otras palabras, se proporcionan ejemplos de cómo la causa, los factores y su explicación se organizan en un plan de redacción.

- d. **Ejemplo de Texto Causa del problema** (documento en Word). El esquema numérico o plan de redacción de una de las causas (“Gestión ineficiente del Estado”) del problema-ejemplo (“Ausencia de ciclovías en la ciudad de Lima”) es textualizado. El texto es de cuatro párrafos y corresponde a un esquema numérico de tres componentes: Introducción-Desarrollo-Cierre. El desarrollo es de dos párrafos, uno para cada uno de los factores. Cada uno de estos factores se explica fundamentalmente mediante sus causas.
- e. **Redactando el texto Causa del problema** (diapositivas en Power Point). Este es un material de diecinueve diapositivas de contenido, que, igual que el anterior, ha sido pensado para que funcione tanto para la autoinstrucción del alumno como para la explicación del docente de cómo se redacta la explicación de la causa a partir del esquema numérico. Sin embargo, ello no está indicado en el documento “Guías de clase”, pero sí en el nombre del documento: S10-11. Sin embargo, es probable que se pueda usar para la sesión 9b, pues la indicación en la última diapositiva nos permite deducir que se proyecta a la semana 10, en la que se procesa la información y se plantea la primera versión del esquema numérico. En todo caso, corresponde aún a la etapa de Planificación y no a la de Textualización, que recién empezará en la semana 12.

Las secciones que se pueden identificar en este material son las siguientes:

- Saludo y Apertura: propósito del material (1 diapositiva)

- Especificación de la tarea en relación con las secciones del Boletín y su distribución entre los integrantes del grupo (1 diapositiva)
- Estándares que debe cumplir el contenido explicativo, estándares que se usarán luego en la rúbrica de evaluación del texto (1 diapositiva)
- Repaso de la justificación del uso de fuentes académicas (2 diapositivas)
- Definición de causa / factor, y preguntas que conducen a ella (1 diapositiva)
- Evaluación del texto-ejemplo 1 (primera versión) a partir de los criterios del rubro Desarrollo de contenido (3 diapositivas)
- Conclusión: tres habilidades para el proceso de redacción: buscar información académica confiable, comprender la información seleccionada y redactar con corrección gramatical y ortográfica (1 diapositiva)
- Explicación por medio del esquema numérico de un segundo texto-ejemplo (texto-ejemplo 2, en adelante) de cómo esa estructura se refleja en la del texto (1 diapositiva)
- Mostración de texto-ejemplo 2 (ya se había usado en el material Ejemplo de Texto Causa del problema) (4 diapositivas)
- Repaso de las etapas del proceso de redacción (2 diapositivas)
- Presentación del tema de la clase: la planificación (1 diapositiva)
- Cierre (1 diapositiva)

II. Recursos para la redacción académica (diapositivas y un material interactivo)

- a. Cómo incluir citas textuales en mis textos (diapositivas)
- b. Cómo incluir datos en mis textos (diapositivas)
- c. Cómo incluir definiciones en mis textos (diapositivas)

- d. Cómo incluir ejemplos en mis textos (diapositivas)
- e. Cómo incluir reformulaciones en mis textos (diapositivas)
- f. Estrategias de Explicación (material interactivo; también en pdf de 18 páginas (diapositivas))

De estos seis materiales, se describirán las características comunes a los cinco primeros, pues responden al mismo propósito, presentan la misma estructura base y son diapositivas. El sexto, Estrategias de Explicación, se describirá aparte por su relevancia para la secuencia TR3 y por ser un material (o video) interactivo que ofrece una opción distinta para el aprendizaje autoinstruccionado.

Los recursos para la redacción académica nombrados con la fórmula general “Cómo incluir [x] en mis textos” se introducen como “Técnicas de redacción / Procedimientos para desarrollar ideas secundarias y terciarias” y presentan la siguiente estructura general, adaptada para cada caso:

- Introducción y presentación del logro de aprendizaje
- Definición o concepto
- Sentido del uso de la técnica
- Propósito del uso
- Recursos lingüísticos para su uso
- Ejemplos de cómo se usa

Estrategias de explicación (video interactivo): a diferencia de los materiales anteriores en los que la definición, la ejemplificación y la reformulación o paráfrasis son presentadas como técnicas, aquí son presentadas como estrategias. Se recogen las mismas técnicas / estrategias de “Cómo incluir [x] en mis textos”, y se añade una más: la causalidad. Este material o video interactivo consiste en un conjunto de cuadros de contenido diverso (texto, video, imágenes) acompañados de una voz en *off*, que transitan según una programación temporal y permiten intercalar preguntas escritas que se deben responder correctamente para que el video pueda continuar. Replican una explicación del profesor en su clase. Presenta

Introducción pero no hay propiamente actividades de motivación ni de cierre.
Se desarrolla la teoría y se proponen ejercicios.

La estructura de este material es la siguiente:

- Temario
- Introducción
- Video (se propone como motivación)
- Estrategias
 - Definición
 - En qué consiste
 - Cómo definir
 - Ejemplo
 - Verbos para definir
 - Estructura o elementos de la definición
 - Ejercicio interactivo
 - Ejemplificación
 - Propósito / Función
 - Ejemplo
 - Explicación del ejemplo
 - Recursos lingüísticos para introducir ejemplos en un párrafo
 - Causalidad
 - Video para mostrar el encadenamiento de causas y consecuencias
 - Ejercicio interactivo: relacionar las causas con el efecto que ocasionan (en relación con el video mostrado)
 - Ejemplo de la relación causal causa-efecto
 - Ejemplo de la relación causal efecto-causa
 - Concepto de cadena causal
 - Concepto de causa
 - Ejercicio interactivo: coherencia causa-efecto en un grupo de imágenes
 - Herramientas textuales para expresar relaciones causales (conectores de consecuencia y de causa)

- Herramientas textuales para expresar relaciones causales: conectores y frases verbales sintácticamente dependientes e independientes
- Reformulación o paráfrasis
 - Propósitos / Funciones
 - Sentido general
 - Ejemplo
 - Estructura
 - Expresiones (conectores) para introducir paráfrasis
- Cuestionario de siete ejercicios para marcar la respuesta correcta

III. Materiales de trabajo autónomo (materiales interactivos)

- a. Errores frecuentes en la construcción de esquemas de contenido
- b. Párrafos de introducción y cierre

b. Instrumentos de evaluación

El sistema de evaluación del curso considera tres tipos de evaluaciones: trabajos de redacción (TR), tarea académica (TA) y trabajos parcial y final (TP y TF). Los trabajos de redacción que se califican son tres y comprenden el 65% de la nota del curso; la tarea académica es el promedio de tres cuestionarios en línea sobre temas de gramática y ortografía; los trabajos parcial y final son evaluaciones, a mitad y final del ciclo, del boletín informativo digital.

Las rúbricas de evaluación son dos: una para la evaluación de la versión final del esquema numérico o plan de redacción y otra para la evaluación de la versión final del texto.

I. Rúbrica de evaluación TR3: Esquema (versión final)

Los criterios o rubros son los siguientes:

- | | | |
|-----------------------|------------------------------------|----------|
| • Título | (relacionado con la causa) | 2 puntos |
| • Organización | (lógica para el desarrollo causal) | 8 puntos |

- **Contenido** (Información suficiente y pertinente para el desarrollo de la causa) 8 puntos
- **Ortografía** (corrección normativa) 2 puntos

II. Rúbrica de evaluación TR3: Texto (versión final)

- **Audiencia** (usa registro lingüístico adecuado) 1 punto
- **Organización y estructura** (organiza la información con lógica) 3 puntos
- **Desarrollo del contenido** (explica de manera pertinente y suficiente una causa) 7 puntos
- **Vocabulario** (léxico preciso y variado) 2 puntos
- **Gramática** (enunciados correctos) 3 puntos
- **Ortografía** (corrección normativa) 2 puntos
- **Puntuación** (uso esclarecedor de la punt.) 2 puntos

Todos los materiales y rúbricas de evaluación se encuentran disponibles en el Aula Virtual. Sin embargo, los Recursos para la redacción académica y los Materiales de trabajo autónomo deberían –según el esquema de aprendizaje invertido– ser aprendidos por el alumno fuera de clase; por lo tanto, no los debería trabajar el profesor en el aula. En cambio, los Materiales de aprendizaje, que se encuentran en el Aula Virtual distribuidos en cada semana de clase, sirven tanto al docente para desarrollar la clase como al estudiante para anticiparla o repasarla. Por lo tanto, además de las explicaciones mediante diapositivas o videos interactivos, los Materiales de aprendizaje son los que nos permiten saber con precisión cómo se piensa enseñar a los estudiantes a aprender a determinar las causas, a explicarlas por sus factores y a redactar esa explicación –mediante un proceso– en un texto de tres partes: introducción, desarrollo y cierre. Visto de otra forma, fuera del aula, en las sesiones virtuales de aprendizaje autónomo, el alumno debería aprender las técnicas / estrategias mediante materiales que replican una explicación en aula. Son materiales autoinstructivos, como los de un curso en línea. En el aula, específicamente en las primeras sesiones presenciales de la semana 9, el profesor se vale de los Materiales de Aprendizaje para explicar procedimientos cruciales

para la secuencia TR3: la determinación de las causas, la explicación de ellas y la elaboración del plan de redacción y la construcción del texto.

1.2.4 Secuencia didáctica TR3 (explicitada)

La secuencia didáctica de diez sesiones presenciales y cinco virtuales se estructura según las fases del proceso de redacción: Planificación, Textualización y Revisión como se puede apreciar en la Tabla 5. Ello se establece así en el Sílabo, en el Cronograma y en los materiales del curso. Para la secuencia TR3, las cinco semanas y sus quince sesiones se estructuran como se muestra en la siguiente tabla (Tabla 5).

Tabla 5 Estructura y fases de la secuencia TR3 actual

9a	9b	9c	10a	10b	10c	11a	11b	11c	12a	12b	12c	13a	13b	13c
Planificación									Textualización			Revisión		

Elaboración propia

Sin embargo, se podría afirmar que la secuencia se inicia antes, en las semanas 7 y 8, con una actividad preparatoria. Esta consiste en que los estudiantes solicitan a los lectores que visitan la página web del Boletín que respondan la pregunta “¿Por qué crees que ocurre el problema?”. A partir de la reflexión del profesor sobre esas respuestas se inicia el proceso de construcción del texto Causa del problema en la sesión 9a. En la Tabla 6 se organiza la información acerca de las actividades del docente y de los estudiantes en cada fase (Anticipación-Planificación-Textualización-Revisión) de la secuencia TR3 actual. Esta información procede fundamentalmente del documento “Guías de clase”.

Tabla 6 Actividades del estudiante y del docente por semana en la secuencia TR3 actual

Fase	Sesión presencial	Sesión presencial	Sesión virtual
Anticipación	7a Alumno: Plantea en la sección comentarios del Boletín la pregunta “¿Por qué crees que ocurre el problema?”	7b Alumno: Comenta las respuestas a la pregunta “¿Por qué crees que ocurre el problema?”	7c Alumno: Comenta las respuestas a la pregunta “¿Por qué crees que ocurre el problema?”
	8a Alumno: Comenta las respuestas a la pregunta “¿Por qué crees que ocurre el problema?”		
Planificación	9a Docente: presenta el TR3. Inicia la reflexión sobre las causas a partir de las respuestas y comentarios publicados en las semanas precedentes (semanas 7 y 8) en el boletín a la pregunta “¿Por qué crees que ocurre el problema?”	9b Docente: Lección magistral: Explica Cómo determinar las causas del problema Explica Cómo se relaciona causalmente la causa con sus factores Muestra ejemplos de esquemas de redacción Revisa un ejemplo de texto causa del problema Equipo: Distribución de las causas (una por alumno) Alumno: busca fuentes académicas confiables para explicar la causa correspondiente	9c Alumno: En la Ficha Colaborativa (documento de Google) Plantea la pregunta causal ¿Cómo la causa genera el problema? Reflexiona (Justifica) por qué las fuentes seleccionadas son confiables y pertinentes para fundamentar la causa elegida [Docente: Revisa y retroalimenta el contenido individual de la Ficha Colaborativa]
	10a Docente: Valora y reflexiona con los estudiantes por qué las fuentes académicas seleccionadas por ellos son pertinentes	10b Alumno: Procesamiento de fuentes según una estrategia señalada por el docente	10c Alumno: Publica la primera versión de su esquema numérico [Docente: Evalúa y retroalimenta el

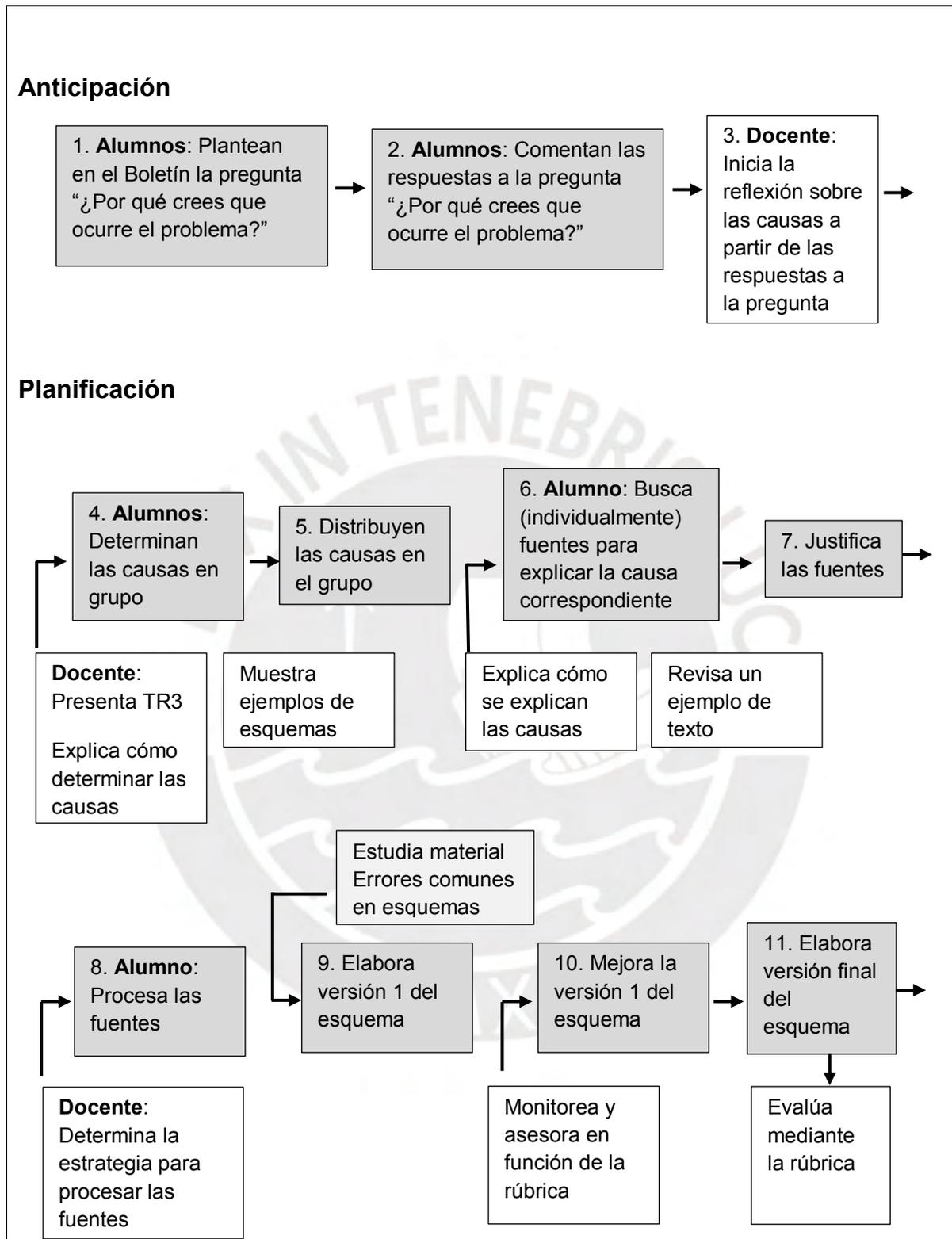
	<p>para fundamentar la causa elegida</p> <p>Determina la estrategia con la que el alumno va a procesar las fuentes</p> <p>Alumno: Procesamiento de fuentes según una estrategia señalada por el docente</p>		esquema del alumno]
	<p>11a Alumno: Pule su esquema a partir de las recomendaciones del docente</p> <p>Docente: Devuelve la primera versión del esquema (no hay rúbrica)</p> <p>Monitorea y Asesora a la mitad del salón en función de la rúbrica con la que evaluará la versión final del esquema</p>	<p>11b Alumno: Pule su esquema a partir de las recomendaciones del docente</p> <p>Docente: Devuelve la primera versión del esquema (no hay rúbrica)</p> <p>Monitorea y Asesora a la mitad del salón en función de la rúbrica con la que evaluará la versión final del esquema</p>	<p>11c Alumno: Publica la versión final de su esquema numérico</p> <p>[Docente: Califica el esquema del alumno]</p>
Textualización	<p>12a Alumno: Redacta la primera versión del texto de acuerdo con la retroalimentación proporcionada por el docente a su esquema</p> <p>Docente: Monitorea el avance y absuelve dudas</p>	<p>12b Docente: Revisa la primera versión mejorada de los textos enfatizando en la organización y el contenido y brinda recomendaciones sobre los aspectos formales ortográficos, gramaticales y léxicos (retroalimentación "general")</p> <p>Alumno: Reescribe la versión mejorada</p>	<p>12c Alumno: Publica la versión 1 del texto</p>
Revisión	<p>13a Docente: Retroalimenta versión 1 a la mitad del salón</p> <p>Alumno: Reescribe la versión 1</p>	<p>13b Docente: Retroalimenta versión 1 a la mitad del salón</p> <p>Alumno: Reescribe la versión 1</p>	<p>13c Alumno: Publica versión final del texto</p> <p>[Docente: Califica la versión final del alumno]</p>

Elaboración propia

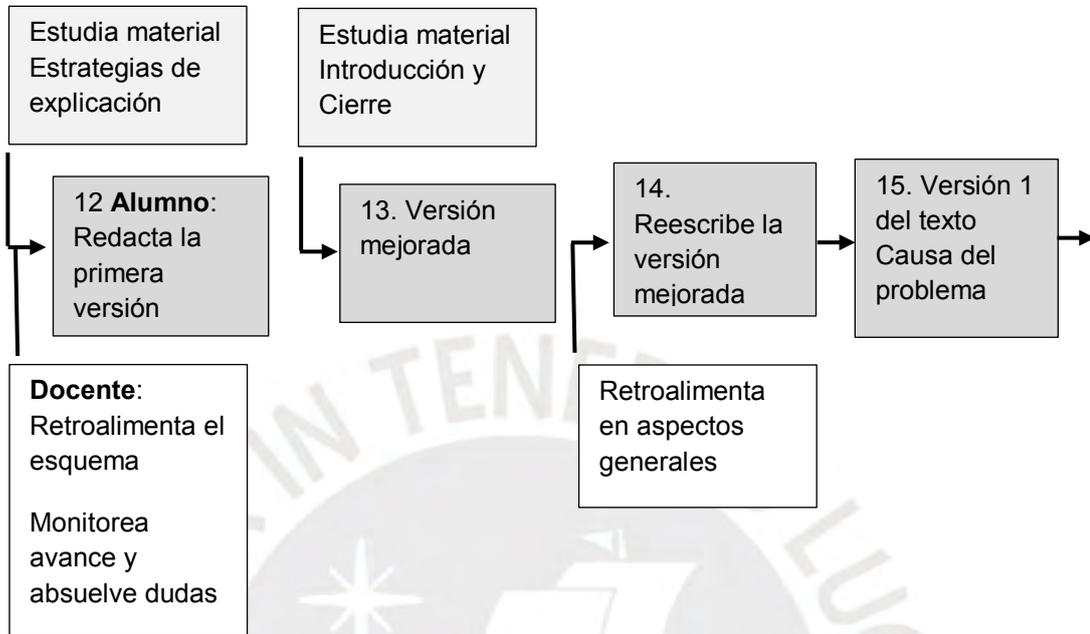
Si realizamos una síntesis de la información proporcionada en las Tablas 3, 4, 5 y 6, podemos concluir cómo es la secuencia didáctica TR3 y cómo se aprende, enseña y evalúa por medio de ella para que los estudiantes logren el aprendizaje de los procedimientos que demanda la redacción de textos que expliquen un problema. El siguiente diagrama pretende mostrarlo (Figura 1).



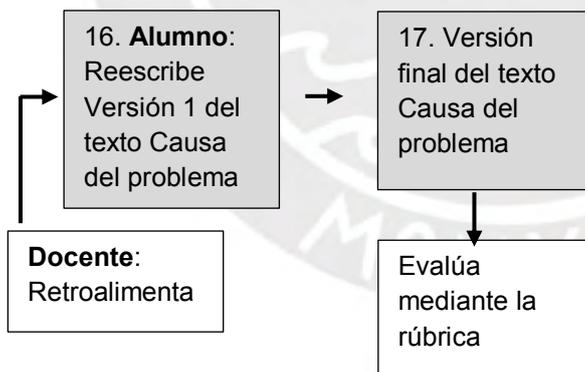
Figura 1: Secuencia didáctica TR3 actual



Textualización



Revisión



Elaboración propia. Los recuadros sombreados corresponden a los procedimientos que realiza el alumno

En síntesis, las actividades del docente son explicar, mostrar ejemplos, monitorear y asesorar las actividades del alumno, retroalimentar y evaluar; las del alumno, buscar y procesar fuentes, elaborar y mejorar el esquema, redactar y reescribir los textos a partir de la retroalimentación recibida del docente.

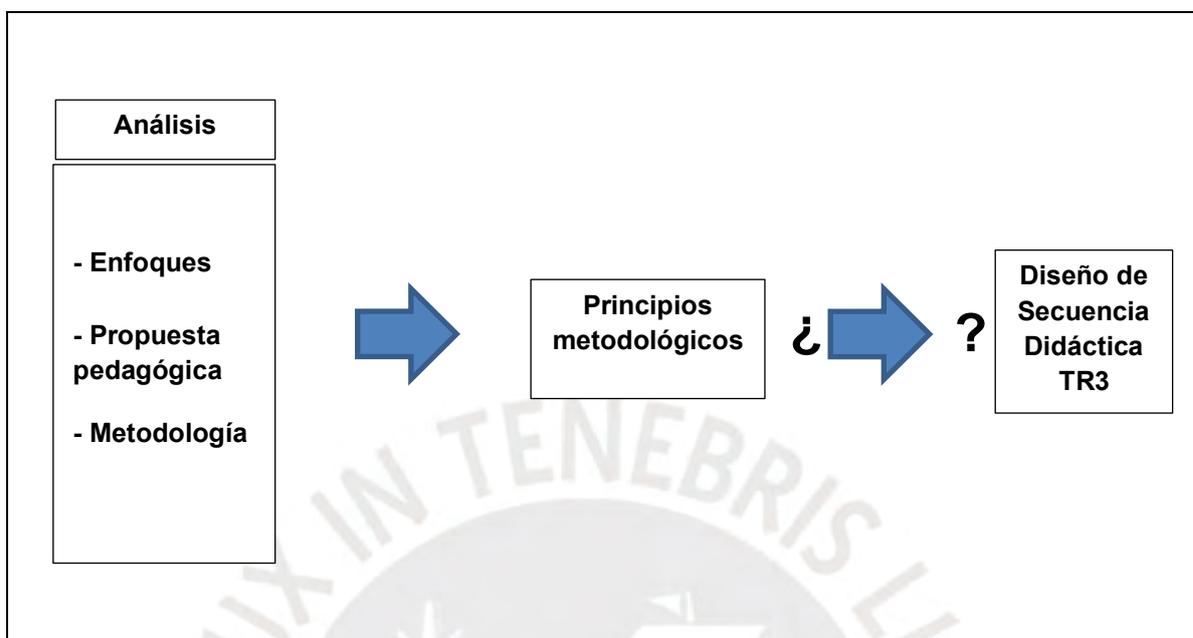
2. ANÁLISIS DEL CURSO A PARTIR DE LA REVISIÓN DE LA LITERATURA

A fin de conocer la naturaleza del supuesto problema en Lenguaje 1 y sus posibles causas, se realizará, por una parte, el análisis y la reflexión de la descripción general realizada, especialmente de los enfoques explícitos e implícitos, de la propuesta pedagógica y de la metodología que se pueden leer en el sílabo y, por otra parte, de la secuencia didáctica TR3 descrita. Debido a que esta secuencia se debe de haber diseñado a partir de principios metodológicos, el objetivo es determinar cuáles son estos y a continuación evaluar si la secuencia didáctica TR3 se diseñó efectivamente según ellos. Estos principios que orientan las actividades de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación establecen el marco didáctico en el que esas actividades cobran sentido y coherencia. La calidad del aprendizaje que logren los estudiantes dependerá de la coherencia entre los principios metodológicos, su ejecución en actividades y su implementación en los materiales del curso.

Consideraremos como principios metodológicos aquellas orientaciones generales acerca de cómo se debería enseñar y evaluar para aprender los contenidos procedimentales del curso, y que se derivan de los enfoques, de la propuesta pedagógica y de la metodología. Según de Miguel et al. (2006: 17) la metodología implica las modalidades (escenarios educativos), los métodos (estrategias metodológicas) y la evaluación (estrategias evaluativas), es decir, cómo organizar los aprendizajes de los alumnos, cómo desarrollarlos y cómo evaluarlos, respectivamente. Por lo tanto, los principios metodológicos serán las orientaciones generales de cómo se enseña y evalúa para aprender el contenido del curso, según una determinada modalidad y según un determinado método, y así desarrollar la competencia de comunicación escrita.

El siguiente esquema representa la lógica de este subcapítulo.

Figura 2: Lógica para el diagnóstico del problema



Elaboración propia

En esta figura se representa el esquema que se seguirá para diagnosticar el problema. A partir del análisis del curso en cuanto a sus enfoques, propuesta pedagógica y metodología, tal como se proponen en el sílabo, se deducen los principios metodológicos que deberían orientar el diseño de la secuencia didáctica TR3. Entonces, la pregunta es si ese diseño didáctico es coherente con los principios metodológicos que se derivan de los enfoques explícitos e implícitos, la propuesta pedagógica y la metodología. A partir de ello se podrá aproximar las causas del problema hipotético que se ha identificado. La literatura teórica proporcionará el marco para la realización del análisis.

2.1 ANÁLISIS DEL CURSO Y REFLEXIÓN DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE

Como se podrá comprobar al término de este análisis del curso, Lenguaje 1 debería estar centrado en el aprendizaje. Todo converge en el aprendizaje: los enfoques por competencias, constructivista y comunicativo que lo alientan; el aprendizaje autónomo, autorregulado y metacognitivo que se promueve; y la metodología de aprendizaje orientado a proyectos y el aprendizaje invertido que se propone. Por lo tanto, las actividades de enseñanza y de evaluación también deberían estar orientadas hacia y para el aprendizaje. Ello sitúa al curso en una perspectiva diferente a la tradicional. La pregunta, sin embargo, es si las actividades de enseñanza-aprendizaje son coherentes con esta perspectiva centrada en el aprendizaje y, finalmente, qué calidad de aprendizajes es el que se logra. Procuraremos responder esta pregunta con fundamento en el siguiente análisis.

2.1.1 Del curso en general

El curso Lenguaje 1 es un curso masivo, estandarizado, básico e introductorio. Es masivo pues lo llevan todos los alumnos de la universidad. Este curso está estandarizado, es decir, hay un único diseño didáctico para todos los profesores y estos están obligados a aplicarlo con ciertos márgenes de libertad. Es, además, un curso base al igual que en la mayoría de universidades peruanas. Ello significa que se considera que, así como ocurre con matemáticas, dota al alumno de capacidades fundamentales para su posterior desarrollo académico en otros cursos. También posee un carácter introductorio, nivelatorio o de aprestamiento, pues se considera que el alumno ingresante aún no posee los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para la escritura académica. Estos rasgos son fundamentales para entender el contenido del curso y su metodología. El rol del docente y su expectativa respecto del desempeño de los alumnos también están determinados por esta impronta de ser un curso inicial en la universidad. Desde la práctica docente, se puede afirmar que se logran aprendizajes relevantes en la redacción general: al término del curso, una proporción significativa de estudiantes consolidan conocimientos básicos acerca de texto, párrafo, oración y el proceso de redacción, así como su aplicación en el ámbito académico. Los estudiantes alcanzan el logro de redactar textos que expliquen un problema.

2.1.2 De los enfoques del curso

De manera explícita en uno y de manera implícita en los otros dos, en el sílabo del curso se toma postura por tres enfoques para la enseñanza de la redacción de textos explicativos:

- Enfoque por competencias (explícito)
- Enfoque constructivista (implícito)
- Enfoque comunicativo (implícito)

Estos enfoques deben orientar el diseño didáctico y por ello resulta relevante que los analicemos.

a. Enfoque por competencias

Tal como se señaló en la descripción, el curso Lenguaje 1 aporta al desarrollo de la competencia genérica de comunicación escrita.

Una definición que sirve de referencia conceptual de qué es una competencia es la de Perrenoud (2005): “la competencia se refiere a un poder de acción que supone la movilización de recursos con criterio, para tomar buenas decisiones ante una tarea específica en tiempo real” (Perrenoud, en Blanco et al., 2008: 36).

En todo caso, los elementos de la definición de competencia, según Blanco et al. (2008: 36), son cuatro: integran recursos como son los conocimientos, las habilidades o destrezas y las actitudes, normas o valores; se hacen realidad en la acción; están asociadas siempre a un contexto; y se relacionan con la movilización de los recursos para solucionar problemas. Entenderemos problema, según Lester, como la necesidad de encontrar una solución sin tener un camino único y conocido para ello (Lester, en Pozo & Pérez, 2009: 46). Por otra parte, Pozo et al. definen problema así: “Desde un punto de vista psicológico, un problema es una situación nueva o sorprendente, a ser posible interesante o inquietante, en la que se conoce el punto de partida y dónde se quiere llegar, pero no los procesos mediante los que se puede llegar” (Pozo et al., 1995: 16).

Para la construcción de los principios metodológicos que guían el diseño de la secuencia didáctica TR3, esta idea resulta relevante: “La competencia, lejos de sustituir a los conocimientos, se sitúa un paso más allá y por tanto los presupone,

añadiendo además la facultad de servirse de los mismos para actuar de manera consciente y eficaz” (Blanco et al., 2008: 55).

Entonces, si Lenguaje 1 aporta al desarrollo de la competencia de comunicación escrita, ello implica la toma consciente de decisiones respecto de cómo usar los conocimientos, habilidades y actitudes en la solución eficaz de problemas en un contexto determinado. Para saber si el curso posibilita que el alumno tome decisiones de manera consciente de en qué circunstancias y para qué debe usar los conocimientos procedimentales necesarios para la redacción de textos que expliquen un problema y esto último, además, es enfocado como un problema, debemos reunir más elementos, como los que aporta el enfoque constructivista.

b. Enfoque constructivista

En el sílabo del curso se propone que el desarrollo de la competencia de comunicación escrita favorezca la construcción y generación de conocimiento así como la transmisión de este; es decir, alude a la función epistémica y comunicativa de la escritura. Además, en la metodología se señala que el estudiante en rol activo “construirá su aprendizaje”. Dicho de otro modo, en el sílabo la función epistémica de la escritura se refiere a que esta es un medio para la construcción del conocimiento y del aprendizaje –la competencia epistémica que postula Castelló (2009: 122-123)– por parte de un alumno activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje para desarrollar la competencia comunicación escrita.

La construcción de conocimiento por el alumno, mediada por la escritura, nos permite inferir que la concepción educativa constructivista es el trasfondo psicopedagógico del curso. Es decir, responde a un enfoque o modelo constructivista del proceso educativo.

¿Qué significa este enfoque constructivista para la forma en que se aprende y se enseña en Lenguaje 1?

En primer lugar, significa que el aprendizaje es concebido como construcción de conocimiento y no como adquisición de este. Por ello, es denominado aprendizaje constructivo. Esa construcción la realiza el alumno –con mediación docente— utilizando sus conocimientos previos. Sin embargo, este enfoque no se define por la existencia de conocimientos previos, sino por “la naturaleza de los procesos

mediante los que el conocimiento cambia” (Guerrero Barona, 2006: 155). Esos procesos implican la comprensión de la información y no su reproducción; por ello se propicia un aprendizaje por comprensión y no un aprendizaje repetitivo (Pozo & Pérez, 2009). La comprensión de la información significa que esta se integra o asimila a los conocimientos anteriores. Así, el aprendizaje es un proceso que resulta de la interacción de la información nueva con los conocimientos previos del alumno. Dicho de otro modo, supone la reconstrucción personal del conocimiento. Para ello, será fundamental el rol del profesor, por ejemplo, para activar esos conocimientos previos y orientar el aprendizaje hacia la comprensión, es decir, hacia su integración; y para motivar al estudiante hacia el aprendizaje significativo.

Por otra parte, un rasgo adicional que caracteriza al aprendizaje constructivo es el fomento del uso de conocimientos y estrategias para resolver problemas (Pozo y Pérez, 2009). Esta característica resulta fundamental para el diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Para calar en su importancia, resulta relevante distinguir entre ejercicio y problema. Si lo vemos desde el punto de vista del desempeño de una competencia profesional, un ejercicio será una tarea que el experto puede resolver activando procedimientos automatizados, preestablecidos; en cambio, un problema es una situación nueva cuya solución es incierta, exige la toma de decisiones consciente por parte del experto, y el control y ajuste de su ejecución. Según Pozo y Pérez (2009), una tarea estará más cerca del ejercicio o del problema en función de los siguientes factores: apertura, definición, estructura, control y tipo de conocimiento exigido en la tarea. Así, una tarea será más próxima al ejercicio si es más cerrada (se sabe cómo recorrer el camino de la solución) y bien definida (se conoce bien el punto de partida y el punto de llegada), pero también podría ser un problema en sus inicios. Los factores decisivos son la estructura (complejidad por el número de soluciones posibles y ramificación de las mismas), el control (la toma de decisiones interna o externa respecto de la meta, la secuencia de acciones, la supervisión y la evaluación) y el tipo de conocimiento requerido (técnico o estratégico). Este último factor se relaciona con la experiencia o conocimientos previos, pues para un novato una tarea puede ser un problema mientras que para un experto, un ejercicio. Dicho de otro modo, el recurrir a procedimientos automatizados (tecnificados) o a procedimientos conscientes y autorregulados (estrategias) dependerá de la grado de dominio de las técnicas. Sin

embargo, para poder usar estratégicamente el conocimiento procedimental en la solución de un problema, es preciso haber aprendido previamente las distintas técnicas, es decir, haberlas automatizado mediante ejercicios.

En segundo lugar, y a partir de lo anterior, el aprendizaje constructivo exige más tanto del estudiante, que debe realizar una actividad cognitiva más compleja para comprender, como del docente, quien debe diseñar actividades de enseñanza más sofisticadas y progresivas que aquellas propias de un aprendizaje repetitivo, para ayudar al alumno a activar sus conocimientos previos y a conectarlos con la nueva información, y a transitar del uso técnico al uso estratégico de los procedimientos. Ello es posible progresando de los ejercicios a los problemas. Aprender a comprender y a usar estratégicamente el conocimiento “requiere entrenarse en usar de modo autónomo el conocimiento” (Pozo & Pérez, 2009:38), es decir, exige del estudiante una gestión de sus conocimientos. Por lo tanto, el rol del alumno es activo, autónomo, con control consciente de sus procesos cognitivos y de sus procesos de aprendizaje, es decir, con control metacognitivo. En cuanto al docente, su rol está dirigido a “ayudar al estudiante a desarrollar estrategias de aprendizaje y estrategias de pensamiento para trabajar en distintos dominios” (Guerrero Barona, 2006: 154).

Entonces, la premisa base del enfoque o modelo constructivista es que el aprendizaje posee un carácter activo (y no pasivo) y metacognitivo (y no automático). En otras palabras, “el aprendizaje se concibe como un sistema complejo y dinámico de procesos en interacción que debe ser regulado por el propio agente de ese aprendizaje” (Pozo, 2009: 82). Para que el alumno conciba de esta manera el aprendizaje y cambie la forma en que aprende, será preciso que el profesor promueva la reflexión del estudiante sobre sus conocimientos y la forma en que los aprende. Para ello, deberá cambiar sus estrategias didácticas y formas de enseñar (Pozo, 2009: 84).

En relación con Lenguaje 1, debe evaluarse la trascendencia de este enfoque constructivista del aprendizaje en las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Empecemos señalando que el conocimiento que predomina en el curso es el conocimiento procedimental, es decir, el conocimiento del “cómo hacer”. Entonces, la pregunta es qué conocimiento procedimental es el que va a construir

el alumno mediante las actividades que se han diseñado. Si aceptamos, tal como se ha señalado, que la escritura es un instrumento mediador para la construcción de conocimientos y el aprendizaje, la siguiente pregunta es qué escriben los estudiantes que les permitiría construir conocimiento y aprender. Los alumnos aprenden un mismo proceso de producción (Planificación-Textualización-Revisión) cuyo producto son tres textos acerca del problema escogido: presentación-justificación (TR1), descripción (TR2) y explicación de la causa (TR3). Por lo tanto, el conocimiento que la mediación de la escritura les va a posibilitar es acerca del problema. Es decir, el alumno va a integrar nueva información a sus conocimientos previos acerca del problema. Pero no va a construir conocimiento acerca de los procedimientos para la redacción de un texto. Para ello, tendría que escribir acerca de su experiencia escribiendo. Ello no invalida el método empleado (Aprendizaje Orientado a Proyectos) ni que, debido a ello, el estudiante termine conociendo un problema de su entorno y significativo para él. Solo apunta a que no hay actividades de escritura sobre la propia escritura (reflexiva, por lo tanto) que integre nuevos conocimientos procedimentales a aquellos que ya poseía anteriormente, es decir, que los comprenda a fin de apropiarse de ellos y poderlos usar estratégicamente en tareas de escritura nuevas, abiertas, no definidas, y que él mismo deba planificar, autorregular, ajustar y evaluar, o sea, en futuras tareas-problema.

c. Enfoque comunicativo

El diseño didáctico del curso tiene implícito un enfoque comunicativo, que se evidencia en el sílabo (“el alumno construye mensajes que se adecúan a la situación y propósito comunicativo”; “el curso contribuye a que el estudiante responda exitosamente a las demandas comunicativas del contexto académico”; “busca desarrollar las habilidades vinculadas con la comprensión lectora y la redacción de textos escritos formales y adecuados a una situación comunicativa determinada”). Este enfoque para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas es alternativo al tradicional, que se centraba únicamente en la competencia gramatical. En realidad, tradicionalmente se enseñaba gramática y normativa ortográfica. Cuando Chomsky introduce el concepto de competencia del hablante, se empieza a hablar de la competencia lingüística o gramatical, que según Lomas (1999)

Chomsky acuñó “para aludir a la capacidad innata de un hablante y oyente ideal para emitir y comprender un número ilimitado de oraciones en una comunidad de habla homogénea” (Lomas, 1999: 32). Por otra parte, Canale y Swain (1980), Canale (1983) y Hymes (1984) van más allá de la competencia lingüística, pues consideran que “la adquisición de la competencia comunicativa se alcanza cuando se usan de forma apropiada un conjunto de conocimientos, destrezas y normas que son esenciales para comportarse comunicativamente no solo de una manera correcta sino también, y sobre todo, adecuada a las características del contexto y de la situación” (Lomas, 1999: 35). En síntesis, estos estudiosos identifican en la competencia comunicativa cuatro subcompetencias: la gramatical o lingüística, la textual o discursiva, la estratégica y la sociolingüística.

En el curso materia de este estudio se consideran algunas de estas estrategias. En la siguiente tabla se caracteriza cada una según Lomas (1999 y 2009) y se precisa cuáles se trabajan en Lenguaje 1.

Tabla 7 Subcompetencias comunicativas en Lenguaje 1

Competencia comunicativa				
Subcompetencia	Gramatical o lingüística	Textual o discursiva	Estratégica	Sociolingüística
Concepto	Capacidad innata para adquirir y hablar una lengua Conocimiento de la gramática de una lengua y de sus variedades	Conocimientos y habilidades que se requieren para comprender y producir diversos tipos de texto con coherencia y cohesión	Conocimientos y habilidades orientados a evitar los problemas comunicativos	Conocimientos de las normas sociales que condicionan el comportamiento comunicativo en los diferentes ámbitos del uso lingüístico
Indicador de desempeño	Corrección expresiva	Coherencia y cohesión	Eficacia	Adecuación
Inclusión en Lenguaje 1	Sí	Sí	No	Sí

Elaboración propia a partir de Lomas (1999 y 2009)

La eficacia para explicar, es decir, la eficacia para ser entendido es un indicador de desempeño fundamental para evaluar la redacción de textos explicativos. Sin embargo, es la única subcompetencia comunicativa que, desde el análisis realizado, no se busca desarrollar por medio de Lenguaje 1, tal como se aprecia en la Tabla 7, a pesar de que es la única que articula el propósito (comunicar) con los recursos (lingüísticos, textuales y sociales) para lograrlo y que no concibe la

comunicación, en general, como un ejercicio (tarea automatizada) sino como la posibilidad de que sea un problema (tarea estratégica).

Sintetizando los tres enfoques (por competencias, constructivista y comunicativo) para el aprendizaje de la redacción de textos explicativos, lo que más debe interesar en Lenguaje 1 es que los estudiantes sepan cómo usar en contexto el conocimiento (conceptual y procedimental y actitudinal) que poseen acerca de su lengua para ser eficaces en la explicación. Desde el enfoque constructivista, el aprendizaje de la redacción se debería orientar a la comprensión de los procedimientos de redacción de textos explicativos a partir de los conocimientos previos de los alumnos; y a la reflexión acerca de esos procedimientos y su aprendizaje, a fin de construir un conocimiento condicional, que les permita saber cuándo, cómo y por qué emplearlos para enfrentar con eficacia una tarea de escritura. Dicho de otro modo, el curso debe orientarse a que el estudiante aprenda de su propia experiencia a tomar decisiones conscientes con criterio estratégico y ser competente en el uso de su lengua en un contexto determinado para redactar un texto que explique un problema.

2.1.3 Del resultado de aprendizaje del curso

A continuación, se analizará el resultado de aprendizaje del curso, lo cual nos llevará al análisis de los contenidos que se pretende enseñar en él y, por otro lado, a indagar en la literatura cómo se enseñan. Es pertinente recordar que estamos analizando los elementos del diseño didáctico del curso.

El resultado de aprendizaje de Lenguaje 1 (“logro” según la denominación que se usa en el curso) es el siguiente, tal como aparece en el sílabo:

“Al finalizar el curso, el alumno redacta textos que explican un problema de su entorno en un boletín informativo digital de acceso público.”

A partir de la lectura del resultado de aprendizaje del curso, podemos identificar en él un componente general, que es la redacción de textos en el contexto de la universidad, y uno específico, el cual consiste en que en esos textos se explique un problema del entorno del alumno. En el caso de la tarea de redacción TR3 – explicación de las causas del problema– el análisis lo realizaremos a continuación

del análisis general, pues posee características vinculadas con la causalidad, que ameritan un tratamiento particular.

En cuanto al componente específico del resultado de aprendizaje –la explicación de un problema– esa producción textual tiene un propósito, el cual es su publicación en un boletín digital de acceso público. Es decir, tendrá una audiencia heterogénea, amplia y muy general; en realidad, se dirige potencialmente a cualquiera que lea en el idioma y acceda a la página web en la que se encuentra alojado el boletín digital. El hecho de publicar en un boletín al que tendrá acceso todo tipo de público dota de realismo a la actividad de redactar. Ello puede ser motivador y también desafiante para un estudiante de primer ciclo. Más adelante, en la discusión de la metodología del curso, se conocerá que el boletín es el proyecto de Lenguaje 1 y se pretende que construirlo sea un método de aprendizaje (Aprendizaje Orientado a Proyectos) que active las capacidades del estudiante.

Por otro lado, el texto explicativo constituye el núcleo del resultado de aprendizaje, pues, al ser la explicación la intención comunicativa manifiesta, debe orientar el acto de escribir de los estudiantes en sus cuatro redacciones (TR1 TR2, TR3 y editorial).

Tal vez, uno de los aspectos principales a considerar es que el texto explicativo corresponde a un tipo de texto y no a un género discursivo. Ello tendrá consecuencias relevantes para la enseñanza de la escritura académica toda vez que en la actualidad la enseñanza y aprendizaje de la redacción en la universidad se beneficia de la llamada didáctica basada en géneros (Navarro, 2014; Camps & Castelló, 2013), pues estos son formas consagradas que la comunicación entre los miembros de una comunidad ha generado. En otras palabras, los géneros discursivos son el resultado de las prácticas discursivas en una sociedad y en una cultura determinada. En consecuencia, en la vida diaria no redactamos estrictamente textos explicativos, sino usamos explicaciones en determinados géneros. Por ello, también se considera que son bases textuales (López Ferrero, 2002; Castelló, 2009), que pueden estar presentes en cualquier género como cartas, ensayos, solicitudes, sentencias judiciales y en una infinidad más. En nuestra comunicación en la sociedad, recurrimos a estas formas discursivas o géneros, en los que puede ser necesario emplear explicaciones, así como también

argumentaciones, descripciones o narraciones. Estas bases textuales siempre aparecen entrelazadas en algún género discursivo.

A partir de lo dicho, se puede concluir que en el logro de Lenguaje 1 declarado en el sílabo se precisa el tipo de texto, pero no el género, es decir, en qué forma discursiva social y culturalmente instituida se va a explicar un problema.

Por último, el que la explicación sea de un problema implica, por una parte, saber explicar, que es hacer inteligible para el receptor una palabra, una idea, un concepto, es decir, hacérselo comprender (López Ferrero, 2002); y, por otra parte, implica saber explicar un problema, que supone saber explicar sus causas. Ello es sumamente relevante en el mundo académico y científico: encontrar explicaciones causales a los fenómenos que ocurren en la realidad es el quehacer central de las disciplinas. Según Castelló, “los estudiantes deberían saber, al menos, en qué consiste una exposición y una explicación o una argumentación y ser competentes en el uso de estrategias que permiten que sus textos cumplan con esos objetivos” (Castelló, 2009: 124). Por otra parte, López Ferrero apunta que “saber dar la explicación de los hechos o fenómenos que se estudian es uno de los objetivos prioritarios de la enseñanza-aprendizaje de cualquier materia y, por lo tanto, una destreza fundamental para desenvolverse con éxito en el ámbito académico” (López Ferrero, 2002: 14-15)

Estamos, pues, ante un resultado de aprendizaje relevante.

La pregunta inmediata, en el contexto de los elementos del diseño didáctico, es qué debería aprender el estudiante para redactar textos que expliquen un problema, y cómo enseñar y evaluar ese aprendizaje. Para responderla, vamos a empezar de lo más general: la didáctica de los procedimientos; luego pasaremos a la didáctica de la escritura académica y, por último, a lo específico: la didáctica del texto explicativo. La didáctica del texto explicativo causal será tratada en el análisis de la secuencia TR3.

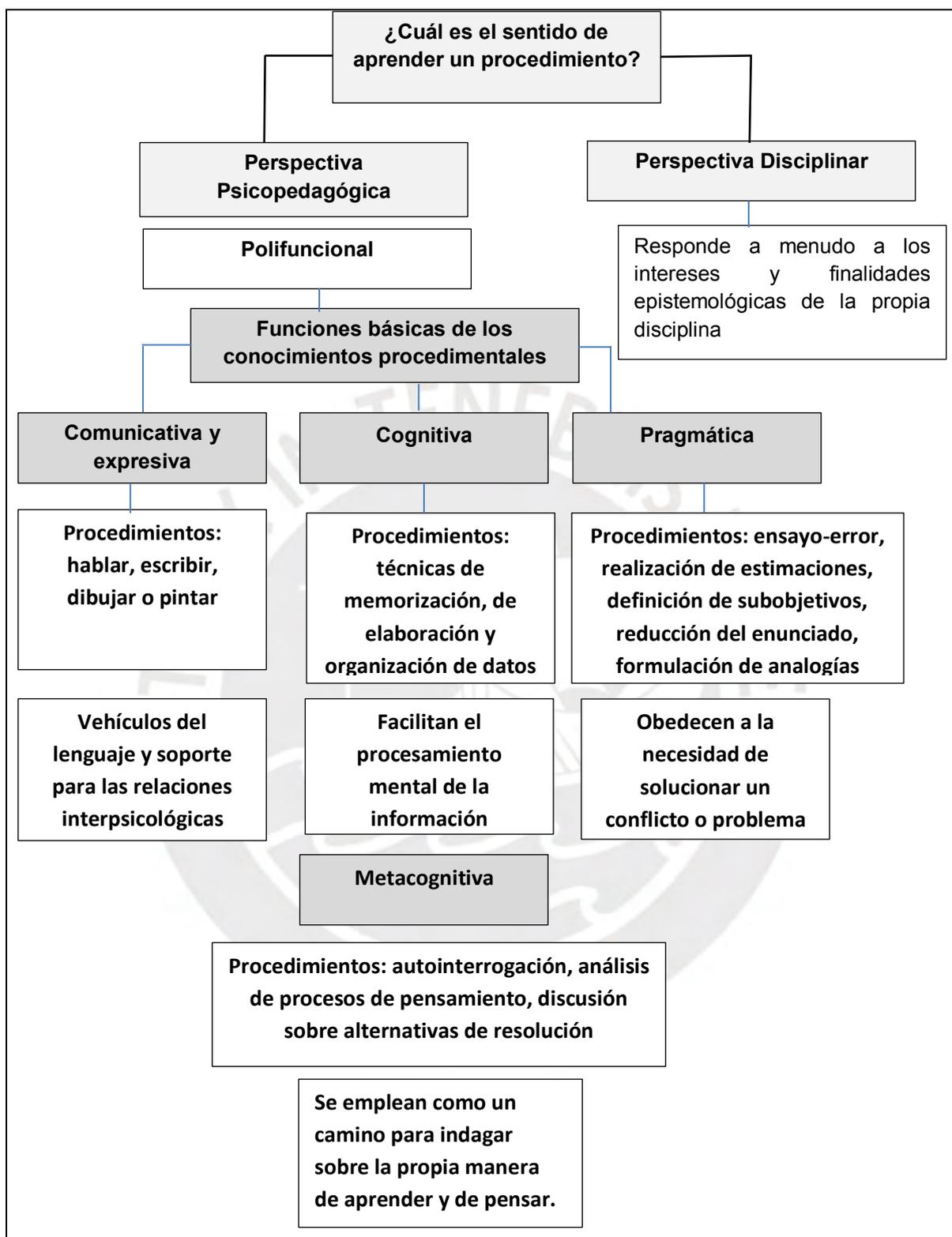
El contenido de Lenguaje 1 es fundamentalmente procedimental, es un “saber hacer” o “saber cómo”; por lo tanto, será necesario saber, en general, qué y cómo enseñamos cuando queremos que los estudiantes aprendan procedimientos, qué dificultades suelen presentarse y cómo evaluar **para** su aprendizaje. Luego,

también será importante saber cómo enseñar a aprender los procedimientos de la escritura académica. Finalmente, y específicamente, será preciso conocer qué procedimientos típicamente explicativos son los que deberían aprenderse. Todo ello lo presentaremos en el análisis que sigue a continuación.

2.1.3.1 Enseñanza y aprendizaje de contenidos: Procedimientos

En general, un procedimiento puede definirse como “un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta” (Coll y Vals, en Pozo & Gómez, 2006: 54). Por otra parte, Monereo afirma que un procedimiento implica “operar ordenadamente hacia un fin” (Monereo, 1995: 22). En síntesis, un procedimiento supone acciones, supone un orden de esas acciones y supone una meta o fin de esas acciones. La pregunta relevante es por el sentido del aprendizaje de un procedimiento, es decir, por qué aprender procedimientos finalmente. Según Monereo, las respuestas varían en función de que se trate de una perspectiva disciplinar o de una psicopedagógica. Desde la primera, que es la perspectiva disciplinar del profesor y de la enseñanza, los procedimientos son inherentes a la disciplina; de alguna forma son la disciplina misma. Desde la perspectiva psicopedagógica, que es la que se centra en el alumno y su aprendizaje, el sentido viene dado por las funciones de los procedimientos en el ámbito educativo. Así, los procedimientos cumplen una función comunicativa y expresiva, una función cognitiva y metacognitiva, y una función pragmática. En la Figura 3 se esquematiza lo que este autor sostiene.

Figura 3: Sentido funcional del aprendizaje de procedimientos



Elaboración propia a partir de Monereo (1995)

Además de por su función psicopedagógica, los procedimientos pueden clasificarse, según su grado de complejidad y de libertad en su ejecución, en técnicas y estrategias. Sin embargo, según autores como Pozo y Gómez (2006) los distintos tipos de procedimientos pueden situarse en un continuo de generalidad y complejidad, que en uno de sus extremos tendría a las “simples técnicas y destrezas” y en el otro, “las estrategias de aprendizaje y razonamiento” (Pozo & Gómez, 2006: 54).

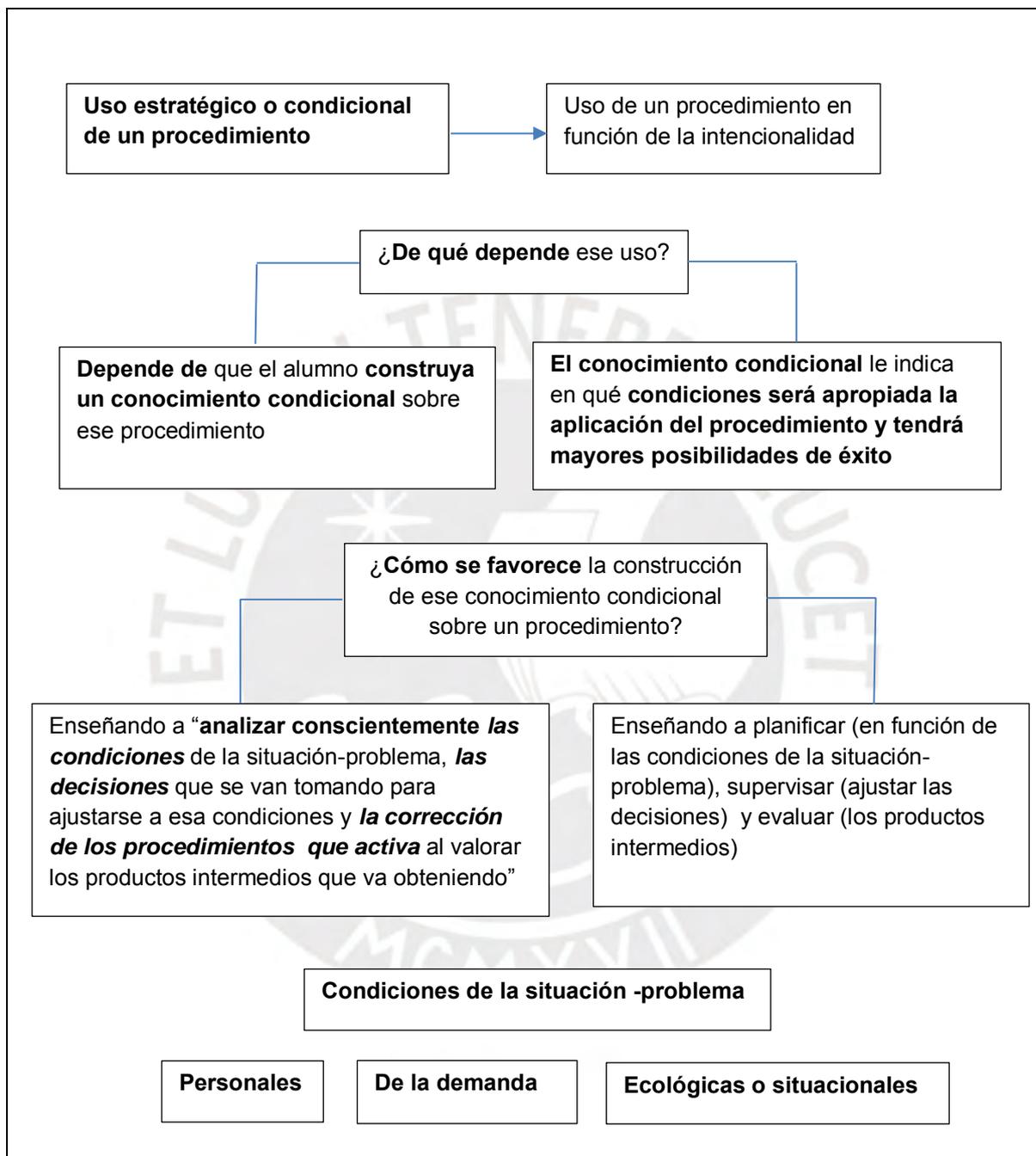
No obstante, Monereo precisa que el nivel de procesamiento de la información, “está más determinado por la forma en que el profesor plantea la tarea al alumno que por los procedimientos empleados” (1995: 27) y, por otra parte, “un mismo procedimiento puede utilizarse para una gran variedad de intenciones o usos”. En consecuencia, este autor prefiere hablar de uso estratégico o condicional de un procedimiento. Entonces, ¿de qué dependerá que el estudiante haga un uso técnico o estratégico de un procedimiento? Siempre según Monereo, dependerá de que el profesor plantee al alumno una situación-problema y no solo un ejercicio, pues ello exigirá del estudiante activar los conocimientos condicionales o estratégicos. Este tipo de conocimiento, que no es ni declarativo ni procedimental, es el que se construye mediante la reflexión y se constituye en una explicación (“teoría” prefiere el autor) de en qué condiciones (personales, de la tarea y de la situación) la aplicación de un procedimiento “tendrá mayores posibilidades de éxito”. La reflexión necesaria sobre la acción y en la acción (en términos de Schön (1998)), debe también ser favorecida por el docente en cualquier oportunidad que se dé en el proceso de enseñanza-aprendizaje a fin de “aumentar la conciencia del alumno”, es decir su capacidad metacognitiva, sobre las condiciones mencionadas y sobre las decisiones que tome para resolver un problema, lo cual exige un control consciente y deliberado, y no el control automático que requiere un ejercicio.

En palabras del mismo autor respecto de cómo enseñar el uso estratégico de los procedimientos:

Como vamos concluyendo, desde un punto de vista didáctico, los problemas a los que se enfrentan los alumnos, entendidos en un sentido amplio como situaciones-problema, constituyen un marco idóneo para potenciar distintos usos estratégicos de un mismo procedimiento y para facilitar la construcción de conocimiento condicional. (Monereo, 1995: 31)

Las ideas expuestas, acerca de cómo enseñar procedimientos y propiciar la construcción de conocimiento condicional, se resumen en la siguiente figura:

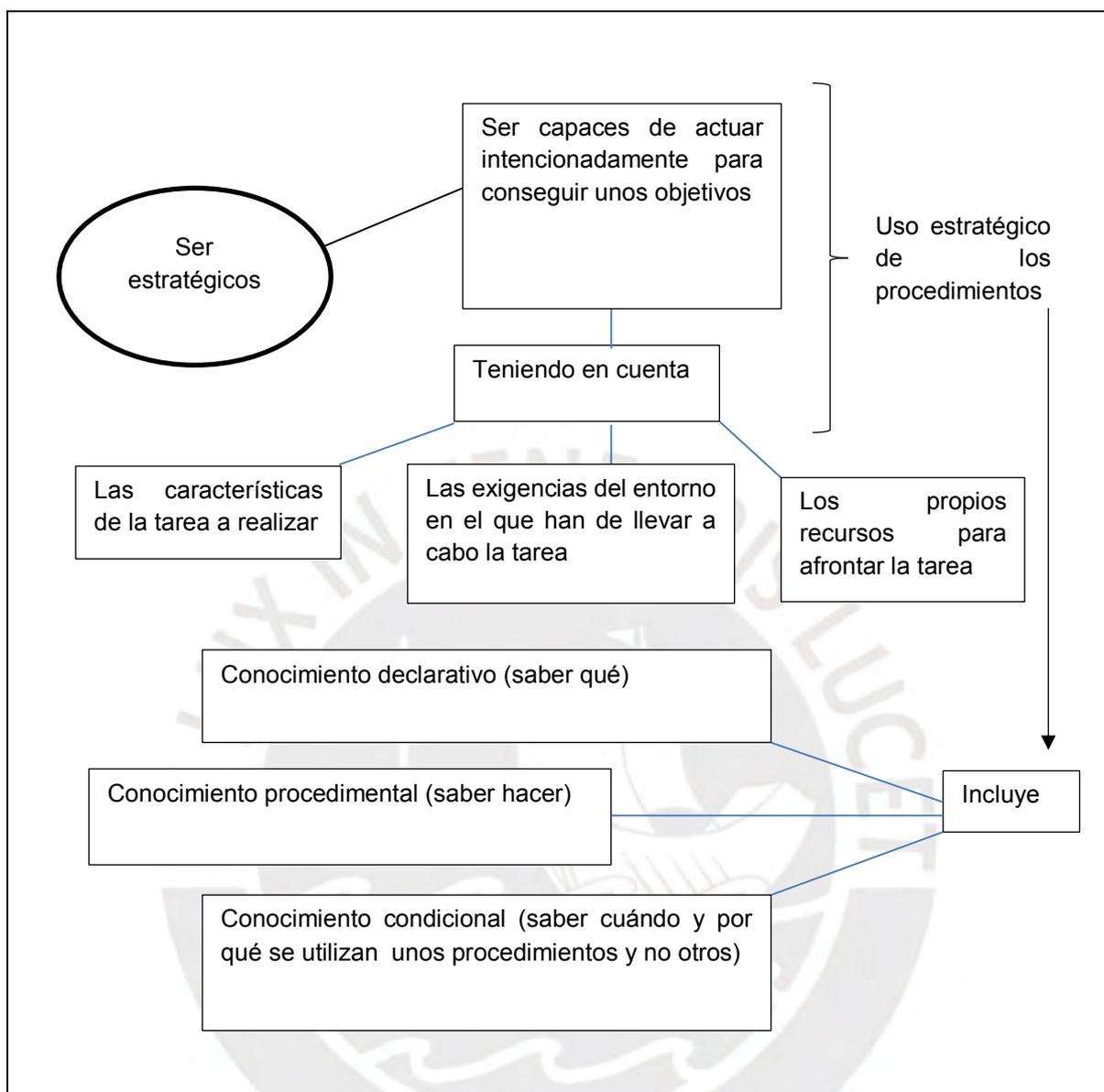
Figura 4: Cómo propiciar la construcción de conocimiento condicional



Elaboración propia a partir de Monereo (1995)

Para complementar este resumen, aportamos otro esquema, esta vez desde el enfoque de lo que significa ser estratégico a partir de una idea de Lobato (2006: 203)

Figura 5: Qué es ser estratégico



Elaboración propia a partir de cita en Lobato (2006: 203)

¿Qué se necesita para que el alumno use procedimientos? Según Monereo, el planteamiento de una situación desencadenante (ejercicio o problema), el dominio de una rutina de operaciones y algún tipo de motivación para que aplique el procedimiento. Para que use estratégicamente las técnicas se precisa que la situación desencadenante sea una situación-problema. La resolución de problemas ofrece una serie de virtudes como alternativa didáctica: son flexibles y versátiles (cualquier tarea puede convertirse en problema variando sus condiciones) y exigen un enfoque estratégico o condicional de los procedimientos. Las condiciones deben ir variando gradualmente “desde las más simples,

conocidas y regidas por criterios lógicos, a las más complejas, desconocidas y regidas por criterios pragmáticos” (Monereo, 1995: 33).

¿Qué dificultades suelen enfrentar los estudiantes en relación con el uso de procedimientos? Según Pozo y Pérez (2009: 51-52) son las siguientes (los enunciados en negritas son del autor de la tesis)

- El alumno no sabe qué le estamos pidiendo. Le faltan suficientes conocimientos declarativos y conceptuales para poder representar la tarea solicitada. **No sabe qué hacer.**
- Pero también es posible que no sepa cuáles son los procedimientos para enfrentarse a esta tarea. Podríamos decir que en este caso le faltan procedimientos. **No sabe cómo hacer.**
- La tercera posibilidad es que conozca los procedimientos pero no sepa cuáles conviene aplicar. **No sabe hacer.**

Para ello, Pozo y Pérez (2009: 52) proponen las siguientes fases para transitar gradualmente desde las técnicas hasta su uso estratégico o condicional.

Tabla 8: Fases del entrenamiento de solución de problemas

Entrenamiento	Fase	Consiste en ...	Dificultad
Técnico (ejercicio)	Declarativa o de instrucciones	Proporcionar instrucciones y modelos detallados sobre qué debe realizarse	El estudiante no sabe lo que hay que hacer
	Automatización o consolidación de rutinas y destrezas	Proporcionar práctica necesaria para el desarrollo de destrezas	El estudiante sabe qué hay que hacer pero no sabe hacerlo
Estratégico (problema)	Generalización o transferencia de conocimiento	Enfrentar al alumno a situaciones cada vez más nuevas y abiertas, en las que deba tomar decisiones	El estudiante no usa los conocimientos aprendidos ante nuevas tareas o contextos. No comprende por qué lo hace ni cuándo lo hace.
	Transferencia del control	Promover autonomía en planificación, aplicación, supervisión y evaluación de un determinado procedimiento	El aprendiz no planifica lo que va a hacer. No se da cuenta de los errores que comete al hacerlo y no evalúa el resultado de lo que hace.

(Pozo & Pérez: 52)

En conclusión, los principios metodológicos que orientan el aprendizaje y la enseñanza de procedimientos son los siguientes:

- Enseñar a planificar, supervisar y evaluar los procedimientos
- Favorecer la construcción de conocimiento condicional
- Potenciar distintos usos estratégicos del procedimiento

2.1.3.2 Enseñanza y aprendizaje de contenidos: Escritura de textos académicos

Según Castelló (2009), para dominar las prácticas letradas académicas, a las que se accede por medio de un proceso de aculturación, se requiere del desarrollo de competencias y de instrucción. Según esta autora, son cuatro las competencias que deben adquirir los estudiantes universitarios (las denominaciones son del autor de la tesis):

2.1.3.2.1 Competencias en escritura académica que deben adquirir los estudiantes universitarios:

- i. Competencia epistémica: la escritura académica como un medio para el conocimiento y el aprendizaje
- ii. Competencia estratégica: la escritura académica como actividad cognitivamente compleja y metacognitiva
- iii. Competencia intertextual: el texto académico como espacio polifónico de diálogo disciplinar
- iv. Competencia discursiva: la escritura académica como generadora de tipos de discursos disciplinares situados, de intenciones expositivo-explicativas y argumentativas

Pero esta adquisición no está exenta de dificultades, como las que la misma autora señala:

2.1.3.2.2 Principales dificultades que enfrentan los estudiantes universitarios con la escritura académica

- Desconocimiento de la naturaleza del proceso de composición escrita:
Desconocimiento de la naturaleza procesual y estratégica de la redacción

- Desconocimiento de las características estructurales y funcionales de los textos académicos: Desconocimiento del género de la tarea de escritura y de sus características, de los procedimientos, de los recursos lingüísticos y formales, y de las estrategias de composición
- Falta de familiaridad con las demandas y con los objetivos de las tareas de escritura: Limitaciones retóricas y estratégicas para representarse la tarea (qué hay que hacer y para qué) y adecuarse a requisitos a los que no estaban acostumbrados: uso de varias fuentes, procesar la información e integrarla, trascender la síntesis, asumir un punto de vista propio, argumentar a partir de las ideas y de los datos recogidos, inscribirse dentro de la retórica y la epistemología de la disciplina (Castelló, 2009)

Por último, los principios metodológicos en los que se puede basar el docente para enseñar la escritura académica en un curso [disciplinar] según Castelló (2009) son los siguientes tres:

- Principio 1: Leer y hablar para escribir textos académicos: las actividades de lectura y el diálogo entre pares posibilitan que el estudiante anticipe la planificación de su texto antes de empezar a escribir.
 - Actividad 1: Análisis de buenos modelos mediante un guion
 - Actividad 2: Explicitar en conversaciones el proceso de composición a seguir: reflexionar sobre las decisiones “antes de”
- Principio 2: Favorecer la escritura estratégica: saber qué está pasando, cuándo y por qué: es importante que el estudiante tenga conocimiento de la tarea, de sí mismo en tanto escritor y de las estrategias que le permitirán lograr la redacción del texto, a fin de autorregular su propio proceso de escritura.
 - Estrategia 1: Guías y ayudas para los distintos momentos de la escritura: planificación y revisión
 - Estrategia 2: Diario de escritura: reflexión, modelado del profesor (si se supervisa el diario) y guía del proceso de composición

- Principio 3: Interactividad y escritura colaborativa (mediante las TIC o sin ellas) (Castelló, 2009)

Estos tres principios que propone Castelló (2009) son coherentes con el curso Lenguaje 1, que también es un curso en el que se escribe para conocer y aprender, aunque no se trate de un contenido disciplinar. ¿Qué contenidos se podrían aprender mediante la escritura? Nos parece que queda clara la respuesta: los contenidos del curso, que son fundamentalmente procedimentales: todos los procedimientos para aprender a redactar textos que explican un problema. Además, si se repara en el tenor de estos principios, se concluirá que los tres tienen a la escritura como objeto y no al contenido disciplinar. Sin embargo, las tareas de escritura en Lenguaje 1 son acerca del problema y no sobre los procedimientos explicativos. Por lo tanto, los alumnos terminan aprendiendo más sobre los diferentes aspectos relacionados con el problema que con respecto de su experiencia con la escritura académica.

2.1.3.3 Enseñanza y aprendizaje de contenidos: Escritura de textos explicativos

Según López Ferrero (2002: 10), las categorías para la enseñanza-aprendizaje de la explicación son tres: la pragmática, la textual y la lingüística.

Tabla 9: Categorías para la enseñanza-aprendizaje de la explicación

Características pragmáticas	<p>Contexto cognitivo: emisor y receptor no comparten el mismo grado de conocimiento</p> <p>Objetivo pragmático: el emisor conoce un fenómeno o cuestión problemática que se propone que el receptor comprenda</p> <p>Situación: cada género expositivo (el artículo de divulgación, por ejemplo) requiere un tipo de explicación distinta (didáctica, por ejemplo)</p>
Características textuales	<p>Estructuración global: esquemas globales característicos, como problema-solución, causalidad, enumeración, comparación, descripción</p> <p>Estructuras retóricas o procedimientos explicativos prototípicos: definiciones, analogías, reformulaciones,</p>

	ejemplos, enumeraciones, descripciones, causa-efecto, citas de autoridad
Características lingüísticas	Recursos lingüísticos que vehiculan los procedimientos discursivos: formas de definición (denominativa, funcional, etc.), conectores de causa y consecuencia, formas comparativas, formas de ejemplificación, conectores reformulativos, tipos de cita, etc.

Elaboración a partir de cuadro en López Ferrero (2002: 10)

El objetivo pragmático de lograr hacer entender algo a otro debería determinar las decisiones que se deben tomar para explicar y, en consecuencia, el criterio de evaluación que debería considerarse en la rúbrica de Lenguaje 1: la efectividad de la explicación. En el análisis realizado del enfoque comunicativo, la efectividad de la explicación refiere justamente a la subcompetencia comunicativa estratégica (Lomas, 2009), la cual se ha obviado desarrollar en el curso. En cuanto a la situación, el tipo de explicación que correspondería a un género específico, que como ya se ha analizado en el logro sería la explicación didáctica, (caracterizada por las definiciones y aclaraciones) no ha tenido cabida pues los alumnos no redactan un género discursivo específico. En cuanto a la estructura global, varía según el trabajo de redacción (TR): justificación en TR1, descripción en TR2 y causalidad en TR3.

Entre estas categorías encontramos contenidos del curso. Entre los procedimientos que aparecen en las características textuales se encuentran los que buscamos que los alumnos aprendan a usar estratégicamente. Entre ellos están los que se han seleccionado para Lenguaje 1: definición, reformulación, ejemplificación y causa-efecto.

En relación con las características lingüísticas, destacamos un contenido conceptual y procedimental: los conectores lógico-textuales para las explicaciones y su uso adecuado.

2.1.4 Del contenido del curso

En el sílabo del curso se organizan los contenidos, las actividades y las evidencias de aprendizaje. En este no hay alusión ni a la explicación, ni al texto explicativo, ni a las estrategias explicativas, salvo en el logro. Si reparamos en él (“redacta textos

que explican un problema”), es una omisión que llama a reflexión acerca de sus implicaciones en las actividades de enseñanza-aprendizaje y en las de evaluación.

Por lo tanto, pese a que la explicación es un contenido fundamental del curso, solo se le considera en la secuencia didáctica de la segunda mitad del ciclo (Secuencia TR3) y a nivel de los correspondientes materiales para el alumno y guías para el docente; antes, no. Los efectos didácticos de esta concentración de contenidos, de materiales para las actividades de enseñanza-aprendizaje e indicaciones para el docente referidas al uso de estrategias explicativas y al sentido de la explicación en solo cinco semanas del curso y en una sola secuencia didáctica pueden recargar la capacidad de aprendizaje del alumno y exigir en demasía al profesor. Así, este deberá desarrollar las siguientes tareas docentes: consolidar el aprendizaje del proceso de redacción iniciado en la primera mitad del ciclo, no tanto como un proceso lineal sino recursivo; deberá ayudar a los alumnos a esclarecer el sentido de la explicación; iniciarlos en el aprendizaje de las estrategias explicativas y, además, en la explicación de las causas en un encadenamiento que permita al lector entender cómo se genera el problema. Son, a todas luces, demasiados contenidos conceptuales y procedimentales en relativamente poco tiempo. Por todo ello, es preciso rediseñar no solo la Secuencia didáctica TR3, sino otras secuencias previas a fin de distribuir los contenidos a lo largo de todo el curso y posibilitar, en los alumnos, el desarrollo progresivo de la capacidad de redacción de explicaciones, más aun cuando se sabe que estos contenidos se aprenden gradualmente y por medio del ejercicio (Pozo & Gómez, 2006: 53).

2.1.5 De la propuesta pedagógica del curso

La propuesta metodológica del curso se basa en los principios pedagógicos de la universidad establecidos en su proyecto educativo y se alinea con ellos.

A través del curso Lenguaje 1 se busca “promover el aprendizaje autónomo, autorregulado y metacognitivo del estudiante” (Sílabo del curso). ¿Qué significa ello y cómo afecta el diseño didáctico? A continuación se analizarán estos principios pedagógicos y se concluirá en los principios metodológicos que deberían haber orientado el diseño de la secuencia didáctica TR3.

2.1.5.1 Aprendizaje metacognitivo

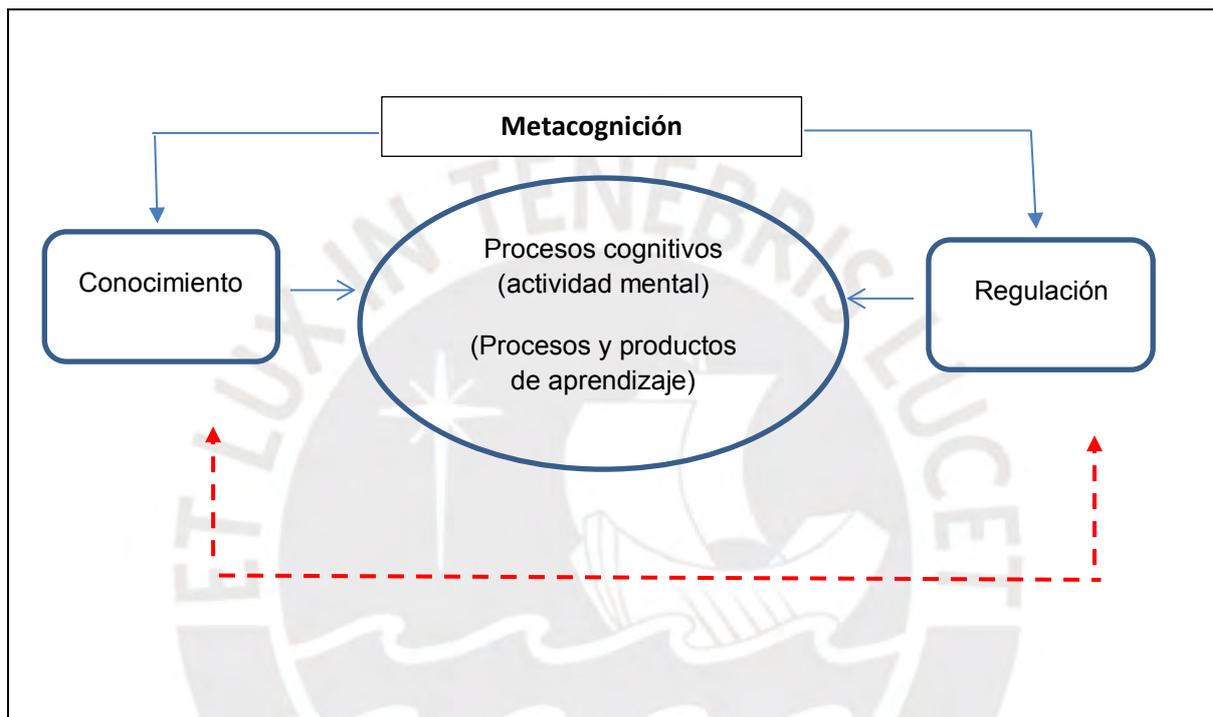
Según Pozo (2009), la formación universitaria se debe orientar al desarrollo de competencias para adquirir conocimientos de manera autónoma y para usar los conocimientos y generar nuevos a fin de formar profesionales que sean capaces de enfrentar eficazmente problemas en un contexto determinado. Para ello, afirman Pozo y Mateos, “se requiere un dominio estratégico y autónomo del conocimiento” Pozo y Mateos (2009: 54-55), lo cual exige la integración de la teoría y la práctica; del conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental. Para ello, es preciso fomentar la práctica reflexiva, que posibilita aprender de la experiencia de uso de estos conocimientos para solucionar problemas. Por lo tanto, se debe formar profesionales reflexivos, capaces de usar sus conocimientos en situaciones nuevas, no rutinarias. Estas últimas solo demandarían la aplicación de procedimientos automatizados. Para ello, “deben ser capaces de gestionar de forma autónoma el uso que hacen de sus conocimientos”, es decir, “que hagan una gestión metacognitiva de sus conocimientos”, esto es, el conocimiento y el control de las propias actividades de aprendizaje para que este sea eficaz (Pozo & Mateos, 2009: 56).

La gestión metacognitiva es la gestión de la metacognición; por ello, a continuación, explicaremos en qué consiste esta.

La metacognición es una capacidad que posee dos facetas: la del conocimiento de la actividad cognitiva y la de los momentos de control de esa actividad cognitiva. En cuanto a la primera faceta, conocemos nuestra actividad cognitiva en tres aspectos: la persona, la tarea y las estrategias, y en cuanto a la faceta de control esta “se despliega en tres momentos distintos de la realización de la actividad y se corresponde con los procesos de planificación, supervisión (autorregulación) y evaluación de la actividad” (Pozo & Mateos, 2009: 57). Los procesos de control son recursivos y no lineales. Estas dos facetas de la metacognición pueden retroalimentarse: el conocimiento metacognitivo es el que permite al estudiante competente el control de la actividad de aprendizaje; y la regulación de esa actividad puede ampliar su conocimiento sobre la tarea, los recursos personales y las estrategias para enfrentarla. Pero no siempre son coincidentes dada su distinta naturaleza: declarativa y explícita; y procedimental e implícita, respectivamente. En

vez de una disociación entre ellas, se habla de “una progresiva explicitación del conocimiento y del control sobre el propio aprendizaje” (Pozo & Mateos, 2009: 61). En la Figura 6 se procura representar las dos facetas.

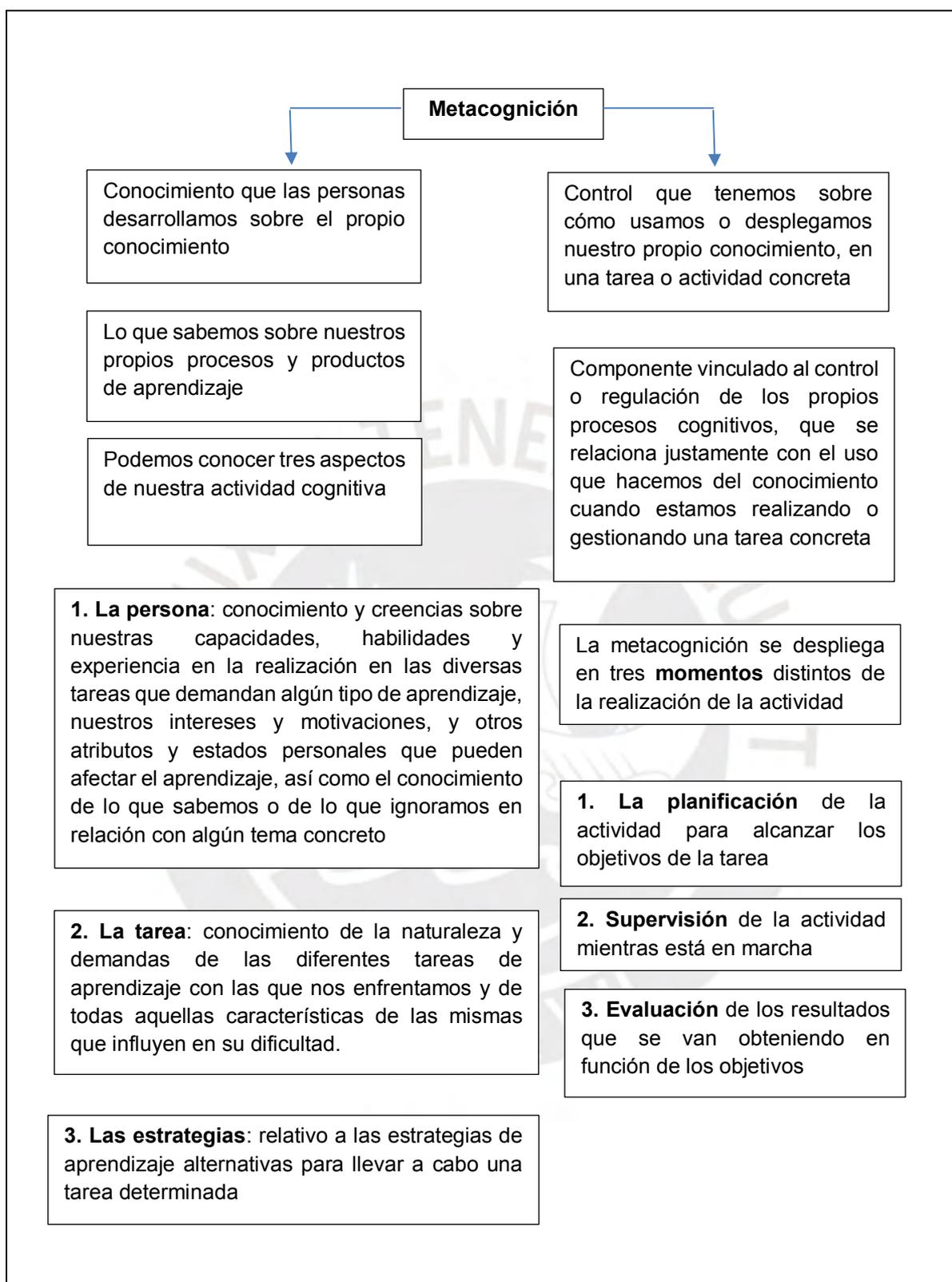
Figura 6: La metacognición y sus facetas



Elaboración propia sobre la base de Pozo y Mateos, 2009

Y en la Figura 7, se resume el concepto de las dos facetas.

Figura 7: Concepto de cada faceta de la metacognición



Elaboración propia sobre la base de Pozo y Mateos, 2009

Es preciso puntualizar que el grado de eficacia de la autorregulación depende de en qué fase del dominio de conocimientos disciplinares se encuentre el aprendiz: en aclimatación (baja eficacia pues posee un conocimiento disciplinar bastante fragmentado), en competencia (alta eficacia pues se posee un mayor conocimiento disciplinar, más coherente y mejor organizado) o en pericia (disminuye la necesidad de control de la actividad debido a la automatización de procedimientos) (Alexander, en Pozo & Mateos, 2009: 62). La explicación de esta gradación en la autorregulación en función del conocimiento específico se debe a que “los procesos cognitivos no son independientes del contenido y del contexto de la tarea en que se usan” (Pozo & Mateos, 2009: 62).

Entonces, gestionar metacognitivamente el conocimiento es enfrentar una tarea de modo autorregulado.

Por último, la gestión autónoma del aprendizaje no se logra solo en una materia, pues es el resultado de la generalización de experiencias reflexivas y de control metacognitivo en diversos campos del conocimiento.

Dado que la metacognición comprende tanto conocimientos declarativos como conocimientos procedimentales, su enseñanza será consecuente con ello. Así, y tal como se señaló en la Figura 4, el profesor deberá favorecer la construcción de conocimiento condicional de los procedimientos de autorregulación enseñando, por una parte, a los alumnos a analizar conscientemente las condiciones de la tarea, las decisiones que ha ido tomando para ajustar la ejecución del plan a esas condiciones y la bondad de los procedimientos que pone en juego; y, por otra parte, a planificar, a supervisar y a evaluar los productos intermedios.

2.1.5.2 Aprendizaje autorregulado

Según Torre (2008: 77-78), la autorregulación es una cualidad personal, un “estadio superior del comportamiento humano”, que no se logra espontáneamente, sino que debe ser aprendida en el tiempo mediante un proceso de reflexión sobre la propia experiencia.

La actuación autorregulada implica realizar “un proceso cíclico de planificación, monitorización (observación), ejecución controlada y reflexión sobre todo el proceso” (Torre, 2008: 77-78).

La autorregulación académica se puede favorecer si es que el docente realiza lo siguiente:

1. Crea ocasiones para que los estudiantes reflexionen sobre su propio aprendizaje mediante algunas preguntas propiciatorias como las siguientes:

Tabla 10: Preguntas para generar reflexión en los estudiantes ante las actividades de aprendizaje

Antes de la tarea	Realización de la tarea o actividad	Después de la tarea
Por qué y para qué iniciar esta actividad		En qué medida has cubierto tus objetivos
Cómo vas a abordarla (estrategias)		Cómo ha resultado el método empleado
Cuándo vas a realizarla (pasos, tiempos)		Cómo ha sido tu control del tiempo
Dónde vas a llevarla a cabo (entorno)		Cómo ha sido tu disposición ambiental
Con quién contarás para hacerla (ayudas)		Cómo han funcionado las ayudas
Qué vas a hacer de hecho (acciones)		Cuál es tu valoración del resultado

(Torre, 2008: 80).

2. Modela la autorregulación mediante su propia práctica y la de los otros alumnos mediante las siguientes estrategias:

- Explicación o presentación de estrategias
- Modelado de la propia acción docente
- Modelado de las acciones de determinados alumnos

3. Proporciona información precisa y cualificada sobre sus ejecuciones

2.1.5.3 Aprendizaje autónomo

Según Monereo (2001a), se entiende autonomía “como la posibilidad que tiene el estudiante de autorregular su propio proceso de estudio y aprendizaje en función de los objetivos que persigue y de las condiciones del contexto que determinan la consecución de ese objetivo (Monereo et al., 2001a: 14). Según este autor, los procesos que favorecen el aprendizaje autónomo son:

Intencionales, puesto que se dirigen a un objetivo

Conscientes, en el sentido de que son objeto de supervisión y regulación metacognitiva constante, para no apartarse excesivamente del objetivo.

Sensibles a las variantes relevantes del contexto de enseñanza-aprendizaje, dado que el alumno deberá responder del aprendizaje que haya realizado en un nivel de exigencia y bajo unas condiciones determinadas. (Monereo et al., 2001a: 14)

Monereo afirma que estas características para un aprendizaje autónomo corresponden con lo que se conoce en la literatura especializada como aprendizaje estratégico.

2.1.5.3.1 ¿Cómo enseñar para la autonomía?

Si deseamos que los estudiantes sean autónomos, es decir, que sean capaces de gestionar su aprendizaje, será preciso que sean ellos mismos los que sean capaces de planificar, supervisar y evaluar el uso de conocimientos para resolver situaciones nuevas. “Se trataría de que las actividades de aprendizaje se conviertan progresivamente en problemas en vez de en simples ejercicios, de forma que el aprendizaje no tenga por meta repetir o aplicar las soluciones proporcionadas por el profesor sino ayudar a los alumnos a construir o generar sus propias soluciones” (Pozo & Mateos: 63). Ello exige que el docente ceda progresivamente el control de las decisiones de planificación, supervisión y evaluación del aprendizaje, y desempeñe otros roles distintos del tradicional. Pozo y Mateos (2009:63) identifican nuevos roles conforme el profesor va cediendo el control del aprendizaje a los alumnos. Estos roles coinciden en que el docente es siempre un acompañante cada vez menos protagónico y directivo en cuatro fases: instrucción explícita, práctica guiada, práctica cooperativa y práctica autónoma.

En la Tabla 11 se pueden apreciar las fases y las estrategias (métodos) de enseñanza para lograr esa cesión gradual del control del aprendizaje a los propios alumnos y así promover el aprendizaje autónomo.

Tabla 11: Métodos para la enseñanza de estrategias de aprendizaje a partir de Monereo, Pozo y Castelló (2001b)

Fase	Métodos	Descripción
Instrucción explícita	Instrucciones verbales	Explicación detallada de la secuencia de pasos que deben realizarse detallando también los objetivos y dificultades en cada uno de ellos y justificando conceptualmente el uso de ese plan de acción
	Modelado	Ofrecer un modelado <i>on line</i> de la puesta en marcha del plan de acción o de la estrategia, acompañado de un pensamiento en voz alta, que explicita las decisiones que se van tomando
	Análisis de casos de pensamiento	En la resolución de una tarea se hace que los alumnos expliciten, comparen y discutan las diferentes estrategias o planes disponibles, justificando las decisiones adoptadas.
Práctica guiada	Hojas de pensamiento	La realización de una tarea se acompaña de una hoja de pensamiento en la que los alumnos deben justificar cada una de las decisiones que adoptan en respuesta a un guion de preguntas
	Discusión sobre el proceso de pensamiento	Una vez que cada alumno o grupo ha completado su hoja de pensamiento, la discusión colectiva sobre las diversas alternativas permite valorar sus ventajas e inconvenientes y construir nuevas estrategias o planes de acción integrando a las anteriores.
	Enseñanza cooperativa	Se fomenta la realización cooperativa de tareas, en grupo, en la medida en que favorece la actividad metacognitiva de los alumnos
	Enseñanza recíproca	Los alumnos, previamente instruidos por el profesor mediante las actividades anteriores, adoptan el papel de profesor ante sus compañeros. Cada alumno puede hacerse experto en un componente de la tarea,

Práctica autónoma		de forma que todos sean, por turnos, profesores y alumnos.
	Tutoría entre iguales	Los alumnos más avanzados tutelan o guían, hacen de profesores de los menos avanzados en una tarea o en una materia.

(Pozo & Mateos: 68)

En una metáfora que resume y transmite el propósito y el espíritu que anima este proceso de transferencia progresiva del control del aprendizaje, Pozo señala que este proceso es “una conciencia que el profesor presta al alumno para que este acabe por apropiársela” (Pozo & Mateos, 2009: 66; Pozo 2008: 369).

Es preciso no dejar pasar un aspecto metodológico más, que los autores incluyen: la enseñanza cooperativa entre las estrategias de práctica guiada y de práctica autónoma, lo cual podría parecer paradójico. La razón esgrimida es que la “necesidad de explicitar el propio conocimiento –no solo en sus productos, sino también en sus procesos– para poder hacer un uso autónomo y metacognitivo del mismo, hace especialmente eficaz el diseño de espacios de aprendizaje cooperativo, ya que la explicitación es una forma de comunicación y por tanto se favorece en contextos de interacción” (Pozo & Mateos, 2009: 69). Ello significa que el aprendizaje cooperativo propicia contextos de interacción y comunicación entre los alumnos. En este contexto, ellos pueden explicitar para sus compañeros tanto el producto del conocimiento como el proceso que llevó a él. Hacer explícito el conocimiento y el control favorece la metacognición y la reflexión y, por ende, promueve el aprendizaje autónomo.

Sin embargo, la cesión progresiva del control del aprendizaje supone recurrir no solo a tareas adecuadas, sino también a estrategias docentes integradas en un plan para lograr las metas. Es decir, se requiere de un docente que también sea competente en la enseñanza y planifique, supervise y evalúe su actividad.

Un diseño didáctico que fomente la autonomía y el uso competente del conocimiento así como otras formas de aprendizaje complejo, como las dirigidas a la comprensión o la solución de problemas, demanda recurrir a propuestas metodológicas en las que prime:

- La reflexión sobre el proceso de aprendizaje

- El uso reflexivo de los conocimientos
- La cesión progresiva de la responsabilidad al propio alumno
- El aprendizaje cooperativo (Pozo & Mateos, 2009: 67).

En síntesis, el aprendizaje autónomo es un proceso en el que el estudiante toma la mayoría de las decisiones acerca de su aprendizaje según su ritmo (de aprendizaje) y, por lo tanto, asume la responsabilidad mayor acerca de este. Para ello debe poseer conocimientos acerca de sí mismo como aprendiz, acerca de las demandas de la tarea de aprendizaje y acerca de qué estrategias son más convenientes para conseguir su realización; además, capacidad de autocontrol y adecuada motivación. Es decir, debe tener manejo de las variables estratégicas y de las variables motivacionales (Lobato, 2006: 196). El conocimiento que posea de sí mismo, de la tarea y de las estrategias más apropiadas para lograrla (conocimiento declarativo, procedimental y condicional de las estrategias) serán fundamentales, pero también la capacidad de, a partir de ese conocimiento, controlar su proceso de aprendizaje. Para ello, deberá plantearse metas (planificar la tarea), supervisar el logro de ellas mediante los recursos de los que dispone y evaluar constantemente si está encaminado al objetivo de la tarea (supervisión) y evaluar tanto el producto como el proceso que le permitió llegar a él. Dado que busca autonomía en su aprendizaje, debe poseer esta gestión metacognitiva de su aprendizaje que le permita construir conocimientos y no repetirlos. Por lo tanto, para tener un aprendizaje autónomo se requiere aprender estrategias de aprendizaje. Estas estrategias son de tres tipos: estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias de apoyo. Entonces, un alumno estratégico, metacognitivo y autorregulado será un alumno autónomo.

¿Desde la perspectiva del docente, cómo enseñar a aprender de manera autónoma? Para que el alumno pueda ser autónomo en su aprendizaje, será preciso que el docente ceda el control de las actividades de aprendizaje y de evaluación. Ello deberá hacerse de manera paulatina y existen algunas estrategias para lograrlo. Según Pozo y Mateos (2009: 52), el alumno, con la ayuda del profesor, deberá transitar desde un entrenamiento técnico a un entrenamiento estratégico, proceso en el que las actividades de aprendizaje, enfocadas como un problema, van aumentando en grado de apertura y disminuyendo en cuanto a su

novedad y a la participación del profesor, a lo largo de tres fases: instrucción explícita, práctica guiada y práctica autónoma. Para ello, se cuenta con estrategias metacognitivas como el modelado metacognitivo y la interrogación guiada, que se explicarán en el Capítulo II.

2.1.6 De la metodología del curso

A partir de su descripción, se puede concluir que en el curso no se sigue una metodología tradicional, la de la clase exclusivamente expositiva, sino que se proponen metodologías innovadoras, que además aprovechan las TIC. Sin embargo, el aspecto fundamental que distingue una metodología de la otra es si están centradas en el aprendizaje o centradas en la enseñanza. Aquellas centradas en el aprendizaje reclaman del alumno un rol más activo, que no es independiente del rol del profesor. Según Morales Vallejo (2008), “lo que el alumno haga, y su actitud general hacia el estudio, no va a depender de las orientaciones que vengan de instancias superiores ni de nuestras exhortaciones, sino de nuestras demandas y exigencias, de la *tónica* de nuestras clases, de las oportunidades de aprendizaje que les presentemos” (Morales, 2008: 22-23). De allí que la metodología por sí sola no determine el aprendizaje, sino lo hará el rol del profesor en el uso de esa metodología. Prosigue Morales: “Es el profesor quien en última instancia debe modular e ir *definiendo operativamente* el rol del alumno y sus actitudes hacia el aprendizaje a través de lo que *le hace hacer*”. En esa línea analizaremos a continuación las dos metodologías que se proponen en el curso.

2.1.6.1 El Aprendizaje Orientado a Proyectos (AOP): construcción de un boletín digital de acceso público

Empezaremos definiendo la metodología AOP, luego analizaremos el proyecto específico de creación de un boletín digital de acceso público y evaluaremos cómo aporta a la competencia del curso.

En general, el Aprendizaje Orientado a Proyectos (AOP) es un método de enseñanza-aprendizaje. En términos de Miguel et al. (2006), un método de enseñanza-aprendizaje es la forma en que el docente desarrolla su docencia. Es el componente técnico procedimental de la metodología, es decir, de cómo conseguir que los estudiantes alcancen el logro del curso o, dicho en otras palabras, cómo desarrollar los aprendizajes de los alumnos.

Otras formas más específicas de concebir el AOP son las siguientes:

Pérez Boullosa, lo conceptualiza así: “Método de enseñanza-aprendizaje en el que los estudiantes llevan a cabo la realización de un proyecto en un tiempo determinado para resolver un problema o abordar una tarea mediante la planificación, diseño y realización de una serie de actividades, y todo ello a partir del desarrollo y aplicación de aprendizajes adquiridos y del uso efectivo de recursos”. (Pérez Boullosa, 2006: 163)

El método de Aprendizaje Orientado a Proyectos (AOP) implica, entonces, llevar a cabo una tarea que se planifica, diseña y evalúa, activando aprendizajes adquiridos y movilizandolos efectivamente recursos. Por lo tanto, aporta al aprendizaje autónomo y metacognitivo, toda vez que ante una tarea será preciso planificarla y evaluarla, lo cual supone conocerla y, potencialmente, regular los procesos cognitivos implicados en su realización.

Por otra parte, Lobato lo define de la siguiente manera: “Es un enfoque metodológico, pedagógicamente fundamentado en el enfoque constructivista del ciclo de la experiencia de Kolb (1984). Está orientado al aprendizaje autónomo, en el que cobra especial relevancia el proceso investigador y la elaboración de un trabajo, centrado en la creación de un producto o la resolución adecuada a una situación problemática, mediante la realización de una serie de tareas, la aplicación de conocimientos interdisciplinarios y el uso efectivo de recursos. Permite resolver problemas con la búsqueda de soluciones abiertas, dando así oportunidad al estudiante de generar nuevo conocimiento” (Itesm, en Lobato, 2006: 208).

Entonces, a la tarea planificada y evaluada que demanda el uso de los aprendizajes y de los recursos, se precisa un aspecto fundamental para el aprendizaje autónomo, estratégico y metacognitivo: la tarea debe enfrentar al estudiante con una situación problemática, de soluciones abiertas, lo cual según Pozo y Pérez (2009) demanda toma de decisiones autónomas, conocimientos acerca de la tarea, de los recursos personales y de las estrategias más adecuadas, y control de los procesos. No en vano, según de Miguel et al. (2006), las modalidades de enseñanza que facilitan un método como el AOP son el Estudio y Trabajo Autónomos y la Tutoría. Según este autor, como ya se señaló, las modalidades son las formas en que se organiza y realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es el componente organizativo de la

metodología, junto con el componente técnico procedimental (método) y el componente evaluativo.

Adicionalmente, Pérez Boullosa (2006: 163) lo define así: “es un aprendizaje orientado a la acción, no se trata solo de aprender “acerca” de algo (como ocurre en el aprendizaje basado en problemas), sino en “hacer” algo”. Esa acción significa pasar por experiencias. Por ello, este autor precisa aún más: “Es un método basado en el aprendizaje experiencial y reflexivo”. Por lo tanto, a los rasgos anteriormente mencionados, se añade el potencial de aprender de la propia experiencia mediante la reflexión que, si seguimos a Schön (1998), sería reflexión en la acción y sobre la acción (Schön, en Pozo y Mateos, 2009).

Mediante este método, se pretende que los estudiantes (Pérez Boullosa, 2006: 163):

- *asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje*, lo cual se corresponde muy bien con el aprendizaje autónomo
- *usen sus conocimientos y habilidades en proyectos reales*, que se corresponde bien con el enfoque basado en competencias
- *se impliquen en situaciones en las que deben dar solución a problemas y realizar tareas activando los recursos que han aprendido*, lo cual es coherente con el aprendizaje estratégico o metacognitivo.

Por otra parte y abundando en el potencial que ofrece este método para el aprendizaje autónomo, estratégico y metacognitivo, Pérez Boullosa señala que “la innovación que supone la realización de proyectos como estrategia de aprendizaje no radica en el proyecto en sí mismo, sino en las posibilidades que supone su realización para poner en práctica y desarrollar diferentes competencias” (Pérez Boullosa, 2006: 163). Y según el enfoque por competencias que orienta el aprendizaje en este curso, añade a la movilización de recursos, la facultad de servirse de los conocimientos para actuar de manera consciente y eficaz (Blanco et al., 2008).

En definitiva, el Aprendizaje Orientado a Proyectos consiste en que “los estudiantes llevan a cabo la realización de un proyecto en un tiempo determinado para resolver

un problema o abordar una tarea mediante la planificación, diseño y realización de una serie de actividades, y todo ello a partir del desarrollo y aplicación de aprendizajes adquiridos y del uso efectivo de recursos” (Pérez Boullosa, 2006: 163).

Algunas estrategias para enseñar este método son las siguientes (Pérez Boullosa, 2006: 165):

- Tutelar a los estudiantes durante la elaboración del proyecto ofreciéndoles recursos y orientación a lo largo de sus investigaciones. La ayuda se desplaza progresivamente del proceso al producto.
- Estar disponible para aclarar las dudas del estudiante
- Guiar a los estudiantes hacia el aprendizaje independiente, motivándolos a trabajar de forma autónoma, especialmente en las fases de planificación, realización y evaluación

En Lenguaje 1 la tarea es la creación de un boletín informativo digital de acceso público, que es construido por los alumnos en una página web, también de propia factura, que le proporciona contexto, audiencia y sentido al proyecto. Al ser un entorno digital, se corresponde bien con la modalidad semipresencial o *blended* del curso y dota de autenticidad a la tarea pues, efectivamente, el boletín puede ser compartido por las redes sociales de los estudiantes y formará parte del mundo de la información en línea, por lo tanto, accesible para los usuarios de la *World Wide Web*. En este sentido, implica un nivel de desafío para el joven que recién se inicia en la universidad pues sus escritos serán expuestos públicamente y serán leídos por cualquiera, lo que ya marca una diferencia importante pues por lo general solo son leídos por el docente. De este modo, las TIC son integradas creativamente en el diseño didáctico del curso.

El proyecto de boletín informativo digital se presenta en la primera sesión del curso con ayuda de diapositivas. Allí se define este proyecto como un trabajo colaborativo que se realizará durante todo el ciclo y cuyo objetivo “es construir contenido para un boletín de acceso público y gratuito”. Se especifica que el propósito del proyecto, como metodología del curso, es “desarrollar diversas competencias académicas: comunicación escrita, pensamiento crítico, creatividad, etc.”. En cuanto a las capacidades vinculadas con la comunicación escrita se mencionan las siguientes:

dirigirse a una audiencia, organizar información, proporcionar al lector información confiable y de calidad, y dominar recursos lingüísticos para la redacción (léxico, gramática y ortografía).

El proyecto aporta a la competencia de comunicación escrita en el sentido que involucra movilizar recursos de comunicación escrita para proveer de contenidos textuales al boletín.

En este boletín, los estudiantes exponen varias secciones que deben permitir entender un problema que ellos mismos seleccionan, investigan bibliográficamente, conocen y explican. Para esto último, tres de esas secciones consisten en sendos textos en los que a) Se presenta cada integrante y justifica la elección del problema (TR1); b) Se describe el problema (TR2); c) Se explican las causas del problema (TR3). Adicionalmente, en equipo los alumnos reflexionan en el Editorial acerca del problema y de la experiencia de crear el boletín. Esta última actividad recibe retroalimentación del profesor, pero no es calificada. Por lo tanto, hay tres tareas individuales de redacción de textos completos y una grupal (ver Tabla 1).

Las otras secciones del boletín son propias de este tipo de publicación, como *¿Quiénes somos?* (presentación de los integrantes del equipo en texto o en video), *Recomendaciones* (propuestas de solución (sin explicarlas) e instituciones o personas especializadas en el problema), *Evidencias* (videos o imágenes que evidencien el problema), *Para saber más* (referencias bibliográficas) y *Comentarios* (para interactuar con los visitantes a la página web en que se aloja el boletín digital).

Concebidas de esta forma, las tareas de escritura deberán adecuarse a la situación comunicativa que viene dada por el tipo de publicación (boletín informativo digital de acceso público) y por el entorno de enseñanza. Para cada una de las tareas de escritura, el estudiante encuentra las indicaciones publicadas en el Aula Virtual (plataforma *Blackboard*), en las semanas correspondientes (2-3; 4-6; 9-13; 14). Además, allí se le proporcionan las pautas y los formatos para su presentación. También se encuentran las rúbricas con que serán evaluadas por el docente estas tareas de escritura en su versión final.

En cuanto a la construcción de un boletín como metodología de aprendizaje orientado a proyectos, en el sílabo se lee: “elaboración de un boletín informativo

digital de acceso público conformado por productos de comunicación escrita” que se elaboran a lo largo del ciclo y que “serán finalmente integrados en este espacio comunicativo”. El “finalmente” es el que llama a reflexión. En efecto, después de creado el boletín, los alumnos regresan a él esporádicamente: para subir los trabajos de redacción (semanas 3, 7 y 14) y para preparar el boletín para sus dos revisiones (semana 8, de exámenes parciales, y semana 16, de exámenes finales). ¿Se aprovecha este espacio comunicativo para crear contextos reales o simulados, y que ello desafíe y motive positivamente al alumno? Si el boletín se evalúa en dos momentos del curso y solo se activa para incluir contenidos, entonces, puede perder su efecto de entorno comunicativo y, por lo tanto, de motivación, cuando uno de los propósitos de un boletín digital es interactuar con los lectores y no solo publicar contenidos. En cualquier caso, se menoscaba su calidad de espacio para la comunicación. Un espacio virtual, que se va constituyendo mediante contenidos buscados y creados por los estudiantes para comunicar clara y adecuadamente un problema, debería aprovecharse para la interacción, la retroalimentación de los visitantes y la discusión acerca del problema. Con ello, el auditorio sería virtual pero presente en la comunicación con los gestores del boletín, que podrían “planear, implementar y evaluar actividades con fines que tienen aplicación en el mundo real más allá del salón de clases” (Cobo & Valdivia, 2017: 5). Ello no ocurre, pues la planeación y el diseño de las actividades ya han sido realizados y es un camino por el que el alumno debe transitar, para empezar, eligiendo un problema y luego buscando información confiable.

Si, como afirma de Miguel et al. (2006: 163) en la definición de la metodología AOP, de lo que trata un proyecto es de “abordar una tarea mediante la planificación, diseño y realización de una serie de actividades” y, si por otra parte, Medina y Domínguez (2015: 134) señalan como una de las acciones claves que caracterizan esta metodología el que el estudiante desarrolle su propio ámbito de actividad (de planificación y toma de decisiones), entonces en Lenguaje 1 los alumnos solo se quedan en la realización del mismo y se pierde su potencialidad estratégica (y por ende metacognitiva), como explicaremos a continuación.

En efecto, tal como ha sido implementada la metodología en Lenguaje 1, no se aprovecha el potencial que tiene el AOP para que el alumno adquiriera “habilidades autorreguladoras de planificación, supervisión y evaluación de sus procesos

mentales de toma de decisiones” (Monereo et al., 2001a: 12), que se vinculan con aprender a aprender e implican un potencial metacognitivo que, de converger con el aprendizaje de estrategias explicativas, redundaría en la apropiación de estas. Al ser el boletín digital un espacio que se activa esporádicamente, se establece una discontinuidad que afecta la ejecución del proyecto respecto de la posibilidad de autorregulación y, por lo tanto, su beneficio formativo. Si los autores no reciben retroalimentación de sus lectores reales acerca de los escritos y otros materiales que conforman el contenido del boletín, ¿cómo podrían saber que estos han sido adecuados al contexto comunicativo, tal como se busca que sean, y ajustar sus decisiones? Otra de las acciones claves que caracterizan al AOP es que los alumnos “detienen sus actividades de vez en cuando, para reflexionar su proceder, intercambiar ideas, etc.” (Medina & Domínguez (2015: 134). Esa es la naturaleza reflexiva y formativa que implica un proyecto, y que debería aportar a la competencia de comunicación escrita que se quiere alcanzar. Sin embargo, como se acaba de afirmar, su aporte comunicativo y metacognitivo se pierde al no tener continuidad. Si los alumnos no ingresan al boletín para interactuar con los visitantes que pudieran llegar, entonces las actividades de escritura pierden su calidad de autenticidad y, por ende, de motivación y de desarrollo de la competencia que se busca.

Por último, ¿qué tan colaborativo es el trabajo para el boletín? Los equipos interactúan coincidentemente con las ocasiones en que se activa el boletín digital para su creación, para cargar contenidos y para su evaluación (semana de evaluaciones parcial y final). Por lo general, cada estudiante se encarga de subir su redacción individual al boletín. Para los dos momentos de evaluación del boletín, el principal problema que enfrentan los alumnos tiene más que ver con el aspecto técnico del diseño de la página web que alberga el boletín que con sus contenidos. En realidad, los alumnos perciben rápidamente que, salvo aquellos a los que ellos mismos invitan para que escriban comentarios, nadie más visita o se interesa por el boletín. Por lo tanto, termina siendo un producto para la evaluación, o dicho de otro modo, el profesor será el único que se interesará realmente por el boletín en su conjunto y lo leerá. Como consecuencia, el desafío y la motivación decaen y la calificación del docente devendría en lo más importante para el alumno.

Por otra parte, el trabajo de tutoría que el profesor podría desplegar, en relación con el proyecto, es decir, el vinculado con el trabajo colectivo, se relaciona más con la ayuda técnica en relación con la página web que con el trabajo conjunto de la redacción, el cual no ha sido considerado en el diseño didáctico; en cambio, el individual, sí. En otras palabras, la alternancia e integración de trabajo individual / trabajo colaborativo se organiza así: el trabajo de redacción es individual; el trabajo de elaboración del boletín, colaborativo. Sin embargo, el proyecto gira en torno a la creación del boletín y no en torno de la redacción, que ocupa un lugar secundario pese a ser el logro del curso. En otras palabras, el centro del proyecto debería ser la producción textual, y la elaboración del boletín, la tarea secundaria. Tal vez, ello ocurre por no tener un proyecto de redacción unificado sino fragmentado en tres trabajos de redacción: TR1, TR2 y TR3, sin percibir el género expositivo subyacente a ellos. Es importante tener presente que “el aprendizaje orientado a proyectos pretende que los estudiantes asuman una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje, así como aplicar, en proyectos reales, las habilidades y conocimientos adquiridos en su formación” (de Miguel et al., 2006: 163). El aprendizaje principal del que debe responsabilizarse el estudiante en Lenguaje 1 y aplicar las habilidades y conocimientos adquiridos es la redacción de explicaciones; no la elaboración de un boletín digital. Cada tarea de redacción debería recibir el tratamiento de proyecto, lo que llevaría, para empezar, a que el estudiante las planifique, ejecute, supervise y evalúe de manera autónoma, autorregulada y metacognitiva.

En resumen, se desaprovecha el proyecto para promover el aprendizaje de la planificación, ejecución, supervisión y evaluación, valiosos para el aprendizaje de estrategias y de procedimientos. Por otra parte, al no diseñar actividades que le den continuidad al boletín y lo conviertan en un espacio de comunicación, no se consigue que la audiencia sea real. Ello posibilitaría que el proyecto y sus productos trascendieran el aula. Por ende, el boletín deviene fundamentalmente en un repositorio de las tareas de escritura de los alumnos y de los contenidos complementarios. Por último, el trabajo colaborativo, característico de los proyectos, se escinde: los trabajos de escritura (objetivo del curso) son individuales y los trabajos técnicos vinculados con la página web donde se aloja el boletín son colectivos. Es decir, el trabajo es colaborativo, pero para desarrollar tareas, tomar

decisiones y resolver problemas ancilares con respecto al logro de aprendizaje del curso. No hay propiamente escritura colaborativa.

2.1.6.2 El aprendizaje invertido y la modalidad semipresencial

Para dilucidar el sentido del aprendizaje invertido en el sílabo del curso, nos basaremos en un documento que sirvió de base y se compartió con los docentes en el contexto de una capacitación acerca del aula invertida: el reporte EduTrends. Por lo tanto, cabe suponer que es una de las fuentes autorizadas para concebir este modelo. Además de ello, también se complementará con otra fuente. La distinción entre aprendizaje invertido y aula invertida es un aspecto que se buscará aclarar en esta explicación.

Según el reporte EduTrends del Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2014), el aprendizaje invertido es un enfoque pedagógico en el que se realiza un giro en la organización tradicional de la secuencia de clases. En el orden tradicional, la instrucción teórica la daba el profesor en clase, donde también se iniciaba la aplicación de esa teoría, y las tareas las realizaba el alumno fuera de ella. La desventaja de este modelo tradicional estaría en que el estudiante no cuenta con la ayuda, guía presencial y personalizada del profesor para orientarlo y posibilitar aprendizajes en las actividades en las que más requiere de orientación.

Esa inversión del modelo tradicional tiene consecuencias significativas en el aprendizaje, por la vía del tipo de interacción profesor-alumno que se propicia. Para ello, revisaremos la secuencia “fuera de clase” y “en clase” del aprendizaje invertido. Esta secuencia es la siguiente: antes-en-después de la clase presencial (Adaptado de UT Austin CTL, en Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2014: 5). Como se puede apreciar, la clase presencial es el eje de la secuencia. Antes de la clase presencial, el alumno estudia y se prepara, generalmente mediante videos u otros materiales instruccionales, para la actividad que se realizará. Durante la clase presencial, el alumno realiza la actividad que debe ser retadora y demandar de él la activación de los conocimientos adquiridos, para aplicarlos en ella; además, el docente puede constatar la comprensión de los temas de cada estudiante. Después de la clase presencial, los estudiantes evalúan su conocimiento y profundizan su aprendizaje.

Esta inversión demanda roles distintos de los tradicionales. Así, el profesor no es el que transmite conocimientos, generalmente de forma unidireccional, sino el que genera experiencias de aprendizaje y realiza una labor tutorial en clase, en la que asiste a los estudiantes en sus necesidades particulares. El estudiante, de manera autónoma, es decir, organizando su aprendizaje según su ritmo, debe prepararse para las actividades que se realizarán en la clase presencial mediante los materiales que el docente o la institución ponen a su disposición para tal efecto.

Este enfoque pedagógico se alinea con otro: el de la enseñanza centrada en el estudiante, pues son las necesidades de aprendizaje autónomo las que determinan la enseñanza. Interesa fundamentalmente que, en clase, el estudiante sea capaz de usar los conocimientos adquiridos para resolver problemas, investigar temas o realizar proyectos de manera colectiva, y no que el profesor invierta el tiempo compartido presencialmente con sus alumnos para realizar una clase teórica. Sin embargo, invertir la secuencia no resulta suficiente y a ello apunta la diferencia que se establece entre aula invertida y aprendizaje invertido. Para que haya aula invertida, solo se requiere que se invierta el orden; para el aprendizaje invertido, resulta fundamental que la actividad de la clase presencial articule el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, el aprendizaje invertido se define de la siguiente manera: “Es un enfoque pedagógico que transforma la dinámica de la instrucción. Se desarrolla un ambiente interactivo donde el profesor guía a los estudiantes mientras aplican los conceptos y se involucran en su aprendizaje de manera activa dentro del salón de clases. Implica un cambio hacia una cultura de aprendizaje centrada en el estudiante” (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2014: 6) en contraste con el aula invertida, que es definida así: “Consiste en asignar a los estudiantes textos, videos o contenidos adicionales para revisar fuera de clase. En este caso el tiempo en el aula no implica necesariamente un cambio en la dinámica de la clase, por tanto puede o no llevar a un Aprendizaje invertido” (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2014: 6).

En conclusión y al margen de las denominaciones, para que la inversión de la estructura tradicional redunde significativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que debe cambiar es la forma en que ocurre la interacción profesor-

alumno en las sesiones en clase y los nuevos tipos de roles que uno y otro desempeñan antes, durante y después de las actividades en clase: de guía, orientación y tutoría en el profesor; de estudio autónomo y participación activa en el aprendizaje por parte del estudiante.

En el sílabo del curso se propone que “los contenidos teóricos se ofrezcan en las sesiones virtuales autónomas a través de diversas herramientas tecnológicas, como los materiales interactivos y microclases en vídeo”. Además, se señala que “las actividades propuestas afianzan los procesos cognitivos relacionados con el producto escrito y sirven de apoyo lingüístico para su desarrollo en el entorno formal universitario”. Entonces, las actividades propuestas son visionar las microclases y los materiales interactivos. No obstante, es preciso enfatizar que en estos últimos es donde se proponen actividades de comprensión. Estos son videos en los se plantean preguntas o problemas simples que el alumno debe resolver correctamente, lo cual busca asegurar la comprensión. Si no se llega a la solución correcta, el video no prosigue. En cambio, las microclases son breves videos explicativos de temas de redacción como la inclusión de citas, datos, definiciones, ejemplos y reformulaciones en los textos. En resumen, en esos materiales se proponen contenidos explicados por docentes, y actividades que afianzan y apoyan (se supone que lo explicado en las microclases). Por otra parte, se indica que “el conocimiento adquirido se complementa en las sesiones presenciales, donde se resuelven las dudas de los alumnos y se realizan una serie de actividades procesuales destinadas a desarrollar la habilidad de la redacción y de la comprensión lectora, con lo que se busca promover el aprendizaje autónomo, autorregulado y metacognitivo del estudiante”. En suma, según aparece en el sílabo, en las sesiones virtuales autónomas los estudiantes conocen y comprenden contenidos teóricos, que serán aclarados en las sesiones presenciales, en caso de duda, y se realizan actividades de aplicación.

En cambio, en las diapositivas que se ofrecen para presentar el curso y el proyecto (PPT1a Presentación del proyecto Boletín informativo digital), se subraya que el principal espacio de aprendizaje será el aula (se supone que presencial, pues invoca a confiar en la retroalimentación experta del docente y del asistente para aprender los contenidos del curso). Además, se señala que en las clases presenciales, el alumno desarrollará “herramientas de búsqueda de información

confiable, de comprensión lectora y, sobre todo, de redacción”, y recibirá la retroalimentación del profesor. Asimismo, se afirma que en las clases virtuales tendrá acceso a contenido y herramientas para reforzar lo que está aprendiendo de manera presencial. Aquí parece haber una contradicción con lo que aparece en el sílabo: las clases virtuales refuerzan lo aprendido en las sesiones presenciales. ¿A cuál de las dos pautas seguir? ¿Podría ser a ambas? En cualquier caso, como se mostrará a continuación, las actividades virtuales autónomas no obedecen a una programación o a un diseño didáctico específico y, más bien, en el documento “Guías de clase” así como en el Cronograma del curso las actividades virtuales se reducen a indicaciones para subir al Aula Virtual los distintos avances en el proceso de producción de cada uno de los tres trabajos de escritura del curso (TR1, TR2 y TR3). Claro que está implícito que para poder subir un avance el estudiante debe concluir lo que se inició en clase, pero eso se reduce a terminar una tarea empezada en la sesión presencial.

En la lógica del aprendizaje invertido y no en la del aula invertida, ¿no deberían llegar los estudiantes a clase de Lenguaje 1 habiendo realizado antes actividades autónomas de aprendizaje? Sin embargo, ¿en el cronograma del curso no se induce a que ello no ocurra? Allí, la sesión virtual está programada para ser o la segunda o la tercera sesión de la semana. Ello subordina la sesión virtual a la presencial, que es la que abre la semana. Es decir, la sesión virtual es complementaria a lo trabajado en clase o es una actividad final, como por ejemplo subir los productos al AV. En relación con estas sesiones, el rol del profesor consiste en comprobar el cumplimiento de la tarea. Por lo tanto, no hay aprendizaje invertido y la secuencia sigue siendo la tradicional, aunque ya no haya contenidos conceptuales que el profesor explique en clase.

Desde la práctica docente, se percibe también una escisión entre las sesiones presenciales y las virtuales: si no hay dudas por parte del alumno, el profesor da por aprendido el contenido conceptual y continúa con el curso. Como docentes, sabemos que cuando no hay preguntas de la clase, puede ser porque todo está claro, porque nada está claro o porque no se ha realizado la actividad. Es preciso tener presente que son alumnos que recién ingresan a la universidad y que, lo más probable, es que sus experiencias educativas sean de total presencialidad. En el documento “Guías de clase” no hay ninguna indicación adicional a la ya

proporcionada en la presentación del curso (las clases virtuales refuerzan lo aprendido en las clases presenciales). A ello contribuye que no se ha precisado cómo serán las sesiones virtuales autónomas. Al ser así, cada profesor puede interpretar esa autonomía a su manera. Se hace referencia (en la “Guías desarrolladas Semana 1”) al acompañamiento, el cual se ofrece por medio del Aula Virtual. Allí el estudiante encontrará los materiales de aprendizaje y las pautas o guiones para desarrollar las actividades virtuales de aprendizaje y las tareas. Por otra parte, se usa el Google Drive para que el alumno comparta sus trabajos con sus compañeros de equipo y con el docente. Finalmente, para la comunicación entre estudiantes y docente, se cuenta con un grupo cerrado en Facebook. Sin embargo, ese acompañamiento virtual, si bien es sumamente importante, no reemplaza a actividades didácticas que hayan sido programadas, diseñadas y que habiliten aprendizajes. Ello no ocurre en Lenguaje 1.

En síntesis, ¿qué tipo de aprendizaje ocurre en las sesiones presenciales y en las sesiones virtuales? A partir del análisis realizado, podemos afirmar que el aprendizaje de procedimientos se propicia e inicia en las sesiones presenciales y se plasma en las sesiones virtuales como término de la tarea empezada en aula. El aprendizaje de contenidos conceptuales se debería realizar en las sesiones virtuales y ser consolidado en las sesiones presenciales, pero tratándose de alumnos de primer ciclo y que provienen de experiencias presenciales, lo más probable es que no se realice o, en el mejor de los casos, los aprendizajes adquiridos dejen muchos vacíos, especialmente a nivel de la comprensión. La esperanza que alienta una apuesta así es que en la práctica realizada en clase afloren las dudas, inconsistencias, vacíos de cada estudiante y que el profesor pueda detectarlos y subsanarlos.

La conclusión del análisis de la metodología se realizará a partir de dos preguntas que derivan de las correspondientes afirmaciones formuladas al inicio de esta sección. Una de ellas es si estamos ante una metodología tradicional o una metodología innovadora. El fiel de la balanza estaba planteado en si la metodología se centraba en la enseñanza o en el aprendizaje. En el caso de Lenguaje 1, si bien el alumno tiene un rol activo en su aprendizaje y el docente asesora y acompaña el proceso, la actuación del estudiante está mediada pero también mediatizada por la del profesor, en la medida en que este es el único que planifica, ejecuta, supervisa

y evalúa de manera consciente y deliberada todos los procesos durante el ciclo. No se produce ningún proceso de cesión gradual de control del profesor al alumno. Este sigue la pauta trazada por el docente en todo momento, incluso cuando elabora el plan de redacción, textualiza y su escrito es revisado. La otra pregunta es qué se le hace hacer al estudiante, retomando la idea de Morales Vallejo que nos propusimos para orientar este análisis de la metodología: “es el profesor quien en última instancia debe modular e ir *definiendo operativamente* el rol del alumno y sus actitudes hacia el aprendizaje a través de lo que *le hace hacer*”. Dentro de ese rol activo del alumno, hay un trasfondo de pasividad en relación con el aprendizaje que propone el curso, esto es, autónomo, autorregulado y metacognitivo. Un indicio que podría probar esta afirmación está relacionado con el tipo de tarea (más cerca del ejercicio que del problema por el tipo de condiciones planteadas), el tipo de procedimiento a usar (técnico más que estratégico), la calidad de decisiones que debe tomar el alumno (sin autonomía) y las actividades de reflexión para construir conocimiento condicional (inexistentes). Por otra parte, no hay aprendizaje invertido pues no se sigue la secuencia que gira en torno de la sesión presencial; las sesiones virtuales no son para aprender contenidos que serían reforzados en la sesión presencial, sino para culminar trabajos iniciados en esta; y finalmente las sesiones fuera de clase, sean virtuales o no, no responden a algún diseño de las actividades, sino que estas se entregan por completo al arbitrio del alumno sin ningún tipo de gradualidad, a pesar de ser alumnos que no solo recién empiezan el aprestamiento en escritura académica sino la vida universitaria.

2.1.7 Síntesis de los principios metodológicos del curso

Luego del análisis realizado del curso en general y, en particular, de los enfoques, la propuesta pedagógica y la metodología, podemos resumir cuáles son los principios metodológicos que deberían orientar las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Tabla 12: Principios metodológicos: Síntesis

¿Cómo se aprende?	<ul style="list-style-type: none">-Enfrentando situaciones-problema-Tomando conciencia de las condiciones en las que se usarán los procedimientos-Reflexionando en y sobre la acción
¿Cómo se enseña?	<ul style="list-style-type: none">-Activando los conocimientos previos-Propiciando la comprensión y no la repetición de información-Promoviendo la reflexión del estudiante sobre sus conocimientos y la forma en que los aprende-Ayudando al estudiante a desarrollar estrategias de aprendizaje -Convirtiendo progresivamente las actividades de aprendizaje en problemas en vez de en simples ejercicios-Cediendo progresivamente el control de las decisiones de planificación, supervisión y evaluación del aprendizaje-Modelando la autorregulación-Potenciando distintos usos estratégicos de los procedimientos-Favoreciendo la construcción de conocimiento condicional-Proporcionando retroalimentación precisa y cualificada -Leyendo y hablando para escribir textos académicos-Favoreciendo la escritura estratégica-Interactuando y escribiendo colaborativamente
¿Cómo se evalúa?	<ul style="list-style-type: none">-Por el desempeño de la capacidad-Propiciando el diálogo-Contrastando opciones de solución a los problemas

Elaboración propia

2.1.8 Conclusiones del análisis del curso

En síntesis, Lenguaje 1 aporta a la competencia comunicación escrita con el desarrollo de la capacidad para la redacción de explicaciones. Se busca formar un aprendiz metacognitivo, autorregulado y autónomo mediante una metodología activa basada en el aprendizaje orientado a proyectos y en el aprendizaje invertido. En la actual encrucijada del curso, tanto alumnos como profesores viven sendos

procesos de tránsito: los primeros, de inserción en la cultura y comunidad universitarias y construcción de una identidad académica; los segundos, de consolidación en la práctica docente de herramientas metodológicas innovadoras.

Tal como se ha demostrado, la metodología propuesta es coherente con los enfoques por competencias, constructivista y comunicativo así como con el tipo de aprendizaje que se promueve: metacognitivo, autorregulado y autónomo, a fin de lograr que el estudiante redacte textos que explican un problema. Ello requiere tanto la enseñanza para el aprendizaje de procedimientos como para el desarrollo de capacidades para la escritura académica y, específicamente, para la explicación.

Los principios metodológicos de aprendizaje, enseñanza y evaluación se derivan del análisis realizado. En ellos destaca su fuerte base metacognitiva, entendida como capacidad para tomar conciencia de dos facetas: la del conocimiento declarativo (saber qué) y la del conocimiento procedimental (saber cómo) implicados en los procesos cognitivos que se activan para escribir estratégicamente en el contexto académico.

Aprender según estos principios supone poder usar el conocimiento para resolver problemas, poder tomar decisiones conscientes y deliberadas acerca de los procedimientos más adecuados al contexto y a la tarea, poder reflexionar para integrar los conocimientos declarativos y los procedimentales a fin de construir conocimiento condicional y apropiarse de los procedimientos para usarlos estratégicamente en el futuro. Ello posibilitaría el buen aprendizaje en términos de Pozo (2009): transferible y duradero.

Sin embargo, a pesar de que la metodología declarada es coherente con los enfoques y principios pedagógicos, su ejecución en las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación no es coherente con los principios metodológicos que se derivan de esos enfoques, principios y metodología. Ello se evidencia en particular en la secuencia didáctica para el trabajo TR3, tal como se muestra en el apartado siguiente.

2.2 ANÁLISIS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA TR3 Y REFLEXIÓN DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE

A partir de la síntesis de la secuencia didáctica TR3 y del diagrama que la representa (ver Figura 1), podemos analizar el contenido de enseñanza, cómo aprende el alumno y cómo enseña y evalúa el profesor. Al final, se evaluará si la secuencia se diseñó y se plasmó en las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación, según los principios metodológicos que se derivan de los enfoques, la propuesta pedagógica y la metodología del curso, tal como se concluyó en la Tabla 12.

El contenido procedimental que se pretende enseñar por medio de la secuencia didáctica TR3 para aprender a redactar textos que explican un problema se representa en la Tabla 13. Esta síntesis se realizará mediante preguntas; las respuestas son las que emanan de los materiales del curso y se plasman en la secuencia didáctica. Se recuerda que las actividades se han explicitado a partir de los materiales del curso. La pretensión manifiesta en el sílabo es enseñar a explicar un problema y que esa explicación se logre mediante la escritura.

Tabla 13 TR3: Contenidos procedimentales: explicación causal

Pregunta	Respuesta (en los materiales)	Pregunta orientadora
¿Cómo se explica un problema?	Por sus causas	Para explicar el problema: ¿Cómo la causa genera el problema?
¿Qué es una causa?	Una causa o factor es: “aquello que consideramos el origen de algo”, “el motivo por el que se genera una consecuencia o efecto”, “los hechos o motivos (aislados o encadenados) que generan o propician determinado problema”	-----
¿Cómo se encuentran las causas?	Mediante las fuentes	Para encontrar la causa: ¿Por qué ocurre el problema?
¿Cómo se explican las causas?	Por sus factores	Para explicar la causa (no se ofrece)

¿Cómo se encuentran los factores?	Mediante las fuentes	Para encontrar los factores: (no se ofrece)
¿Cómo se explican los factores?	Por sus causas	Para explicar un factor: (no se ofrece)

Elaboración propia

Respecto de la redacción del texto que explica un problema, la respuesta que da el curso a la pregunta de cómo hacerlo es la siguiente: individualmente, planificando el proceso (determinación de la causa, selección de fuentes confiables y pertinentes, procesamiento de las fuentes, elaboración de un plan de redacción), convirtiendo (o traduciendo) el plan en un texto, revisándolo y reescribiéndolo, todo ello en un proceso recursivo, tal como se muestra en la Tabla 14.

Tabla 14: TR3: Contenido procedimentales: redacción de la explicación

Según Lenguaje 1, ¿Cómo redactar un texto en el que se explique la causa de un problema?	Según Lenguaje 1: Siguiendo un proceso recursivo de planificación, textualización y revisión.
---	--

Elaboración propia

En relación con la pregunta por el aprendizaje, la respuesta que da el curso es la siguiente: en Lenguaje 1 el estudiante aprende a redactar un texto que explica un problema mediante el estudio autónomo de los materiales del curso, mediante la explicación y acompañamiento del profesor en clase, mediante la participación en el proceso de producción textual y siguiendo los procedimientos y estrategias propuestos en el curso, y mediante la reescritura basada en la retroalimentación proporcionada por el profesor en clase a los productos parciales y finales. En la Tabla 15 se esquematiza lo dicho.

Tabla 15 TR3: ¿Cómo se aprende?

Según Lenguaje 1, ¿Cómo aprende el alumno a redactar un texto en el que se explique la causa de un problema?	Según Lenguaje 1: Individualmente, mediante el estudio autónomo, la explicación en clase y la explicación propuesta en los materiales, la participación en el proceso recursivo de producción textual, la reescritura constante basada en la retroalimentación del docente y
---	---

	siguiendo los procedimientos y estrategias propuestos en el curso
--	---

Elaboración propia

En cuanto a la pregunta por la enseñanza correspondiente al aprendizaje descrito, el profesor enseña mediante algunas lecciones magistrales en las que explica los procedimientos mediante ejemplos; dirige y monitorea la ejecución del proceso general de redacción y de sus procedimientos; asesora a los estudiantes y les proporciona retroalimentación, tal como se muestra en la Tabla 16.

Tabla 16 TR3: ¿Cómo se enseña?

Según Lenguaje 1, ¿Cómo enseña el profesor la redacción de un texto en el que se explique la causa de un problema?	Según Lenguaje 1: Mediante algunas lecciones magistrales presenciales y virtuales, la explicación mediante ejemplos, la dirección y monitoreo de la ejecución del proceso de redacción y de sus procedimientos, y la asesoría y retroalimentación a sus estudiantes.
---	---

Elaboración propia

Destaca el hecho de que tanto para esta secuencia didáctica como para todo el curso se ofrece al docente un guion **para** el desarrollo de cada sesión y no un guion **del** desarrollo de cada sesión. Cada profesor deberá diseñar alguna actividad de apertura y de cierre. Además, existe un margen de libertad para que cada uno organice su docencia. Es más, no existe ninguna directiva en el sentido de usar únicamente los materiales didácticos ni obligación de seguir el documento “Guías de clases”; son solo referenciales.

Sin embargo, el sistema de evaluación no deja ningún rubro “libre”, a discreción del profesor: debe haber primera versión, retroalimentación, reescritura y versión final tanto para el plan de redacción como para el texto. Las actividades de evaluación son las actividades de aprendizaje. La evaluación es exclusivamente formativa y continua; la retroalimentación por parte del docente es para el aprendizaje, constante y es la única que recibe el alumno. Para ello, se vale de rúbricas de evaluación que se encuentran disponibles en el aula virtual desde el inicio del ciclo.

Tabla 17 TR3: ¿Cómo se evalúa?

Según Lenguaje 1, ¿Cómo evalúa el profesor el aprendizaje de la redacción de un texto que explique la causa de un problema?	Según Lenguaje 1: Mediante rúbricas, las actividades de evaluación son las actividades de aprendizaje, retroalimenta al estudiante de manera constante; es formativa y del proceso; no hay rubros “libres”.
--	--

Elaboración propia

A continuación se analizarán aspectos específicos de la secuencia TR3.

1. **Orientación solo al resultado de aprendizaje, pero no al desarrollo de la competencia.** Respecto de la secuencia didáctica en conjunto, parece estar organizada solo en función del resultado de aprendizaje, es decir, a partir de este se deduce qué estrategias, actividades y recursos lo posibilitarían. Sin embargo, se soslaya el aspecto más importante: que ese resultado da cuenta solo del contenido actual del curso –que es básicamente de procedimientos– pero no de la competencia que se busca desarrollar por intermedio de él ni del tipo de aprendizaje que se promueve. Por ello, en las estrategias y actividades de enseñanza-aprendizaje, en los recursos, metodología y en los instrumentos de evaluación no es decisiva la orientación hacia el desarrollo de la metacognición, la autorregulación y la autonomía del estudiante, que van a permitir un alumno capaz de redactar explicaciones causales no solo en este curso, sino en otros contextos y en tareas futuras. En otras palabras, no se orienta por los principios metodológicos del curso.
2. **Estructura de la secuencia sin actividades de reflexión ni materiales.** La secuencia tiene actividad de apertura o de presentación, por medio de la que se podría crear un clima propicio para su inicio. Recuperar las respuestas dadas por lectores del boletín y reflexionar sobre las causas puede posibilitar el planteamiento del reto intelectual que reclama Díaz-Barriga (2013) para la apertura de la secuencia didáctica. Como se puede apreciar en el segmento 3 de la secuencia TR3 (Figura 1), el profesor inicia la reflexión sobre las causas, pero no hay pauta para actividades ni material para la reflexión del estudiante.

3. **Materiales didácticos sin orientación de estrategias para enseñar procedimientos.** Para encontrar las causas, en la segunda unidad está programada una “Dinámica para explorar posibles causas del problema elegido” y se cuenta con dos materiales de aprendizaje: Determinando las causas de un problema (diapositivas) y Redactando el texto causa del problema (diapositivas). En el primero se proporciona un ejemplo detallado, pero no se indica cómo se llegó a determinar la causa. Solo se indica que “planteemos las posibles causas de nuestro problema a partir de los comentarios de nuestros lectores, nuestros conocimientos previos y nuestras primeras lecturas”. Un aspecto positivo es que esta es una forma que toma en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y la información de su entorno. Se señala a continuación que se deberá buscar el respaldo de fuentes académicas para usar información de ellas que sustente las causas planteadas. Ambos materiales son fundamentalmente un conjunto de instrucciones, que no transparentan o explicitan qué decisiones se han tomado, cómo, cuándo y por qué, sino que “la acción se encuentra prácticamente controlada por tales instrucciones” (Solé 1999: 58). Por lo tanto, no deja espacio para el desarrollo de la autonomía y del pensamiento estratégico.

4. **Contenido conceptual acerca de la explicación.** En el documento “Guías de clase”, sesión 10a, se indica lo siguiente: “Reflexiona sobre qué información es pertinente y suficiente para explicar la causa elegida”. En primer lugar, el sentido en que se ha usado la palabra “reflexión” en este contexto oracional está más próximo a una justificación. Además, es preciso aclarar lo siguiente: las causas explican algo, es decir, nos permiten entender a qué se debió, cómo así se generó ese algo. En ese sentido, explicar sería encontrar la causa (primer significado de explicación). En el curso se pretende que el alumno explique un problema. Por lo tanto, según este primer significado, debería encontrar la(s) causa(s) de ese problema.

Por otra parte, la explicación de cada causa no requeriría tanto de información como de estrategias explicativas, algunas de las cuales, por

cierto, implican mayor información acerca de la causa como, por ejemplo, en una definición. Sin embargo, apelando al primer significado de explicación, podríamos interpretar también que la explicación de una causa implicaría encontrar las causas de esa causa, lo cual nos lleva por otro camino explicativo. En cambio, si tenemos identificada una causa (sin importar de qué tipo de fuente provenga) y nos interesa evidenciar cómo así generó el problema, entonces básicamente requeriremos de estrategias explicativas, especialmente, el encadenamiento de efectos que muestre cómo de la causa, mediante una serie lógica de efectos, llegamos al problema. Este sería el segundo significado de explicación. En este tiene sentido la estrategia de encadenamiento causal. Por lo tanto, si se quiere explicar un problema, tal como se declara en el logro del curso, hay dos posibles significados de explicación que deberíamos considerar. El siguiente esquema puede ayudar a entender mejor, asumiendo que “x” es un fenómeno o un problema.

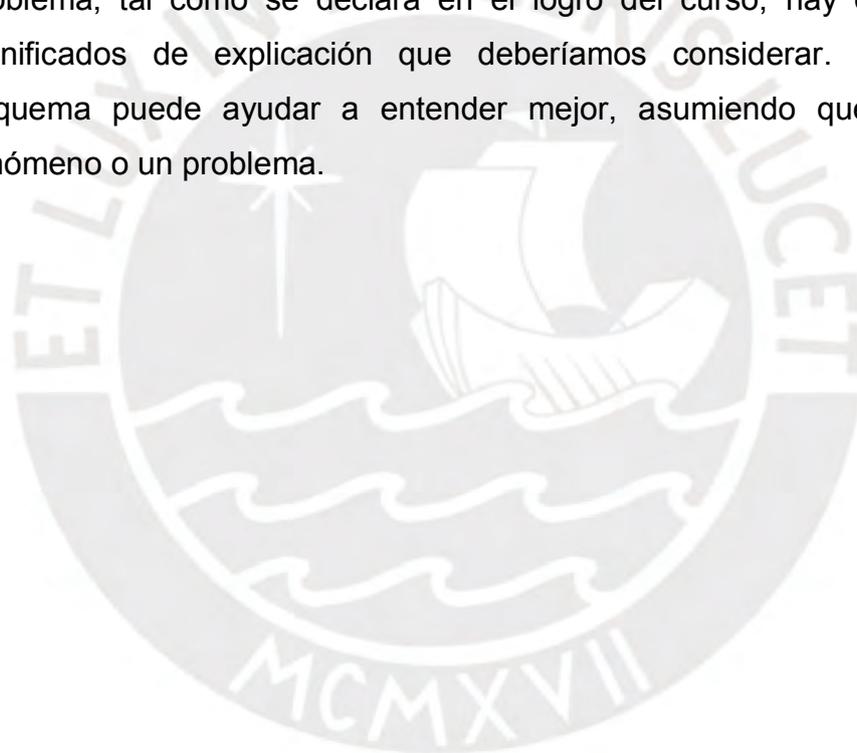
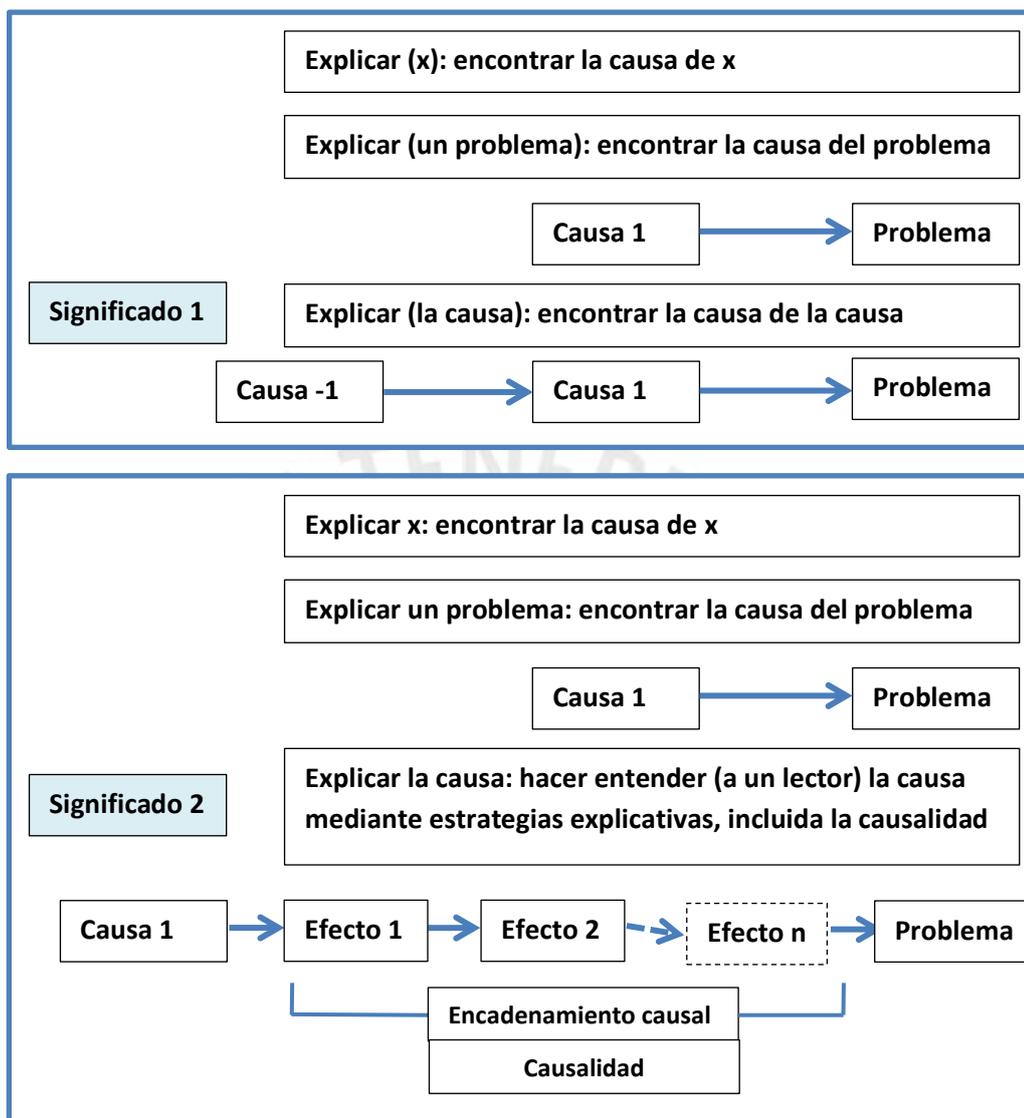


Tabla 18 Significados o sentidos de explicación



Elaboración propia

Por lo tanto, la pregunta que conduce a la causa sería ¿A qué se debe el problema? Y las preguntas que conducen a la explicación de la causa serían ¿A qué se debe la causa? (significado 1) y ¿Cómo la causa genera el problema? (significado 2). Es preciso aclarar que la explicación de las causas de un fenómeno suele ser compleja, pues se articulan una serie de causas y efectos que confluyen en la generación del problema. Por razones didácticas, para el curso Lenguaje 1 nos parece suficiente que los alumnos elaboren un encadenamiento simple similar al que se muestra en el cuadro anterior, para cualquiera de los dos significados de explicación.

La causalidad, así como la entendemos, evidencia cómo se generaría el problema. Se usa el modo potencial, pues explicar cómo se genera un problema no solo demanda una mayor complejidad explicativa en la que intervienen sobre todo factores que condicionan el suceso del problema, sino que requiere de otros recursos, como los estadísticos, para establecer la correlación entre las variables involucradas, lo cual sobrepasa el marco lógico de encadenamiento que seleccionamos para el curso. El objetivo que buscamos es que el alumno pueda evidenciar lógicamente el nexo de causalidad entre una causa y el problema.

Por otra parte, explicar la causa en el sentido de encontrar sus causas, hacerla inteligible para el lector o ambos, implica eventualmente el uso estratégico (condicionado) –y adicional al de la causalidad– de la definición, la reformulación y la ejemplificación, que son los procedimientos explicativos que se han seleccionado para este curso.

5. **Número de causas a explicar.** En el diseño de la secuencia se ha considerado que cada alumno explique únicamente una causa, seguramente con el propósito de que sea un texto más sólido (con información que respalde la explicación). Es una elección que es importante sopesar. Si con el curso se busca desarrollar una capacidad, en este caso vinculada con un contenido procedimental, se requiere de tiempo y ejercitación. Además, el uso de estrategias explicativas, justamente por su naturaleza estratégica, es el que puede posibilitar el desarrollo de la autonomía del estudiante, pues este deberá tomar decisiones de cómo, cuándo y por qué usarlas. Al tener solo una, se limita la oportunidad de la ejercitación.
6. **Concepción de la redacción como un proceso de mejora progresiva.** En la secuencia didáctica actual, la redacción es concebida como un proceso de mejora progresiva. Ello se evidencia tanto en la consideración de distintos pasos o fases para lograr el producto final –el texto explicativo causal– como en la retroalimentación proporcionada por el docente para que el alumno mejore sus producciones preliminares.

7. **Secuencia didáctica organizada según las etapas del proceso de redacción.** La secuencia didáctica actual está organizada según las siguientes etapas: planificación, textualización y revisión, que corresponden a los modelos del proceso de redacción elaborados por Flower & Hayes (1981) y Scardamalia & Bereiter (1992). Sin embargo, no parece relieves que el proceso está condicionado por el tipo de texto (explicación didáctica), en un contexto caracterizado por la audiencia, y con el propósito de explicar, entendido como intención de hacer entender al otro un contenido que suponemos desconocido o poco familiar. Este último es el problema retórico a resolver y no se destaca lo suficiente.

Por otra parte, tampoco se evidencia en la secuencia didáctica, en el documento “Guías de clase” y en los materiales que el proceso mismo tiene una raíz metacognitiva y estratégica. Así, la planificación implica hacerse algunas preguntas básicas antes de iniciar la tarea para tomar conciencia acerca de sus elementos contextuales y retóricos, que tendrán repercusión a lo largo del proceso, pues cómo el estudiante se represente la tarea determinará las acciones que realice. En cuanto al aspecto estratégico, qué decisiones se toman para cumplir con la tarea y por qué se toman resulta fundamental para el aprendizaje de la redacción, que es una actividad intrínsecamente estratégica. Alejar al alumno de la creencia de que escribir es un procedimiento automático y mecánico se puede lograr ayudándolo a tomar conciencia también de las decisiones que toma y a controlar su ejecución.

Formar alumnos autónomos en el aprendizaje y estratégicos en la redacción significa, según Monereo, que “sean capaces de autorregular sus acciones para aprender, implica hacerlos más conscientes de las decisiones que toman, de los conocimientos que ponen en juego, de sus dificultades para aprender y del modo de superar esas dificultades” (Monereo et al., 2001a: 12). Por lo tanto, si queremos formar alumnos autorregulados, debemos ayudarlos a aprender a tomar decisiones conscientes y deliberadas, tanto durante su aprendizaje como durante el proceso de redacción de textos. Ello implica potenciar su capacidad metacognitiva, entendida como “la

competencia que nos permite a los humanos ser conscientes de parte de nuestra cognición, es decir, de algunos de los procesos y productos que elaboramos en nuestra mente” (Monereo et al., 2001a: 12).

Por ende, si “se busca promover el aprendizaje autónomo, autorregulado y metacognitivo del estudiante” como se propugna en el sílabo, se deben diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje en las que se les transfiera “habilidades autorreguladoras de planificación, supervisión y evaluación de sus procesos mentales de toma de decisiones” (Monereo et al., 2001a: 12). Ello no ocurre en Lenguaje 1.

8. **Retroalimentación y reescritura para el modelamiento.** La retroalimentación resulta fundamental en la forma en que se aprende y enseña a redactar un texto que explique un problema. Sin embargo, queda a discreción del profesor cómo lo hace. El instrumento de evaluación es la rúbrica, pero no hay pautas adicionales de qué retroalimentar en los trabajos de redacción y cómo. Si entendemos por retroalimentación aquella información que “permite detectar fortalezas y debilidades, obtener orientaciones y generar espacios sistemáticos para el intercambio de percepciones, experiencias y saberes” (Anijovich, 2016: 145), ello no ha sido precisado en este curso. En cualquier caso o calidad de retroalimentación que se brinde, resulta evidente que es la retroalimentación del profesor la que permite al alumno aproximarse, mediante sucesivas reescrituras, a la versión final del texto, con los estándares establecidos en la rúbrica. Es una retroalimentación a nivel de la tarea. Ello lleva a pensar que el estudiante aprende por modelamiento. Ese tipo de aprendizaje puede ser útil para empezar (en los trabajos iniciales del curso), pero no para mantenerlo en el último trabajo del ciclo, pues el resultado son aprendizajes anclados en el resultado del proceso y no posibilita la toma de decisiones estratégicas. Solo sirve para realizar una tarea; por lo tanto, imposibilita la transferencia.
9. **Número de sesiones para la Planificación.** La etapa a la que más tiempo se dedica en la secuencia didáctica actual es la Planificación: nueve sesiones. Ello es un acierto por dos razones. En primer lugar, porque

planificar el proceso y elaborar un plan de redacción no es una práctica habitual de los escritores novatos, que suelen escribir directamente lo que tienen en mente, obviando los aspectos contextuales de la tarea de escritura así como la intención que la motiva. La otra razón es que suelen considerar innecesario elaborar un plan de redacción, pese a que este permite la generación, búsqueda y organización de ideas, que en este caso son las causas. Esa es un área de aprendizaje que justifica el tiempo asignado.

10. **Explicación de causas: mediante información o mediante estrategias explicativas.** El propósito de la secuencia didáctica TR3 es desarrollar la capacidad de explicación de las causas, que, entendidas según el criterio explicado anteriormente (segundo significado), exigen el uso de la estrategia explicativa de causalidad. Buscar información para explicar las causas deja en segundo lugar la capacidad de inferir los efectos que generan el problema y se corre el riesgo de que los estudiantes transcriban o parafraseen las explicaciones que pudieran encontrar en las fuentes.
11. **Los ejemplos como recurso para enseñar la planificación.** Mostrar ejemplos acabados de esquemas ayuda como referencia de lo que se desea lograr, pero no es suficiente para que el alumno aprenda cómo hacerlos. Es un procedimiento que requiere de alguna estrategia de enseñanza más apropiada y eficaz.
12. **Materiales instructivos y no instruccionales.** En el material “Redactando el texto Causa del problema” se muestra el proceso de mejora que ha seguido el texto de una alumna, pero no se evidencia qué decisiones tuvo que tomar, cómo, cuándo y por qué. Sería un material a mejorar en ese aspecto o proponer una forma alternativa de presentar modelos del proceso, tal como se pretende. Una vez más, se evidencia que el aprendizaje del procedimiento viene dado por seguir una serie de instrucciones o pasos, pero no de saber por qué se han dado. Así no aportamos al aprendizaje autónomo, autorregulado y metacognitivo del alumno, pues las decisiones ya se han tomado y al alumno solo le corresponde seguirlas. Ello resuelve el problema inmediato, pero no deja aprendizajes duraderos y transferibles

pues el estudiante solo habrá aplicado el procedimiento, pero no se habrá apropiado de las estrategias que subyacen a él.

13. **Actividades virtuales y aprendizaje invertido.** Las actividades virtuales están diseñadas solo en torno de una acción: la subida de resultados de aprendizaje. En ese sentido, no constituyen un espacio de aprendizaje dentro de la estrategia del aprendizaje invertido.
14. **Estudio autónomo de los materiales de aprendizaje.** Con relación a los Recursos para la Redacción Académica, que consisten en cinco microclases en video y en un video interactivo, en el documento “Guías de Clase” no se ha incluido ninguna de ellas. De igual forma, en el cronograma del curso que recibe el alumno, no aparece ninguna referencia a cómo, cuándo y para qué usarlos. Se supone que el profesor, discrecionalmente, lo hace o el alumno recurre a ellos en función de sus necesidades y guiado por su curiosidad. Están disponibles en el Aula Virtual, pero no están incluidos en la secuencia didáctica. Aparecen en la síntesis ofrecida en la Figura 1 pero solo como posibilidad de usarlos, pero no como parte de un diseño de actividades de aprendizaje.
15. **Estudio autónomo o estudio independiente.** El hecho de no contar con un diseño didáctico para el aprendizaje fuera de clase y para el uso de los materiales para el alumno en el Aula Virtual, dejan un vacío y el correspondiente desaprovechamiento de recursos para el aprendizaje, sobre todo porque, como afirma Monereo, “no se ha producido una reflexión explícita y una práctica guiada, mínimamente tangible de cómo convertir ese material de estudio en conocimiento útil” (Monereo et al., 2001a: 13).
16. **Modalidades de trabajo.** Respecto de la modalidad de trabajo, se ha organizado el trabajo individual y grupal en términos de las tareas. Así, las grupales están relacionadas con el proyecto del boletín digital, que tiene momentos determinados, es decir, no es un espacio de comunicación y socialización constantes, sino esporádico. Las actividades individuales son todas las relacionadas con el proceso de redacción. Así es como está en el

diseño didáctico de todo el curso y también en la actual secuencia didáctica TR3.

17. Desarrollo de la explicación causal. Por otro lado, la expectativa de lo que el alumno puede realmente aprender se refleja en la Rúbrica de la versión final del texto TR3 en la que, paradójicamente, no se evalúa el aspecto estratégico de las estrategias explicativas, sino solo su inclusión, despojada del carácter deliberado, consciente, adecuado al contexto y a la tarea, que debe evidenciar un uso estratégico. Así, se evalúa en el nivel Logrado de la Rúbrica que el alumno:

Explica de manera pertinente y suficiente una causa específica que ha producido el problema elegido. Todo el contenido evidencia un manejo complejo e informado del tema. Para ello, incorpora en el texto al menos tres de los siguientes elementos relevantes:

- datos estadísticos
- casos o ejemplos
- aclaraciones y definiciones de términos necesarios
- citas (Rúbrica de la versión final del texto TR3)

Además, se precisa en una nota a pie de página qué se entenderá por pertinente y por suficiente: “Se entiende por pertinente a la selección adecuada de información de acuerdo con el subtema elegido. Asimismo, se entiende por suficiente al desarrollo necesario de la información para explicar el subtema elegido” (Rúbrica de la versión final de TR3).

En el caso de las estrategias explicativas, su pertinencia tiene más bien que ver con la selección más adecuada al tipo de explicación (Moirand, en López Ferrero, 2002), al contexto y a la intención comunicativa. Así, por ejemplo, si el redactor considerase que la inclusión de un concepto requiere de su definición y de un ejemplo porque sus potenciales lectores lo podrían desconocer, lo que se debe evaluar es esa decisión y no la de la información. Para la secuencia didáctica que nos ocupa, el aspecto informativo tiene que ver con las causas que se propongan como explicativas del problema. Y ese debería ser otro rubro de evaluación y en una fase anterior del proceso. De allí en adelante, el desarrollo es por medio de estrategias explicativas. Incluso, si al usar una estrategia explicativa –pongamos una definición– aparece un término especializado o poco difundido para el lector de un

boletín digital de acceso público, entonces el redactor deberá recurrir a una estrategia de reformulación o de paráfrasis o tal vez a otra definición. En este rubro, es la estrategia del desarrollo explicativo lo que se debe evaluar y no la información usada para ello.

2.3 CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS A PARTIR DE LA REVISIÓN DE LA LITERATURA

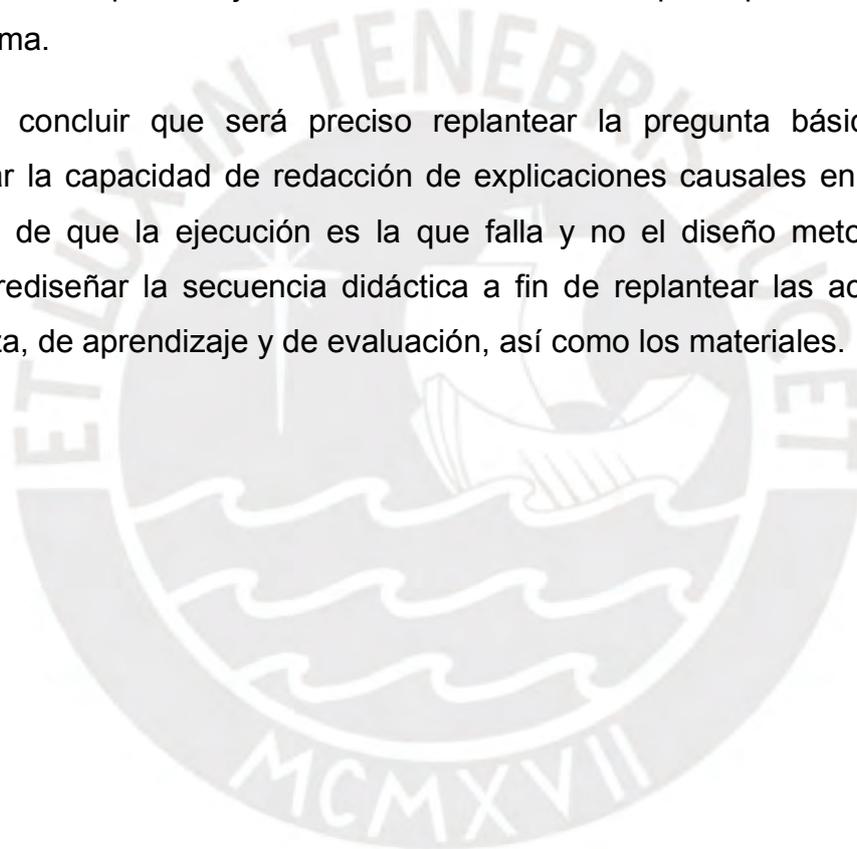
En síntesis, Lenguaje 1 es un curso que, sobre la base del análisis de los contenidos, guías y materiales articulados en la secuencia didáctica TR3, se encuentra centrado en el aprendizaje, en el “hacer” y en los procedimientos, pero no en la reflexión acerca de ese “hacer” ni en el uso estratégico de los procedimientos para redactar un texto que explique la causa del problema ni en su proceso de aprendizaje. Paradójicamente, está centrado en el aprendizaje, pero desde la planificación, supervisión y evaluación permanentes del docente, quien decide qué debe aprender el estudiante, cómo y cuándo. El alumno “hace”, pero sin autonomía y, por lo tanto, sin posibilidad de ser estratégico y aprender a ser estratégico, a pesar de los principios metodológicos, que sintetizan un marco de enfoques y principios para que el aprendizaje sea metacognitivo, autorregulado y autónomo. Para lograr un alumno reflexivo, tal como nos lo recordaba Morales (2008) en términos más generales, el profesor debe diseñar actividades que ayuden al estudiante a reflexionar acerca de las dificultades en el proceso de aprendizaje de la redacción, de la explicación y de su propio proceso general de aprendizaje a fin de construir conocimiento condicional y poderlo usar en otros contextos y para otras tareas de explicación. Para ello, será preciso incorporar actividades individuales y grupales que generen oportunidades de mirar el propio proceso y evaluarlo.

Entonces, a partir del análisis realizado, se puede diagnosticar que el diseño didáctico TR3 establece las condiciones necesarias para el desarrollo de la capacidad de explicación causal, pero **la ejecución es insuficiente**, porque no es coherente con los principios metodológicos ya señalados.

Esa ejecución se evidencia en la secuencia didáctica tanto a nivel de las actividades de enseñanza y aprendizaje y de evaluación como en los materiales para el profesor (Guías de clase; ver Capítulo I, 1.2.2, Tabla 4) y para el estudiante (Materiales de enseñanza-aprendizaje; ver Capítulo I, 1.2.3). Las principales

evidencias a nivel de las actividades de enseñanza son que estas se centran en los procedimientos, enseñados solo como técnicas. A nivel de las actividades de aprendizaje, estas se centran también en los usos técnicos y no estratégicos de los recursos discursivos para explicar las causas. Por último, a nivel de las actividades de evaluación, estas se centran solo en el profesor y el único instrumento usado es la rúbrica. Además, la retroalimentación es limitada, centrada en los productos parciales y en el producto final de cada fase de la secuencia TR3, y no promueve la reflexión ni la conciencia ni el control sobre los procesos. Esta secuencia didáctica se deberá rediseñar de modo coherente con los principios metodológicos para mejorar el aprendizaje de la redacción de textos que explican las causas de un problema.

Podemos concluir que será preciso replantear la pregunta básica de cómo desarrollar la capacidad de redacción de explicaciones causales en Lenguaje 1. Partiendo de que la ejecución es la que falla y no el diseño metodológico, se requiere rediseñar la secuencia didáctica a fin de replantear las actividades de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, así como los materiales.



CAPÍTULO II. PROYECTO DE INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

En este capítulo el objetivo es plantear una propuesta de innovación en la docencia universitaria de la redacción de textos explicativos causales. A partir del problema identificado, se propone el rediseño de la secuencia didáctica TR3 actual. Este rediseño innovador se basa en los principios metodológicos sintetizados en el capítulo anterior, los cuales justifican la incorporación de estrategias metacognitivas a la secuencia didáctica. En el desarrollo de este capítulo, en primer lugar, se precisa en qué sentido entender la innovación; luego, en qué consiste la innovación y cuál es su justificación; y finalmente, cómo se ha rediseñado la secuencia TR3 para conseguir una secuencia didáctica TR3 innovadora.

1. INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Tradicionalmente se ha considerado que los roles de un docente universitario son fundamentalmente los de investigación en el campo disciplinar y los de docencia de alguna materia. También, que muchas veces la investigación está reñida con la docencia y que un buen investigador no necesariamente es un buen docente y viceversa. Por otra parte, Morales Vallejo (2010) reporta un fenómeno distinto: la resistencia de los docentes a incorporar a su práctica profesional los resultados de la investigación educativa, especialmente en la enseñanza y en el aprendizaje, a pesar de la abundancia de estudios de los últimos años debido al énfasis dado a la enseñanza centrada en el aprendizaje (Morales, 2010: 48). Sin embargo, también está ocurriendo que muchos profesores investigan acerca de su propia práctica docente, especialmente en relación con innovaciones, entendidas como un “conjunto de ideas, procesos, y estrategias más o menos sistematizadas, mediante las cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas establecidas” (Carbonell, en López Noguero, 2005: 31). Por lo tanto, podríamos decir que una nueva competencia se ha sumado al rol docente: el de innovador en la docencia, a la par que la reflexión sobre la propia práctica, que es el origen de la innovación.

Tal como señala Hannan (1999), puede no quedar claro hasta qué punto una innovación es una creación, adaptación o imitación. De hecho no tiene que ser “nueva”. Esa novedad puede ser relativa a la institución universitaria como un todo, a la persona o al curso. Pero la premisa es que se aparta de lo que se ha hecho antes; la innovación implica romper esquemas. La dimensión varía: puede ser una idea, una práctica o una implementación; puede ser un episodio aislado o un proceso continuo de renovación. Una condición básica para la innovación es que sean procesos planificados y no accidentales. Estos no necesariamente garantizan la mejora en la enseñanza y el aprendizaje, aunque su intención y finalidad sí lo sean (Hannan et al, 1999: 280).

En síntesis, se entenderá por innovación al conjunto sistemático de ideas, propuestas y estrategias para introducir cambios planificados que impliquen el quiebre de esquemas vigentes en dimensiones variables de la práctica educativa.

En la práctica profesional docente, para innovar es preciso ser un profesional reflexivo en el sentido de Schön (1998), pues la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción permitirán aprender de la propia experiencia y de decisiones tomadas en situaciones problemáticas por el docente experto. Es una toma de conciencia acerca de las estrategias usadas para solucionarlas –a fin de mejorar la práctica profesional– y de las condiciones personales, de la demanda y de la situación (Monereo, 1995). La reflexión posibilita la construcción de conocimiento condicional y motiva la innovación, de igual forma que la innovación propicia la reflexión sobre las mejoras realizadas. De igual forma ocurre, sea el profesional un cirujano o un profesor universitario.

2. OBJETO DE INNOVACIÓN Y OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN EN EL CONTEXTO DEL CURSO

¿Es posible lograr mediante Lenguaje 1, tal como se ha descrito y analizado, que los alumnos redacten textos explicativos causales y que de esa forma se aporte a la competencia general de comunicación escrita? Es decir, ¿serán capaces de usar sus conocimientos para resolver problemas nuevos de comunicación escrita en contextos diferentes?

Tal como se ha concluido del análisis, Lenguaje 1 es un curso que se puede afirmar que está en tránsito y es de tránsito.

Lenguaje 1 **está en** tránsito hacia la escritura académica estratégica si es que destacamos que los Materiales de Aprendizaje y algunos Materiales para la Redacción Académica poseen algunos rasgos que podríamos calificar de metacognitivos y que permitirían superar el modelo de técnicas de redacción por uno de estrategias de redacción, y el de aprendizaje de la redacción por el de aprendizaje sobre la redacción. En tránsito hacia el alumno estratégico si consideramos que el proyecto de boletín digital posee un potencial metacognitivo toda vez que como proyecto requiere del monitoreo de la tarea: planificación, supervisión y evaluación. En tránsito hacia un docente que domine metodologías no tradicionales de enseñanza-aprendizaje de la redacción con uso de las TIC si se

hace cargo de que promueve capacidades y competencias, y no solo enseña técnicas de redacción.

Lenguaje 1 **es de** tránsito para nuestros alumnos pues ellos provienen de una cultura no académica, en la que han aprendido las estrategias comunicativas necesarias para participar plenamente de su vida en comunidad. Ya en otra comunidad, que posee prácticas comunicativas y discursivas nuevas pero no completamente ajenas, se encuentran en la necesidad de adaptarse para integrarse a ella. Apropiarse de esas nuevas prácticas discursivas, en términos de estrategias, será el principal recurso para ello. Particularmente, Lenguaje 1 también debe cumplir la tarea de introducir a los alumnos a esas nuevas prácticas y prepararlos para su posterior dominio disciplinar. Es también de tránsito hacia el desarrollo de ese potencial metacognitivo que poseen como adolescentes tardíos, y que debe ser desafiado para hacerse realidad. La función de mediador del docente entre el alumno y las nuevas prácticas discursivas y las nuevas demandas cognitivas será clave para posibilitar estos tránsitos.

Por otra parte, por medio de la metodología del curso se pretende formar un alumno que sea autónomo, autorregulado y metacognitivo, es decir, un alumno estratégico capaz de tomar decisiones situadas a fin de lograr un objetivo. ¿Es posible ello tal como esta metodología se plasma en actividades de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, por medio de materiales para los alumnos y en guías de clase para los profesores? La respuesta a la que llegamos después del análisis realizado es que resulta insuficiente.

Por lo tanto, para consumir estos procesos en marcha y formar un alumno estratégico, se requiere de un ajuste a la propuesta didáctica existente, que optimice la aplicación de los principios metodológicos existentes y desarrolle la capacidad metacognitiva de los estudiantes. Ello debe materializarse en actividades a las que se incorporen estrategias para la enseñanza de estrategias, que son fundamentalmente estrategias que recurren a la capacidad metacognitiva, y también en materiales didácticos que permitan que gradualmente los alumnos tomen conciencia de sus procesos de aprendizaje de las estrategias explicativas y regulen la realización de las tareas de redacción de tal forma que esa capacidad se convierta en una habilidad.

Esta problematización se cristaliza en la pregunta “¿Cómo desarrollar la capacidad de redacción de explicaciones causales mediante estrategias que recurran a la metacognición en estudiantes universitarios de primer ciclo?”, la cual guiará la propuesta de innovación en la docencia en este campo.

Dado que la secuencia didáctica TR3 actual no es coherente con los principios metodológicos que posibilitan un aprendizaje metacognitivo, autorregulado y autónomo de la redacción de textos que explican un problema, el propósito de la innovación será rediseñar la secuencia para que sí lo sea. Por lo tanto, el objeto de innovación es la secuencia didáctica TR3 y el objetivo principal del proyecto de innovación es la incorporación de estrategias metacognitivas en las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Esta propuesta será objeto de la investigación de esta tesis y pretende ser un aporte a la didáctica de este tipo de textos.

A continuación, se especifican los objetivos del proyecto.

a. Objetivo general

- Incorporar estrategias metacognitivas en la secuencia didáctica para el desarrollo de la capacidad de redacción de explicaciones causales.

b. Objetivos específicos

1. Rediseñar la secuencia didáctica TR3 y, en ella, las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación correspondientes al tema de la redacción de explicaciones causales incorporando dos de las tres fases del aprendizaje de estrategias:
 - Presentación de la estrategia
 - Practica guiada
2. Diseñar y desarrollar actividades de aprendizaje y de evaluación que incorporen estrategias metacognitivas para el desarrollo de la capacidad de redacción de explicaciones causales.

3. RESUMEN DEL PROYECTO Y DATOS GENERALES

i. Título del proyecto

Incorporación de estrategias metacognitivas en el proceso de redacción de explicaciones causales: un aporte a la didáctica del texto explicativo

ii. Resumen del proyecto (Anexo 5)

El proyecto consiste en el rediseño, ejecución y evaluación de una secuencia didáctica que incorpore estrategias metacognitivas que permitan desarrollar en el estudiante su capacidad para la redacción de explicaciones causales, entendida como una tarea de naturaleza cognitiva, lingüística y sociocultural.

iii. Problema priorizado

El problema general para la universidad como institución educativa de nivel superior es cómo lograr que los estudiantes aprendan a leer y a redactar para el mundo académico (Castelló, 2014: 347). Este aprendizaje no se adquiere de manera espontánea, sino que requiere de procesos instruccionales intencionalmente dirigidos a promoverla (Castelló, 2009: 121). Por lo tanto, los profesores deben enseñar a escribir textos en el contexto de la universidad.

Estos textos corresponden a diversos géneros. Navarro (2014) clasifica los géneros académicos en géneros de formación y géneros expertos (Navarro, 2014: 33). Los géneros académicos de formación usuales son la monografía, el resumen, la reseña, el informe de lectura y el ensayo, entre otros. Por otra parte, se considera a la exposición-explicación –junto a la argumentación– como los dos grandes objetivos o propósitos de la mayoría de textos del género académico (Castelló, 2009: 125). La lingüística textual los considera como tipos de texto, a diferencia de los géneros discursivos (o clases de texto) (Alexopoulou, 2011). Por ello, resulta paradójico, en relación con lo afirmado anteriormente respecto de la necesidad de los procesos instruccionales para promover las competencias letradas, que en algunas universidades se ofrezcan cursos de argumentación y casi ninguno de explicación. Ello podría llevarnos a considerar que no es necesario que los estudiantes desarrollen en la universidad su capacidad para explicar, pues o

la adquirirán espontáneamente o podrán transferirla de sus prácticas letradas cotidianas. Más paradójico resulta en relación con el hecho de que el propósito principal de cualquier disciplina científica natural o social es llegar a explicar los fenómenos que constituyen su objeto de estudio. Por lo tanto, resulta relevante desarrollar esa capacidad, aunque sea porque, tal como afirma Castelló (2009), la explicación se requiere en textos que responden a demandas “como establecer el estado de una cuestión, clarificar un concepto, realizar revisiones bibliográficas, elaborar informes, comentar actuaciones o procesos o modelar relaciones entre conceptos o teorías” (Castelló, 2009: 125).

En una universidad peruana se ofrece, en el área de Lenguaje, un curso de primer ciclo que tiene como resultado de aprendizaje la redacción de la explicación de un problema en un boletín digital. En ese contexto es que se ha constatado que los estudiantes declaran dificultades para la explicación, especialmente de las causas. ¿Por qué si el estudiante puede explicar las causas de un problema de su vida cotidiana, no lo puede hacer cuando se trata de la explicación de un problema que ha investigado y leído para una finalidad académica? ¿Y por qué se le dificulta el tener que hacerlo en una redacción formal? Estos son algunos aspectos del problema y se ha identificado en el análisis de sus ámbitos que si bien en el curso actual se considera a la redacción de explicaciones causales como un proceso recursivo, se echa de menos el aspecto metacognitivo implicado en los aprendizajes procedimentales complejos como los relacionados con la escritura académica.

Según Castelló (2009), las principales competencias de escritura que deben adquirir los estudiantes universitarios son cuatro: 1) concebir –y utilizar– la escritura como herramienta de aprendizaje y pensamiento; 2) conocer y regular las actividades implicadas en el proceso de escritura académica; 3) dialogar con otros textos académicos; y 4) escribir desde y para una comunidad discursiva de referencia. En el caso de la segunda competencia, tal como se demostrado (ver Capítulo 1), se han identificado las siguientes áreas de mejora: el aprendizaje estratégico y no solo técnico de los procedimientos explicativos el aprendizaje; de la estrategia explicativa de

causalidad; y la necesidad de fortalecer la promoción del aprendizaje autónomo, autorregulado y metacognitivo que se declara en el sílabo. Esta problemática es la que ha motivado una propuesta innovadora que enriquezca o reoriente la propuesta actual de la secuencia didáctica TR3, para el desarrollo de la capacidad de redacción de explicaciones causales.

iv. Curso asociado al proyecto

Lenguaje 1 es un curso del primer ciclo. Lo estudian tanto alumnos ingresantes como aquellos que cursaron un curso previo (Nivelación de Lenguaje). Ello ocurre pues los estudiantes admitidos a la universidad rinden una prueba de selección. En función de sus resultados se matricularán en uno u otro de estos cursos.

En Lenguaje 1, los estudiantes publican en una serie de secciones de un boletín digital la explicación de un problema elegido por ellos mismos y sobre el cual han leído y procesado información. En general, un proyecto así implica lo que se conoce como síntesis discursiva (Bausela, 2012: 14): leer varios textos para producir otro. Según Spirey (en Bausela, 2012: 14), es “un tipo de tarea que está altamente cargada de actividad metacognitiva”.

v. Área disciplinar

Didáctica de la lengua

vi. Población beneficiada

Treinta estudiantes de primer ciclo (2018-1), la mayoría de los cuales (75% aproximadamente) son recién ingresantes

vii. Fecha de inicio y fin

Inicio: 13 de agosto de 2018

Final: 15 de noviembre de 2018

4. JUSTIFICACIÓN

4.1 JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN (por qué el proyecto)

La justificación del proyecto de innovación proviene del itinerario que parte del análisis del curso realizado en el Capítulo I:

Itinerario 1: del análisis del curso en su contexto

- no se sigue claramente un enfoque por competencias sino, más bien, uno enfocado en el aprendizaje de técnicas de redacción.
- la ejecución de la metodología a nivel de las actividades y los materiales de aprendizaje es parcialmente coherente con la metodología declarada;
- la ejecución de la metodología a nivel del documento “Guías de clase” para el profesor es parcialmente coherente con la metodología declarada;
- la metodología no se ejecuta con total adecuación y así:
 - el Aprendizaje Orientado a Proyectos no es aprovechado en todos sus aspectos didácticos y potencialidad metacognitiva
 - el aprendizaje inverso no articula las sesiones presenciales y las virtuales
- existen indicios de que no se estaría logrando un aprendizaje transferible y duradero (algunos indicios recogidos se encuentran en la prueba de salida; en los cuestionarios a profesores del curso y de otros cursos).

4.2 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN (por qué la innovación)

4.2.1 Justificación de la propuesta de innovación

El objetivo de la innovación es la incorporación de estrategias metacognitivas en la secuencia didáctica TR3, para el desarrollo de la capacidad de redacción de explicaciones causales. Ello implica diseñar y ejecutar actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación que incorporen dichas estrategias metacognitivas. Por las características de masificación y estandarización del curso, estas actividades se

organizan por medio de los materiales didácticos, que son los mismos para todos los docentes.

¿Por qué estrategias metacognitivas? Por seis principales razones. En primer lugar, porque es adecuado para el proceso de alfabetización académica, pues las técnicas de escritura son condición necesaria pero no suficiente para que los alumnos se apropien de los procedimientos propios del discurso académico. En segundo lugar, porque resulta conveniente, desde el punto de vista didáctico, para aprender la redacción de textos explicativos, pues estos implican aspectos lingüísticos y cognitivos, pero también estratégicos (López Ferrero, 2002). En tercer lugar, porque, según la teoría relacionada con la enseñanza de procedimientos, las estrategias metacognitivas son las que mejor garantizan un aprendizaje de las estrategias explicativas que pretendemos que los alumnos aprendan, dado que redactar explicaciones implica tareas cognitivas complejas que requieren control y regulación del proceso (Pozo, Monereo & Castelló, 2001). En cuarto lugar, porque las estrategias metacognitivas que se incorporan corresponden a la fase de transferencia del control, cuyo fin es promover autonomía en la planificación, aplicación, supervisión y evaluación de un determinado procedimiento (Pozo & Pérez, 2009); por lo tanto, posibilita el aprendizaje estratégico, por ende, transferible y duradero. En quinto lugar, porque es adecuado para aprender el proceso de redacción, que implica toma de decisiones para resolver un problema (Pozo & Pérez, 2009), y se busca que estas decisiones sean conscientes y deliberadas. Por último, porque es lo que necesita un adolescente tardío para desarrollar su potencial metacognitivo y este curso le ofrece una oportunidad para ello.

Entonces, la justificación de la propuesta de innovación proviene del análisis de la literatura:

Itinerario 2: del análisis de la literatura

- **Según el campo de la didáctica de las lenguas**
 - es lo más adecuado para enseñar la alfabetización académica
 - es lo más adecuado para enseñar el texto explicativo

- **Según el campo de la psicología educativa**
 - es lo más adecuado para manejar procedimientos complejos;
 - es lo más adecuado para enseñar-aprender procedimientos
 - es lo más adecuado para que el aprendizaje sea duradero y transferible
 - es lo más conveniente para desarrollar el potencial metacognitivo emergente en los adolescentes tardíos

4.2.2 Importancia de la propuesta de innovación

Este proyecto busca mejorar la calidad del aprendizaje. Tal como ya se ha señalado, los alumnos sí alcanzan el resultado de aprendizaje del curso –redactar textos que expliquen un problema–, pero existen indicios de que este aprendizaje puede no ser ni duradero ni transferible. La incorporación de estrategias de enseñanza que recurren a la metacognición del alumno, sí asegurarían esta calidad de aprendizaje, pues la reflexión y la construcción de conocimiento condicional permiten que el alumno se apropie de los recursos retóricos, textuales y lingüísticos para la explicación.

El aprender de esta forma supone que el estudiante aprende de su experiencia recurriendo a la metacognición, entendida como capacidad para tomar conciencia de los procesos cognitivos de aprendizaje y para regularlos. Es decir, no solo aprende qué estrategias usar, cuándo, cómo y para qué; sino cómo las ha aprendido. Con ello nos estamos refiriendo a que desarrolla su capacidad de aprendizaje, o dicho de otra forma, su capacidad para aprender a aprender. Por lo tanto, el alumno consigue un resultado de aprendizaje formativo y trascendente.

5. FUNDAMENTOS DEL REDISEÑO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA TR3

Para replantear el diseño de la secuencia TR3, será preciso volver al punto de partida del diseño didáctico de Lenguaje 1: qué enseñar y cómo hacerlo para desarrollar la capacidad de redacción de textos explicativos en alumnos de primer

ciclo universitario. En primer lugar, nos enfocaremos en el contenido procedimental que el alumno debe aprender y luego en la metodología o estrategias metodológicas incluida la síntesis de los principios metodológicos del curso realizada en el análisis del primer capítulo.

5.1 QUÉ ENSEÑAR: CONTENIDO PROCEDIMENTAL EN EL REDISEÑO DE TR3

Respecto del contenido, el punto de partida más general parte de considerar que “el lenguaje forma parte del currículum: como sistema de comunicación en el aula y en la escuela; como medio de aprendizaje [...] y como objeto de aprendizaje” (Jorba, Gómez & Prat, 2000:24). Mutatis mutandis, se podría afirmar lo mismo con respecto de la explicación. En primer lugar, es una práctica discursiva en el aula y en la universidad. Por otra parte, es un medio de aprendizaje: los estudiantes leen y escriben explicaciones (en las evaluaciones, por excelencia) y los profesores más valorados en nuestro medio son los que mejor explican. Sin embargo, no es un objeto de enseñanza usual. En los planes curriculares se diseñan cursos en los que el objeto de enseñanza es el texto expositivo, pero no el texto explicativo. ¿Debería serlo? Y si así fuera, ¿cómo enseñarlo? En los estudios de didáctica de las lenguas, la didáctica del texto explicativo es un campo de estudio propio. En cualquier caso, el hecho es que en el curso Lenguaje 1, objeto del Proyecto de Innovación y de la investigación de esta tesis, el resultado de aprendizaje es la redacción de textos explicativos. ¿Y qué debe aprender el estudiante acerca de los textos explicativos a fin de desarrollar su capacidad explicativa de problemas? Según López Ferrero (2002), debe aprender, por una parte, los esquemas globales característicos (problema-solución, causalidad, enumeración, comparación, descripción) y las estructuras retóricas o procedimientos explicativos prototípicos (definiciones, analogías, reformulaciones, ejemplos, enumeraciones, descripciones, causa-efecto, citas de autoridad y los conectores adecuados) y, por otra, los recursos lingüísticos que vehiculan los procedimientos discursivos (como los conectores de causalidad, por ejemplo). Los contenidos procedimentales correspondientes a estos contenidos conceptuales son la elaboración de un esquema causal, el uso de los procedimientos explicativos prototípicos y el uso de los conectores adecuados.

Por otra parte, considerando el análisis realizado de la secuencia didáctica TR3 actual en el capítulo anterior, podemos resumir los contenidos procedimentales

específicos de esta secuencia, que los llamaremos **procedimientos explicativos causales**, en estos tres:

- **Construcción de las causas**
- **Explicación de las causas**
- **Redacción de un texto en el que se expliquen las causas de un problema**

De manera jerarquizada y estructurada, estos tres procedimientos explicativos se pueden organizar en dos procedimientos más generales. Los dos primeros procedimientos explicativos están referidos a la explicación de las causas del problema y el tercero, a la redacción del texto correspondiente.

- La explicación causal de un problema
 - Construcción de las causas
 - Construcción de la explicación causal
 - Uso de estrategias explicativas
- La redacción de un texto explicativo causal siguiendo un proceso

Además, debido a la incorporación de estrategias metacognitivas a la secuencia didáctica, también debemos considerar como contenidos de enseñanza los siguientes:

- **Uso de estrategias metacognitivas**
- **Reflexiona acerca del proceso de redacción (contenido actitudinal)**

Por lo tanto, estos son los contenidos cuya adquisición por el estudiante le permitirá desarrollar la capacidad de redacción de textos en los que se expliquen las causas del problema. Esta capacidad la definiremos así:

Capacidad de redacción de un texto explicativo causal

El estudiante decide estratégicamente qué esquema global, procedimientos explicativos prototípicos y recursos lingüísticos es conveniente usar para redactar un texto eficaz, coherente, cohesionado y correcto, que se adecúe a una situación comunicativa concreta, con el propósito de explicar las causas de un problema.

5.2 CÓMO ENSEÑAR: METODOLOGÍA / ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EL REDISEÑO DE TR3

A continuación, precisaremos el enfoque de la enseñanza de la redacción que enmarca tanto al proyecto de innovación como a esta investigación. Luego identificaremos las complejidades cognitivas implicadas en la redacción del texto explicativo causal y, por último, valoraremos las estrategias metacognitivas como estrategias de aprendizaje de procedimientos.

5.2.1 Enfoque de la enseñanza de la redacción

Entre las distintas aproximaciones a la enseñanza de la escritura en la universidad, contraponemos dos: la de las Técnicas o Habilidades de estudio y la de las Alfabetizaciones Académicas (Lea & Stierer y Robinson-Pant & Street, en Camps & Castelló, 2013: 30). En la primera, el resultado de aprendizaje se centra en el dominio de técnicas de redacción que se suponen transferibles a cualquier situación comunicativa y para cualquier escrito. En cambio, desde la alfabetización académica (Carlino, 2005) se considera que el dominio técnico del discurso es una condición necesaria, pero no suficiente para que los estudiantes se apropien del discurso académico y, por medio de él, de las formas de construir y comunicar el conocimiento, y así integrarse plenamente a la comunidad académica. En esta aproximación, las prácticas de lectura y escritura son concebidas como prácticas sociales enfocadas en la construcción de sentido y en la construcción de la identidad del estudiante dentro de esa colectividad (Camps & Castelló, 2013). La aproximación de las Alfabetizaciones Académicas implica un aspecto estratégico relevante para esta tesis: además del dominio de recursos técnicos para las prácticas de escritura, se precisa identificar cuándo, cómo y por qué estos son adecuados en función de la situación y determinados objetivos comunicativos.

Siguiendo este enfoque estratégico, nos adscribimos a la didáctica basada en géneros discursivos, planteada por Navarro (2014). Tal como señala este autor, la alfabetización en el nivel universitario demanda un “adecuado aprendizaje **sobre** la lectura y la escritura” (Navarro, 2014: 39) y no solo **de** la lectura y escritura. Así, el estudiante desarrollará habilidades metacognitivas y metalingüísticas que le permitirán planificar, monitorear y evaluar sus propios escritos y los de otros.

Los géneros discursivos o clases de texto son estructuras textuales y características verbales recurrentes en una comunidad discursiva, las cuales se institucionalizan y son relativamente estables (Camps & Castelló, 2013). En el contexto académico, según Navarro (2014), se encuentran géneros de formación (por ejemplo, informe de lectura, monografía, ensayo, resumen), y géneros expertos (por ejemplo, reseña, abstract, ponencia).

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la escritura en la universidad consiste en lograr que los estudiantes aprendan a escribir en los géneros de formación que requieren para formar parte de esta comunidad. Estos son los géneros que ellos en realidad escriben y evalúan sus profesores. Para esta tesis, los géneros discursivos que escriben los estudiantes del primer ciclo son géneros de formación.

Entre los distintos géneros discursivos que los alumnos escriben en la universidad, los de tipo expositivo se encuentran entre los más frecuentes, según López (2002). Esta autora introduce una primera distinción importante entre género discursivo y tipo de texto. El género discursivo (o clase de texto) es una categoría discursiva y retórica, es decir, se adecúa a la situación comunicativa y considera la función y la intención del discurso. En cambio, el tipo de texto es una categoría lingüística abstracta que se define por sus características lingüísticas internas (López Ferrero, 2002: 3). Por otra parte, establece una segunda distinción entre género expositivo y texto explicativo. Ambos son objetos de estudio que pertenecen a diferentes niveles del discurso: cuando nos referimos a exposición, estamos en el nivel de las prácticas sociodiscursivas y aludimos a los géneros discursivos (clases de texto); en el caso de la explicación, estamos en el nivel de las estructuras lingüísticas y nos referimos a los tipos de texto como lo son también la narración, la descripción y la argumentación (Adam, en López Ferrero, 2002). En cuanto a la relación entre el género expositivo y el texto explicativo, se puede decir que la explicación es una

de las formas de organizar textualmente una exposición; otra sería la argumentación al igual que la narración y la descripción. En esta tesis el núcleo de la unidad de estudio es el texto explicativo. En la siguiente tabla se resume la explicación dada.

Tabla 19 Texto expositivo, Texto explicativo, Texto informativo

Nivel del discurso	Categoría de análisis	Característica
Prácticas sociodiscursivas	Géneros expositivos	Categoría discursiva y retórica
Estructuras lingüísticas	Textos explicativos	Categoría lingüística abstracta
Desarrollo del contenido	Progresión informativa	Categoría disciplinar

Elaboración propia sobre la base de López Ferrero, Carmen (2002)

5.2.2 Complejidades cognitivas en la redacción del texto explicativo causal

La redacción de textos explicativos causales, como cualquier texto, presenta una serie de complejidades cognitivas. En primer lugar, la redacción vista como un proceso y concebida como un problema demanda actividades complejas de tipo cognitivo para su solución, como la planificación, textualización y revisión. Para ello, se requiere de estrategias cognitivas. Ello se evidencia tanto en los modelos de Flower & Hayes (1981) como en los de Scardamalia & Bereiter (1992). La capacidad que permite controlar o monitorear estos procesos complejos de redacción es la metacognición. Por lo tanto, se necesitará de estrategias metacognitivas para ejecutar esta tarea (Camps, 1990). Por otra parte, el texto explicativo implica aspectos cognitivos, textuales y estratégicos (López Ferrero, 2002) en tanto la explicación está relacionada con la comprensión, con una secuencia textual prototípica y con procedimientos característicos, respectivamente. López Ferrero (2002) relieva los procedimientos o saberes estratégicos en la enseñanza-aprendizaje de los textos explicativos, pues comprenden relaciones lógicas (Meyer, en López Ferrero, 2002) que dependen del objetivo del texto y del contexto de producción. Una de las cinco relaciones lógicas

que identifica Meyer es la causalidad junto con la enumeración, problema-solución, comparación y descripción.

Desde la definición pionera de Flavell (1970) de la metacognición como el control ejercido por las personas sobre su actividad mental para ser eficientes en una tarea, el concepto posee múltiples acepciones. Por lo tanto, es preciso establecer qué definición regirá este trabajo o en qué aspectos se presenta mayor consenso. Al respecto, según Bausela, todas las definiciones refieren a “operaciones cognoscitivas ejercidas por un interiorizado conjunto de mecanismos que permiten recopilar, producir, y evaluar información, así como también controlar y autorregular el funcionamiento intelectual propio” Bausela (2012: 20),. El consenso se extiende a los siguientes componentes: conciencia, monitoreo (supervisión, control y regulación) y evaluación de los propios procesos cognitivos.

Según la literatura analizada en el Capítulo I, la metacognición implica dos facetas: conciencia y control de procesos cognitivos en relación con una tarea. La conciencia consiste en percatarse y en saber (qué se sabe, qué no, qué se necesita saber, qué utilidad tiene lo que se sabe y lo que se sabrá). Por otra parte, el control de procesos cognitivos significa que ese saber que proviene de la conciencia con respecto de la tarea a realizar debería conducir al empleo de estrategias y a la toma de decisiones para poder desarrollarla. Por ello, el control implica la planificación, la supervisión o autorregulación y la evaluación de estrategias para desarrollar una tarea. Estos procesos, a su vez, deberían actuar sobre la conciencia. La metacognición es una capacidad; por lo tanto, es innata (Monereo et al., 2000) y como tal puede desarrollarse y devenir en habilidad por la vía del aprendizaje de procedimientos. En el ámbito educativo, las estrategias que recurren a la metacognición son consideradas como estrategias de aprendizaje.

Monereo define estrategia de aprendizaje como “un proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, que consiste en seleccionar los conocimientos, conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarios para cumplimentar un determinado objetivo, siempre en función de las condiciones de la situación educativa en que se produce la acción” (Monereo et al., 2000: 34).

Las estrategias de aprendizaje pueden ser estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias de apoyo.

5.2.3 Valoración de las estrategias metacognitivas como estrategias de aprendizaje de procedimientos

Las estrategias metacognitivas de aprendizaje que se incorporan a las actividades de enseñanza y cuyo uso valoramos que el alumno aprenda se enseñan infusionadas o integradas en las actividades del curso y no separadas de estas. Así, por ejemplo, en las actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación de la construcción de las causas del problema, el estudiante no solo aprenderá cómo hacerlo sino, a la vez, cómo hacerlo recurriendo a la metacognición.

Siguiendo el estudio de Pease et al. (2015), en nuestro trabajo los estudiantes de primer ciclo de universidad están caracterizados como adolescentes tardíos, lo cual significa principalmente, entre otros aspectos, que poseen un potencial emergente de sus habilidades metacognitivas, el cual debe ser activado deliberadamente en el entorno educativo universitario especialmente desde los primeros ciclos.

Por último, las estrategias metacognitivas que postulamos para incorporar a las actividades de enseñanza-aprendizaje como aspecto fundamental del rediseño de la secuencia TR3 se basan en los métodos para la enseñanza de estrategias de aprendizaje que se recogieron en la Tabla 11 y que reconoce tres fases: presentación de la estrategia, práctica guiada y práctica autónoma, para cada una de las cuales los autores (Monereo, Pozo & Castelló, 2001b) proponen, entre otras, las siguientes estrategias: para la fase de presentación, el modelado metacognitivo; para la fase de práctica guiada, la interrogación guiada, conocida también como interrogación guiada; para la fase de práctica autónoma, la enseñanza recíproca y la tutoría entre iguales.

En el proceso de cesión progresiva por parte del profesor del control de las estrategias explicativas a los alumnos a fin de que se apropien de ellas, el modelado metacognitivo es un método didáctico que se puede usar en la primera fase de este proceso: la presentación de la estrategia (Monereo et al., 2001a). El método consiste en que el profesor o alguien competente (experto o alumno), sirve de modelo del uso de la estrategia para desarrollar una tarea determinada en un contexto determinado. Para que sea un modelado cognitivo y no un modelado conductual (o modelamiento), el experto debe evitar que los alumnos aprendan un

modelo único y creen que lo que se trata es de imitar el modelo propuesto. Para ello, el profesor debe verbalizar o visibilizar las decisiones que va tomando para la realización de la tarea, enfatizando en sus momentos críticos, y justificando por qué las tomó y por qué no. Incluso explicará en qué otro contexto o tarea podrían usarse las decisiones descartadas. De lo que se trata es de mostrar una matriz dinámica de toma de decisiones justificadas, a partir de las interrogantes que se plantean los expertos en los momentos críticos del proceso de realización de la tarea.

Para la segunda fase del proceso de cesión del control de las estrategias explicativas a los alumnos y su progresiva asimilación, el profesor puede recurrir a la interrogación guiada. Esta consiste en plantear una serie de interrogantes que guíen al estudiante en la toma de decisiones de planificación, ejecución y evaluación de la tarea y, por medio de ellas, internalice la regulación del uso de las estrategias. El objetivo de la interrogación guiada es facilitar la reflexión sobre el propio proceso cognitivo (Monereo et al., 2000: 97), aspecto que resulta decisivo en la construcción de conocimiento condicional y en el aprendizaje estratégico, tal como ya se explicó en el capítulo I.

Para la tercera fase, según los autores consultados, el propósito es que el estudiante se termine de apropiarse de la estrategia constituyéndose en el tutor o maestro de sus compañeros, en el marco de actividades colaborativas. Una actividad que se aproxima es la de la explicación recíproca, que es un método que Castelló (2009) sugiere y que puede ser mediante las TIC o sin ellas.

Para el proyecto de innovación se consideraron estrategias que se pudieran aplicar en el cronograma actual del curso. De esa manera se espera que pueda ser adoptado por la coordinación y por los propios docentes.

Lograr que el estudiante aprenda estrategias que recurran a la metacognición, requiere de un modelo de enseñanza estratégica de “cesión de decisiones ajustadas a condiciones relevantes del contexto”, requiere de estrategias en las tres fases, tal como se acaba de señalar. Sin embargo, este conjunto de métodos configuran condiciones necesarias pero no suficientes. Para ello, se necesita que los docentes actúen como mediadores competentes, “trabajando en la zona de desarrollo potencial de los estudiantes”. Por lo tanto, se requiere de formatos

interactivos para la enseñanza estratégica. Monereo et al. (2001a) menciona los siguientes: interrogación guiada, interrogación retórica, diálogo y revisión de tareas.

5.3 ANTECEDENTES EMPÍRICOS DE LA INNOVACIÓN

Como complemento del análisis realizado en el Capítulo I, y según la literatura consultada (Valenzuela, 2018; Valencia & Caicedo, 2015; Bausela, 2012), existen varios programas así como estrategias de instrucción para la intervención en estrategias metacognitivas para el mejoramiento de los procesos de composición escrita. La mayoría de ellos se han pensado para la educación básica y secundaria y algunos para la educación superior. Ninguno de estos últimos se relaciona específicamente con el texto explicativo, mas sí con el argumentativo. Uno de los métodos más usados es el Modelo de Desarrollo de Estrategias Autorregulatorias (*Self-regulated Strategy Development, SRSD*), pero nuevamente, solo en la educación básica. Sin embargo, ha sido usado con éxito en la formación de profesores (Valencia & Caicedo, 2015: 22). En las intervenciones realizadas en universidades, con estudiantes de primeros semestres (Lam; Lundstrom, & Baker; Min; Tsu & NG; Wakabayashi, en Valenzuela, 2018), las estrategias metacognitivas enseñadas fueron creadas o adaptadas por los mismos autores.

Por otra parte, Sanz de Acedo (2010) ha adaptado el método de Wallace y Adams (1993) para la educación superior universitaria. Se llama Pensar Activamente en Entornos Académicos (PAEA) y ha sido puesto a prueba en la Universidad Pública de Navarra en la asignatura Psicología II. Según la autora, ha probado ser “más eficaz que la forma tradicional de enseñanza” (Sanz de Acedo, 2010: 132).

En los estudios realizados a nivel nacional, solo hay uno relacionado estrechamente con nuestro tema, y es la tesis de Maestría de Moreano y Roca (2014): *Estrategias cognitivas y metacognitivas de composición escrita que se promueven en un curso de redacción en una universidad privada de Lima*. Es un estudio descriptivo del mismo curso y de la misma universidad de la presente investigación, pero cuando se seguía una metodología distinta de la actual. Concluyen las autoras que las estrategias metacognitivas que se pretende que los estudiantes aprendan son escasas, aparecen en algunos momentos del curso y en las interacciones orales.

6. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN

En primer lugar, aportaremos otra conceptualización –más desarrollada– de secuencia didáctica para luego pasar a identificar sus elementos, y describir sus actividades, materiales e instrumentos de evaluación, a fin de finalmente sintetizar esta información en una tabla de la secuencia didáctica TR3 innovadora.

Según Díaz-Barriga, “las secuencias didácticas constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo [...] es un instrumento [...] “para” el aprendizaje de los alumnos” (Díaz-Barriga, 2013: 1). Por otra parte, García-Azkoaga (2016) especifica esta conceptualización en relación con la didáctica de las lenguas y señala que “La secuencia didáctica no es una simple sucesión de actividades más o menos organizadas para trabajar la(s) lengua(s), sino que es un instrumento” de propiedades teóricas y epistemológicas (García-Azkoaga, 2016: 48). Según esta autora, deben tener legitimidad, pertinencia y solidaridad. Legitimidad significa que el género o tipo discursivo elegido para enseñar posea reconocimiento académico por los expertos. Es el caso del curso Lenguaje 1, cuando Castelló (2009) señala que los géneros académicos tienen como intenciones la exposición-explicación y la argumentación, que son tipos de discurso, y que los alumnos deberían aprender estrategias que les permitan plasmarlas en cualquier género. Entonces, la explicación tiene legitimidad. La pertinencia refiere a que las actividades que se propongan en la secuencia didáctica “deben estar enfocadas al trabajo de formas textuales y lingüísticas específicas del género textual [o tipo de discurso]. La solidaridad alude a que las actividades de la secuencia didáctica deben formar una unidad, un todo. “Basada en estos tres principios, la SD nos permite abordar la didáctica de los géneros textuales [o tipos de discurso] formalizando sus componentes enseñables (Dolz et al., 2013): situación de comunicación, organización y planificación textual, contenidos temáticos, textualización de las unidades lingüísticas, aspectos paralingüísticos y adaptación del texto (oral, escrito, etc.)” (García-Azkoaga, 2016: 48).

Por lo tanto, la secuencia didáctica es un instrumento para el aprendizaje y para la construcción de conocimientos y no una simple organización de las actividades. La perspectiva orientada hacia el aprendizaje consiste en que, tal como Díaz-Barriga

(2013) y Morales Vallejo (2010) nos lo recuerdan, el estudiante aprende en función de las actividades que el profesor ha diseñado, siempre y cuando estas sean significativas, le permitan integrar nueva información y “por la capacidad que logra al verbalizar ante otros la reconstrucción de la información” (Díaz-Barriga, 2013: 1). Desde esta concepción y sobre la base de los principios metodológicos deducidos en el primer capítulo es que se ha rediseñado la secuencia TR3.

6.1 ELEMENTOS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA INNOVADORA TR3

Para empezar, y siempre según Díaz-Barriga (2013), los elementos se recogen en la Tabla 20.

Tabla 20 Elementos de la secuencia didáctica innovadora TR3

Duración	Semanas: 5
	Sesiones: 15 (10 presenciales y 5 virtuales)
	Horas: 20 presenciales y 10 virtuales (aprox.)
Resultado del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno redacta individualmente el texto Causa del problema siguiendo un proceso (Planificación-Textualización-Revisión)
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de las causas • Explicación de las causas • Redacción de un texto explicativo causal • Uso de estrategias metacognitivas • Reflexiona acerca del proceso de redacción
Materiales de enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Guiones de clase • Guías para el alumno • Reportes de actividades • Ejercicios • Portafolio del estudiante • Materiales para el estudio autónomo
Evidencias del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de dos causas del problema • Esquema preliminar • Esquema final (calificado: 30% de la nota) • Texto preliminar • Texto final (calificado: 70% de la nota)
Instrumentos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Listas de cotejo Esquema (versiones inicial y final) • Rúbrica Esquema (versión final) • Listas de cotejo Texto (versiones inicial y final) • Rúbrica Texto (versión final)

Elaboración propia

6.2 ACTIVIDADES DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA INNOVADORA TR3

En este acápite, las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación se han distribuido en dos tablas. En la primera de ellas se disponen secuencialmente las actividades del estudiante (Tabla 22) y en la otra, las del docente (Tabla 24). Se han explicitado a partir de los Guiones de clase y del Cronograma del curso, y nos permiten saber cómo aprenderá y evaluará el alumno, y cómo enseñará y evaluará el docente.

6.2.1 Actividades del estudiante

Las 33 actividades propuestas, como parte del rediseño de la secuencia didáctica, que deberá realizar el estudiante en quince sesiones se estructuran en tres etapas, que se muestran en la Tabla 21.

Tabla 21 Etapas de la secuencia innovadora TR3 según actividades del estudiante

Etapas	Planifica el aprendizaje	Realiza el aprendizaje	Autoevalúa el aprendizaje
Actividades	Actividad 1	Actividades 2 a 32	Actividad 33

Elaboración propia

La primera etapa –de planificación del proceso de aprendizaje de la redacción de textos que explican las causas de un problema– se cumple en una sola actividad; la segunda comprende 31 actividades y en esta etapa se realiza el aprendizaje de los procedimientos explicativos causales; en la tercera, el alumno evalúa su proceso de aprendizaje a lo largo de toda la secuencia.

La distribución de las 33 actividades del estudiante en la secuencia didáctica TR3 se muestra en la Tabla 22. Asimismo, en ella se han identificado cuatro subsecuencias (**sub-S**) del proceso de enseñanza-aprendizaje de la redacción de la explicación causal.

Tabla 22 Actividades del estudiante, procedimientos y subsecuencias en TR3 (innovadora)

PLANIFICACION (3 semanas; 9 sesiones)			
1. Planifica el proceso para TR3 Inicio de sub-S1	2. Planifica la Actividad Formulación de la pregunta causal Inicio de sub-S2	3. Formulan la Pregunta causal e identifican los Tipos de causas (Reporte 1-Grupal)	4. Construye dos respuestas tentativas a la pregunta causal (Reporte 2)

5. Consulta fuentes y Construye en casa la respuesta definitiva a la pregunta causal (Reportes 3 y 4)	6. Valida las causas (Reporte 5) Cierre de sub-S2	7. Planifica la Actividad Elaboración Plan de Redacción (Versión 1) Inicio de sub-S3	8. Recupera el sentido de la explicación en su vida cotidiana
9. Elabora el Plan de Redacción (Versión 1) (Reporte 6)	10. Supervisa la Actividad Elaboración del Plan de Redacción (Versión 1)	11. Evalúa la Actividad Elaboración del Plan de Redacción (Versión 1)	12. Autoevalúa y coevalúa el Plan de Redacción (Versión 1) (Lista de cotejo 1)
13. Resuelve en pares el Ejercicio 1 de encadenamiento causal	14. Planifica la Actividad Elaboración del Plan de Redacción (Versión 2)	15. Elabora el Plan de Redacción (Versión 2) (Reporte 7)	16. Autoevalúa y coevalúa el Plan de Redacción (Versión 2) (Lista de cotejo 2)
17. Elabora el Plan de Redacción (Versión Final) (Reporte 7)	18. Supervisa la Actividad Elaboración del Plan de Redacción (Versión Final) y reajusta	19. Evalúa la Actividad Elaboración del Plan de Redacción (Versión Final)	20. Reflexiona sobre sus experiencias en el Breve diario de las explicaciones en mi vida (Tarea) (Reporte 8) Cierre de sub-S3
TEXTUALIZACIÓN (1 semana; 3 sesiones)			
21. Planifica la Actividad Textualización del Plan de Redacción: Redacción del Texto (Versión 1) Inicio de sub-S4	22. Socializa fuera de clase la explicación de las causas y enriquece la planificación de la redacción (Reporte 9)	23. Resuelve en pares el Ejercicio 2 de textualización	24. Reconstruye, por medio de la lectura, una explicación causal (Reporte 10)
25. Textualiza el Plan de Redacción: Redacción del Texto (Versión 1) (Reporte 11)	26. Supervisa la Textualización del Plan de Redacción (Versión 1)	27. Evalúa la Textualización del Plan de Redacción (Versión 1)	
REVISIÓN (1 semana; 3 sesiones)			
28. Autoevalúa el Texto (Versión 1) (Guía 12)	29. Coevalúa el Texto (Versión 1) (Lista de cotejo 3)	30. Reescribe el Texto (Versión 1)	31. Coevalúa la lectura en voz alta del Texto (Versión 2) (Lista de cotejo 4)
32. Reescribe el Texto (Versión 2): Versión Final Cierre de sub-S4	33. Examina su Portafolio de Trabajos y Reflexiona sobre su aprendizaje de la explicación causal (Guía 15) Cierre de sub-S1		

Elaboración propia Las actividades sombreadas en gris corresponden a las sesiones virtuales y las actividades sombreadas en celeste, a las actividades infusionadas

En resumen, los contenidos de la secuencia didáctica TR3 innovada se aprenden por medio de 33 actividades de aprendizaje y de evaluación. Se pueden organizar en cuatro subsecuencias (**sub-S**), que corresponden, respectivamente, a la planificación y evaluación de todo el proceso para construir TR3, y a los tres contenidos correspondientes con los procedimientos explicativos causales. Estos contenidos, a su vez, incluyen los contenidos estratégicos (infusionados o integrados al aprendizaje de los procedimientos explicativos) y actitudinales. En la Tabla 23 se puede apreciar una síntesis de la Tabla 22.

Tabla 23 Subsecuencias de la Secuencia innovadora TR3, descripción y actividades del estudiante

Subsecuencia	Descripción	Actividades
Subsecuencia 1: Planificación y Evaluación del Proceso de aprendizaje TR3	Planificación y autoevaluación del aprendizaje en TR3	1 y 33
Subsecuencia 2: Construcción de las causas	Formulación de la pregunta causal	2 a 6
	Construcción de la respuesta a la pregunta causal: dos causas	
Subsecuencia 3: Construcción de la explicación esquemática de las causas	Uso de estrategias explicativas generales	7 a 20
	Uso de estrategias explicativas de causalidad	
Subsecuencia 4: Construcción del texto en que se explican las causas	Textualización → Versión 1	21 a 32
	Revisión → Versión 2 → Versión Final	

Elaboración propia

6.2.2 Actividades del docente

Las 33 actividades del profesor para posibilitar el aprendizaje de sus alumnos se distribuyen en la Tabla 24:

Tabla 24 Actividades del docente, procedimientos y subsecuencias en TR3 (innovadora)

PLANIFICACION (3 semanas; 9 sesiones)			
1. Presenta el proceso para TR3 y sus rúbricas de evaluación Inicio de sub-S1	2. Presenta la Actividad Formulación de la pregunta causal Inicio de sub-S2	3. Muestra ejemplos de preguntas causales	4. Presenta la Actividad Construcción de la respuesta a la pregunta causal

5. Participa en el Foro Causas del problema para orientar y absolver dudas	6. Evalúa la Actividad Causas del problema y proporciona retroalimentación Cierre de sub-S2	7. Presenta la Actividad Plan de Redacción y su Rúbrica de Evaluación Inicio de sub-S3	8. Desarrolla la Actividad Recuperación del sentido de la explicación en la vida cotidiana
9. Modela la Construcción del Plan de Redacción (Versión 1): estrategias generales	10. Participa en el Foro Plan de Redacción (Versión 1) para orientar y absolver dudas	11. Organiza y dirige la autoevaluación y la evaluación entre pares del Plan de Redacción (Versión 1)	12. Evalúa el Plan de Redacción (Versión 1) y proporciona retroalimentación
13. Modela la Construcción del Plan de Redacción (Versión Final): estrategia de encadenamiento causal	14. Propone el Ejercicio 1 de encadenamiento causal, a resolver en pares	15. Orienta durante la Elaboración del Plan de Redacción (Versión 2)	16. Organiza y dirige la autoevaluación y la evaluación entre pares del Plan de Redacción (Versión 2)
17. Evalúa el Plan de Redacción (Versión 2) y proporciona retroalimentación	18. Presenta la Actividad Breve diario de las explicaciones en mi vida (Tarea)	19. Participa en el Foro Plan de Redacción (Versión Final) para orientar y absolver dudas	20. Evalúa el Plan de Redacción (Versión Final) y proporciona retroalimentación Cierre de sub-S3
TEXTUALIZACIÓN (1 semana; 3 sesiones)			
21. Presenta la Actividad Redacción del Texto (Versión 1) y la Rúbrica de Evaluación Inicio de sub-S4	22. Presenta la Actividad Socialización de mi explicación causal (Tarea)	23. Modela la textualización del Plan de Redacción (Versión 1)	24. Propone el Ejercicio 2 de textualización, a resolver en pares
25. Presenta la Actividad de lectura Reconstrucción de una explicación causal (Tarea)	26. Participa en el Foro Redacción del Texto (Versión 1) para orientar y absolver dudas		
REVISIÓN (1 semana; 3 sesiones)			
27. Organiza y dirige la autoevaluación y la evaluación entre pares del Texto (Versión 1)	28. Evalúa la Redacción del Texto (Versión 1) y proporciona retroalimentación	29. Orienta durante la Reescritura del Texto (Versión 1)	30. Organiza y dirige la coevaluación del Texto (Versión 2)
31. Participa en el Foro Redacción del Texto (Versión 2) para orientar y absolver dudas	32. Evalúa el Texto (Versión Final) y proporciona retroalimentación Cierre de sub-S4	33. Organiza y dirige la evaluación del Proceso de producción de TR3 (Guía 15) Cierre de sub-S1	

Elaboración propia Las actividades sombreadas en gris corresponden a las sesiones virtuales y las actividades sombreadas en celeste, a las actividades infundionadas

En resumen, los profesores ejercen su docencia por medio de 33 actividades, en las cuales desempeñan distintos roles: desarrollo de actividades de enseñanza; participación en foros; presentación, orientación y evaluación de actividades de aprendizaje; organización y dirección de actividades de los estudiantes de auto y coevaluación, entre otras.

Respecto de las actividades de enseñanza, en ellas se ofrece la base para tres modelados metacognitivos, así como ejemplos; sin embargo, la mayoría de las actividades del docente consisten en la presentación y organización de las actividades del estudiante, en particular las relacionadas con la interrogación guiada (planificación, supervisión y evaluación). Se destaca el hecho de que se procura que la evaluación del docente y la retroalimentación que ofrece a los estudiantes respecto de las tareas sea posterior a la autoevaluación y la coevaluación de los alumnos. Es decir, se prioriza, toda vez que el diseño didáctico lo permita, que los estudiantes sean los que primero evalúan sus tareas.

De igual forma, las actividades del docente para que los estudiantes adquieran los contenidos del curso están estructuradas en cuatro subsecuencias (**sub-S**), que corresponden con las cuatro subsecuencias de los estudiantes, tal como se aprecia en la Tabla 25.

Tabla 25 Subsecuencias de la Secuencia TR3 innovadora, descripción y actividades del docente

Subsecuencia	Descripción	Actividades
Subsecuencia 1: Planificación y Evaluación del Proceso de aprendizaje de TR3	Presentación del proceso para TR3, y organización y dirección de la autoevaluación	1 y 33
Subsecuencia 2: Construcción de las causas	Formulación de la pregunta causal	2 a 6
	Construcción de la respuesta a la pregunta causal: construcción de dos causas	
Subsecuencia 3:	Uso de estrategias explicativas generales	

Construcción de la explicación esquemática de las causas	Uso de estrategias explicativas de causalidad	7 a 20
Subsecuencia 4: Construcción del texto en que se explican las causas	Textualización → Versión 1	21 a 32
	Revisión → Versión 2 → Versión Final	

Elaboración propia

Por lo tanto, la secuencia didáctica TR3 queda, por lo pronto, rediseñada en función de estas cuatro subsecuencias (Tabla 26) que comprenden las actividades de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación. De estas, tres corresponden respectivamente con los tres procedimientos cruciales del proceso de enseñanza-aprendizaje de la redacción de textos explicativos causales y, tal como ya se había señalado, son los siguientes: cómo construir las causas, cómo explicar esquemáticamente las causas y cómo construir el texto en que se explican las causas.

Tabla 26 Rediseño de la secuencia didáctica TR3

	Procedimiento	Subsecuencia
Secuencia didáctica TR3	Cómo aprender estratégicamente	1. Planificación y evaluación del proceso de aprendizaje TR3
	Cómo construir las causas	2. Construcción de las causas
	Cómo explicar esquemáticamente las causas	3. Construcción de la explicación esquemática de las causas
	Cómo construir el texto en que se explican las causas	4. Construcción del texto en que se explican las causas

Elaboración propia

6.3 MATERIALES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA SECUENCIA INNOVADORA TR3

Los materiales con los que cuentan el alumno y el profesor para la enseñanza-aprendizaje de los contenidos de la secuencia son los siguientes:

- Guiones de clase (6)
- Guías para el alumno (14)
- Reportes de actividades (11)

- Ejercicios (2)
- Portafolio del estudiante
- Materiales para el estudio autónomo
- Video de modelado para textualizar a partir del Plan de Redacción (https://youtu.be/ZV-2A_b6EMc) (1)

A continuación se ofrece una breve descripción de ellos.

6.3.1 Guiones de clase

Los Guiones de clase son diapositivas en las que se ofrece una pauta para el desarrollo de la sesión y en la que se articulan las actividades de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. Dicho en otras palabras, es una secuencia detallada de la sesión desde la perspectiva de la organización y ejecución de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Salvo algunas peculiaridades en el ordenamiento en la secuencia del material –que ha sido pensado originalmente para el profesor–, convenientemente editado también podría ser subido al Aula Virtual y usado por el estudiante como material de aprendizaje.

A continuación se presentarán una descripción general (Tabla 27) y una descripción detallada (Tabla 28) de estos guiones para el docente.

Tabla 27 Descripción general de los Guiones de clase por subsecuencia

Subsecuencia	Guion de clase	Descripción
Subsecuencia 1 Planificación y Evaluación del Proceso de aprendizaje de TR3	Guion 1 Presentación de TR3 (Sesión 9a) Guion 6 (Sesión 14a)	De la descripción del problema a su explicación (perspectiva general del proceso)
	Guion 2 Formulación de la pregunta causal (Sesión 9a)	De la descripción del problema a la formulación de la pregunta causal

Subsecuencia 2 Construcción de las causas	Guion 3 Proceso de construcción de respuesta a la pregunta causal (Sesiones 9b y 9c)	De la pregunta causal a la construcción de la respuesta: construcción de dos causas
Subsecuencia 3 Construcción de la explicación esquemática de las causas	Guion 4 Proceso de elaboración del plan de redacción (Sesiones 10a, 10b, 10c, 11a, 11b y 11c)	De la construcción de las causas a su explicación esquemática (Plan de Redacción)
Subsecuencia 4 Construcción del texto en el que se explican las causas	Guion 5 Textualización (Sesiones 12a, 12b y 12c)	Del plan de redacción al texto explicativo causal
	Guion 6 Proceso de revisiones sucesivas del texto explicativo causal (Sesiones 13a, 13b y 13c)	De la versión inicial a la versión final

Elaboración propia

Tabla 28 Descripción detallada de los Guiones de clase

Guion de clase	Descripción
Guion 1 Presentación de TR3 (Sesión 9a)	<p>De la descripción del problema a su explicación (perspectiva general del proceso)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presenta el objetivo y la modalidad de trabajo (individual) así como el sistema de evaluación. • Presenta las rúbricas de evaluación de todo el proceso • Presenta e interactúa con los alumnos respecto de los pasos que se seguirán por semana

	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta la actividad de Planificación del alumno del proceso TR3 (Guía 1)
<p>Guion 2 Formulación de la pregunta causal (Sesión 9a)</p>	<p>De la descripción del problema a la formulación de la pregunta causal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presenta la Actividad grupal Formulación de la pregunta causal, que se entregará en el Reporte 1 • Muestra ejemplos de preguntas causales • Presenta la actividad de Planificación del alumno de la Actividad Formulación de la pregunta causal (Guía 2)
<p>Guion 3 Proceso de construcción de respuesta a la pregunta causal (Sesiones 9b y 9c)</p>	<p>De la pregunta causal a la construcción de la respuesta: construcción de dos causas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presenta la Actividad Construcción de la respuesta a la pregunta causal, que se entregará en los Reportes 2, 3, 4 y 5 (individual) • Muestra ejemplos de respuestas tentativas y de su validación • Participa en el Foro Construcción de las causas • Evalúa la Actividad Construcción de la respuesta a la pregunta causal - proporciona retroalimentación
	<p>De la construcción de las causas a su explicación esquemática (Plan de Redacción)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presenta la Actividad Construcción del Plan de Redacción (Reportes 6 y 7) y su rúbrica de evaluación • Presenta la actividad de Planificación del alumno Plan de redacción (Versión 1) (Guía 3) • Desarrolla la Actividad Recuperación del sentido de la explicación en la vida cotidiana • Presenta la actividad del alumno La explicación en mi vida cotidiana (Guía 4) • Modela la Construcción del Plan de Redacción (versión 1): estrategias generales • Presenta la actividad de Supervisión del alumno Elaboración del Plan de red. (Versión 1) (Guía 5) • Participa en el Foro Construcción del Plan de redacción (Versión 1) • Organiza y dirige la autoevaluación y la evaluación entre pares del Plan de Redacción (Versión 1): Lista de cotejo 1

<p>Guion 4 Proceso de elaboración del plan de redacción (Sesiones 10a, 10b, 10c, 11a, 11b y 11c)</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Evalúa la Actividad Construcción del Plan de Redacción - proporciona retroalimentación • Presenta la actividad de Evaluación del alumno Plan de redacción (Versión 1) (Guía 6) •Presenta la actividad de Planificación y Supervisión del alumno Plan de redacción (Versión 2) (Guía 7) • Modela la Construcción del Plan de Redacción (Versión 2): estrategia de causalidad • Propone el Ejercicio 1 de causalidad • Orienta durante la elaboración del Plan de Redacción (Versión 2) • Organiza y dirige la autoevaluación y la evaluación entre pares del Plan de Redacción (Versión 2): Lista de cotejo 2 • Evalúa el Plan de Redacción (Versión 2) - proporciona retroalimentación • Presenta la actividad de Evaluación del alumno Plan de redacción (Versión 2) (Guía 8) • Presenta la Actividad Breve diario de las explicaciones en mi vida (Tarea) (Reporte 8) • Participa en el Foro Construcción del Plan de redacción (Versión 2) • Presenta la actividad de supervisión del Plan de redacción (Versión final) • Evalúa la Actividad Plan de Redacción (Versión Final) y proporciona retroalimentación (Guía 9)
<p>Guion 5 Textualización (Sesiones 12a, 12b y 12c)</p>	<p>Del plan de redacción al texto explicativo causal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presenta la Actividad Redacción del Texto (Versión 1) (Reporte 10) y su rúbrica de evaluación • Presenta la actividad de Planificación del alumno Redacción del Texto (Versión 1) (Guía 10) • Presenta la Actividad Socialización de mi explicación causal (Tarea) (Reporte 9) • Modela la textualización del Plan de Redacción (Versión 1) • Propone el Ejercicio 2 de textualización, a resolver en pares • Presenta la Actividad de lectura Reconstrucción de una explicación causal (Tarea)

	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta la actividad de Supervisión y Evaluación del alumno Redacción del Texto (Versión 1) (Guía 11) • Participa en el Foro Redacción del Texto (Versión 1) para orientar y absolver dudas (Reporte 10)
<p>Guion 6 Proceso de revisiones sucesivas del texto explicativo causal (Sesiones 13a, 13b y 13c)</p> <p>Evaluación del proceso TR3 (Sesión 14a)</p>	<p>De la versión inicial a la versión final</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organiza y dirige la autoevaluación y la evaluación entre pares del Texto (Versión 1) (Guía 12) (Lista de cotejo 3) • Evalúa la Redacción del Texto (Versión 1) y proporciona retroalimentación • Orienta durante la Reescritura del Texto (Versión 1) • Organiza y dirige la coevaluación del Texto (Versión 2) (Lista de cotejo 4) • Participa en el Foro Redacción del Texto (Versión 2) para orientar y absolver dudas • Evalúa el Texto (Versión Final, Reporte 11) y proporciona retroalimentación • Organiza y dirige la evaluación de los alumnos del Proceso de producción de TR3 (Guía 13) • Organiza y dirige la evaluación de los alumnos de los Productos y Procesos del curso mediante el portafolio (Guía 14)

Elaboración propia

6.3.2 Guías y materiales para el alumno

Las guías para el alumno son fundamentalmente hojas de pensamiento mediante las cuales se pretende que el estudiante aprenda a controlar los procedimientos explicativos causales. En ese sentido, son actividades de planificación, supervisión y control, mediante preguntas. El propósito es inducir a la reflexión acerca de los procesos de aprendizaje y vehicular la estrategia conocida como interrogación guiada. Algunas otras guías tienen alguna característica peculiar, pero siempre dentro del propósito de recuperar los procesos y evaluarlos para fines de autorregulación.

El tenor general de las actividades de **Planificación** en las Guías es el siguiente:

- Representación de la tarea

- Establecimiento de la meta u objetivo según el contexto comunicativo
- Evaluación de: Recursos con los que se cuenta-Recursos necesarios-Recursos faltantes
- Recuperación de saberes previos
- Elaboración de un plan de acción

En el caso de las actividades de **Supervisión**, se busca controlar la marcha del proceso para realizar ajustes en términos del alejamiento o aproximación al objetivo o meta de la tarea.

El tenor general de las actividades de Supervisión en las Guías es el siguiente:

- Evaluación de las dificultades encontradas
- Identificación de las alternativas para solucionar las dificultades
- Cambios en el plan de acción inicial

En relación con las actividades de **Evaluación**, el tenor general es el de ponderar el proceso y las decisiones que se tomaron en función del logro de la meta y el objetivo, es decir:

- Condiciones de la demanda de la tarea que hicieron posible o dificultaron el logro de la meta
- Condiciones personales y situacionales que hicieron posible o dificultaron el logro de la meta
- Decisiones que ayudaron al logro (o no) de la meta

En la Tabla 29 se disponen las Guías y materiales según la Actividad:

Tabla 29 Guías y materiales del alumno según Actividad

Actividad	Planificación	Supervisión	Evaluación	Otros
Construye el proceso de TR3	Guía 1		Guía 13	
Formula la pregunta causal	Guía 2			
Elabora el plan de redacción (Versión 1)	Guía 3	Guía 5	Guía 6	
Recupera el sentido de la explicación				<ul style="list-style-type: none"> • Guía 4 • Material de estudio autónomo: Estrategias de explicación
Elabora el plan de redacción (Versión final)	Guía 7	Guía 7	Guía 8	

Evalúa el plan de redacción				Guía 9
Textualiza el plan de redacción	Guía 10	Guía 11	Guía 11	
Evalúa el Texto				Guía 12
Evalúa productos y procesos del curso				Guía 14

Elaboración propia

6.3.3 Reportes

Los reportes sirven al docente tanto para dar a conocer las pautas para el desarrollo de actividades como para proporcionar formatos para la entrega de actividades en clase y fuera de clase (tareas), los cuales permiten que esta se organice, quede claro qué es lo que hay que hacer y cómo, y qué es lo que se presenta. En la Tabla 30 se organizan los reportes por actividad.

Tabla 30 Reportes según Actividad

Reportes	Actividad
1	Formula la pregunta causal
2	Construye las respuestas tentativas a la pregunta causal
3	Selecciona y procesa fuentes de mayor nivel de confiabilidad (Tarea)
4	Construye la respuesta definitiva a la pregunta causal (Tarea)
5	Valida las causas del problema (Tarea)
6	Elabora el plan de redacción (Versión 1) (Tarea)
7	Elabora el plan de redacción (Versión final) (Tarea)
8	Reflexiona sobre sus experiencias en relación con la explicación en la vida cotidiana del alumno (Tarea)
9	Socializa su explicación causal (antes de redactarla) (Tarea)
10	Reconstruye, por medio de la lectura, una explicación causal (Tarea)
11	Textualiza el plan de redacción

Elaboración propia

6.3.4 Ejercicios

Los ejercicios han sido concebidos como tareas en las que el objetivo es que el estudiante empiece a automatizar algunos procedimientos para que pueda usarlos

de forma técnica o estratégica según la situación. Son solo dos y han sido creados para aprender dos procedimientos: los procedimientos explicativos y los procedimientos para hacerlo por escrito, es decir, para textualizar. En la Tabla 31 se describen.

Tabla 31 Descripción de los Ejercicios

Ejercicio	Descripción
Ejercicio 1: Construcción esquemática de cadenas causales	A partir de dos problemas dados y su correspondiente causa, los alumnos completan sendos cuadros en los que ya están indicados los procedimientos a usar: definición o reformulación, ejemplificación y causalidad. A nivel de decisión, deben elegir entre definición o reformulación, pero el ejercicio consiste en darle coherencia al esquema.
Ejercicio 2: Textualización	Se proporciona la causa (idea principal del párrafo) para que los estudiantes la expliquen recurriendo a las estrategias explicativas que les parezcan más convenientes.

Elaboración propia

6.3.5 Portafolio del estudiante

En principio, el propósito del portafolio es que los estudiantes conserven ordenadamente las Guías, Reportes y Ejercicios, así como los productos de las actividades centrales (planes de redacción y textos) y sus correspondientes rúbricas. En la innovación no se ha aprovechado como un medio para el aprendizaje. En ese sentido, no se han diseñado actividades regulares de evaluación o de reflexión a lo largo de la secuencia TR3. Ello solo se ha considerado en la evaluación final de la secuencia TR3 innovada (Guía 15) y del curso (Guía 16).

6.3.6 Materiales para el estudio autónomo

Dado que esta es la innovación de un curso que enseña el autor de la tesis, a fin de mejorar su práctica docente y la de los demás profesores, se han aprovechado los materiales que ya existían para el estudio autónomo del estudiante. Para la secuencia TR3, estos materiales han sido descritos en el Capítulo I (“Recursos para la redacción académica”). Sin embargo, cabe precisar que estos permiten el aprendizaje de las técnicas para la explicación y para la causalidad; para que el alumno aprenda su uso estratégico, las actividades que se acaban de reseñar

(Tablas 22 y 24) resultan fundamentales. La mayoría de estos materiales ya deberían haber cumplido su función según el diseño didáctico de los trabajos anteriores (TR1 y TR2); no obstante, pueden reusarse para reforzar ese aprendizaje técnico. En la Tabla 29 de Guías y materiales se integra uno de ellos (“Estrategias de explicación”), que es el que aporta la estrategia de causalidad al estudio autónomo del alumno.

Un aporte de esta innovación para esos materiales es el video en el que se modela la textualización a partir de un plan de redacción (https://youtu.be/ZV-2A_b6EMc). Es un breve video de tres minutos producido mediante PowToon en el que se representa la toma de decisiones de un personaje animado para traducir un plan de redacción en un texto. Se centra fundamentalmente en la supervisión, es decir, en la toma de decisiones durante la ejecución del procedimiento a fin de ajustarlo a las condiciones de la tarea y de la situación.

6.4 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

Los instrumentos de evaluación con los que cuentan el alumno y el profesor para el aprendizaje de los procedimientos explicativos de la secuencia son los siguientes:

- Lista de cotejo 1 para autoevaluar y coevaluar la primera versión del Plan de Redacción
- Lista de cotejo 2 para autoevaluar y coevaluar la versión final del Plan de Redacción
- Rúbrica Esquema
- Lista de cotejo 3 para coevaluar la primera versión del texto TR3
- Lista de cotejo 4 para coevaluar la segunda versión del texto TR3
- Rúbrica Texto (intervenida)

Tabla 32 Instrumentos de evaluación para el aprendizaje según Actividad

Actividad	Instrumento de evaluación
Elabora el plan de redacción (Versión 1) (Tarea)	• Lista de cotejo 1
Elabora el plan de redacción (Versión final) (Tarea)	• Lista de cotejo 2 • Rúbrica Esquema
Redacta el Texto (Versión 1)	• Lista de cotejo 3

Redacta el Texto (Versión 2)	• Lista de cotejo 4
Redacta el Texto (Versión Final)	• Rúbrica Texto

Elaboración propia

Las listas de cotejo para el plan de redacción reconocen las siguientes dimensiones, criterios o rubros de evaluación: Estructura, Estrategias explicativas y Escritura. El primer rubro es para comprobar el número de causas y el correspondiente número de estrategias explicativas; el segundo es para evaluar la pertinencia de las estrategias explicativas en función de la causa; y el tercero, para constatar si la expresión lingüística de las ideas que componen el plan de redacción es el adecuado, es decir, si son frases concisas y significativas. La diferencia entre la Lista de cotejo 1 y la 2 estriba en la inclusión de estrategias explicativas causales en la segunda lista.

Por otra parte, las listas de cotejo para la textualización y revisión del texto se organizan en función de los siguientes criterios: Estructura, Explicaciones y Redacción. Para el primer rubro, interesa en la Lista de cotejo 1 que el estudiante pueda comprobar si el texto corresponde, en cuanto a sus partes y disposición, al plan de redacción; para el segundo, el interés se centra en el uso adecuado al contexto, pertinente a la causa y oportuno en el desarrollo de las estrategias explicativas; y en cuanto a la redacción, resulta fundamental el uso de los recursos lingüísticos convenientes, tales como los conectores lógico-textuales para el tipo de estrategia explicativa (definición, reformulación, paráfrasis o aclaración, ejemplificación, causalidad, etc.), la puntuación correspondiente, así como el léxico preciso y el registro lingüístico adecuado. La Lista de cotejo 2, es para que cada alumno coevalúe la oralización del texto del par con el que le ha correspondido realizar la actividad. En ese sentido, esta lista incluye menos rubros, algunos muy puntuales como el rubro “Inicio” en que se constata si el oralizador mencionó el problema y la causa que lo explicaba; el otro rubro es decisivo: evalúa la claridad y lógica de la explicación, así como la pertinencia del ejemplo y su explicación: interesa saber si la explicación se entendió, en otras palabras, si la explicación fue efectiva.

Además de la creación de las cuatro listas de cotejo, la rúbrica para evaluar la versión final del texto fue intervenida a fin de adecuarla al enfoque comunicativo que orienta a Lenguaje 1. Esta rúbrica fue validada por juicio de expertos y sus principales cambios, en relación con la rúbrica actual del curso, son los siguientes:



Tabla 33 Comparación entre la rúbrica actual y la rúbrica intervenida

Rúbrica actual		Rúbrica intervenida	
Criterios	Indicador	Criterios	Indicador
Audiencia (1 punto)	Usa un registro lingüístico adecuado	Extensión (1 punto)	Cuenta con un mínimo de palabras
	Cuenta con un mínimo de palabras		
Organización y estructura (3 puntos)	Organiza la información mediante recursos lingüísticos (referentes y conectores)	Textualidad (3 puntos)	Unidad temática: Sigue una secuencia de ideas con coherencia (1.5 p.)
			Unidad lingüística: Emplea apropiadamente recursos lingüísticos de cohesión (1.5 p.)
Desarrollo del contenido (7 puntos)	Explica de manera pertinente y suficiente una causa. El contenido evidencia un manejo complejo e informado del tema. Para ello incorpora elementos relevantes [técnicas explicativas]	Desarrollo explicativo del contenido (8 puntos)	Selecciona las estrategias necesarias para explicar las causas y adecuadas al contexto y a la situación comunicativa (4 p.)
			Desarrolla de manera suficiente las estrategias seleccionadas (4 p.)
Vocabulario y gramática (5 puntos)	Usa un léxico preciso y variado (2 puntos)	Vocabulario y gramática (4 puntos)	Usa un léxico adecuado al contexto y preciso (2 puntos)
	Redacta los enunciados con corrección gramatical (3 puntos)		Redacta los enunciados con corrección gramatical (2 puntos)
Ortografía y puntuación	Corrección en el uso de la ortografía (2 puntos)	Ortografía y puntuación	Corrección en el uso de la ortografía (2 puntos)

(4 puntos)	Empleo de signos de puntuación que esclarecen la relación entre ideas (2 puntos)	(4 puntos)	Empleo de signos de puntuación que esclarecen la relación entre ideas (2 puntos)
------------	--	------------	--

Elaboración propia sobre la base de la rúbrica del curso y la rúbrica intervenida por el autor

La principal diferencia está en relación con el tercer rubro: Desarrollo del contenido. En primer lugar, el puntaje se ha distribuido de manera distinta: en la rúbrica actual, el desarrollo del contenido se califica con hasta siete puntos; en tanto en la rúbrica intervenida alcanza hasta ocho puntos. En segundo lugar, el puntaje está justificado en términos de que con este rubro se desea conocer, por una parte, si el estudiante es capaz de explicar estratégicamente, es decir, decidir qué técnica explicativa es más conveniente usar para la situación y para el objetivo de la tarea; y, por otra, si está en capacidad de desarrollar la explicación en función de la estrategia explicativa seleccionada. En términos de las dificultades que suelen enfrentar los alumnos en relación con el aprendizaje de procedimientos, se desea saber si el estudiante conoce los procedimientos explicativos que hay que usar para la tarea, si sabe usarlos y si puede decidir cuál conviene usar. Esa es la diferencia de fondo entre las dos rúbricas. En la actual interesa constatar que el estudiante ha realizado un buen trabajo de procesamiento de fuentes para, en función de la información encontrada poder desarrollar sólidamente la explicación. En la rúbrica intervenida no interesa tanto la calidad de la información, sino en saber cómo tomar decisiones pragmáticas, textuales y lingüísticas para explicarlas. Para ello, es suficiente con validar mediante un procedimiento deductivo (encadenamiento causal) que se trata efectivamente de una causa y luego elegir qué procedimientos explicativos son más convenientes de usar para lograr el objetivo pragmático: que el receptor entienda “algo” como resultado de la explicación.

Por otra parte, hay diferencias en cuanto a la definición de términos como “suficiente”

Tabla 34 Significado de “suficiente” en la rúbrica actual y la rúbrica intervenida

Rúbrica actual	Rúbrica intervenida
Suficiente: el desarrollo necesario de la información para explicar el subtema elegido	Suficiente: el desarrollo completo y correspondiente de la estrategia explicativa

Elaboración propia

No es una diferencia menor, pues en la denotación de “suficiente” de la rúbrica actual, el subtema (causa) se explica mediante información, y la suficiencia se refiere a que el desarrollo de esa información permita explicar la causa. En cambio, en la de la rúbrica intervenida, la causa se explica mediante estrategias explicativas que se han seleccionado, y la suficiencia refiere a que cada estrategia explicativa seleccionada se desarrolla según su significado y función.

6.5 SÍNTESIS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA INNOVADORA TR3

En la secuencia didáctica TR3 actual se reconocen cuatro fases: Anticipación, Planificación, Textualización y Revisión (Capítulo I de esta tesis). Sin embargo, la primera fase, la de Anticipación, corresponde a una actividad que se realiza antes de las actividades propiamente explicativas. En esta fase previa los estudiantes incluyen en el Boletín Informativo Digital la pregunta “¿Por qué crees que ocurre el problema?” y comentan las respuestas de los lectores. Según el diseño actual, en la primera sesión de la secuencia didáctica TR3 (9a) el profesor “Inicia la reflexión sobre las causas a partir de las respuestas a la pregunta”. Esas respuestas se consideran para “determinar las causas” en el diseño de la secuencia didáctica TR3 actual.

En la secuencia didáctica innovadora TR3, esta actividad de recolección de información por medio del Boletín es considerada como Subsecuencia 0: Anticipación, dado que esas respuestas constituyen una información que se puede aprovechar para la construcción de dos causas por el alumno (respuestas tentativas), en el rediseño que se propone.

Para poder apreciar comparativamente cómo se ha rediseñado la secuencia didáctica TR3 en tanto sucesión o serie, y no solo como conjunto de actividades, se propone la Tabla 35.

Tabla 35 Diseño actual y diseño innovador de la secuencia didáctica TR3

Secuencia didáctica TR3				
Diseño actual	Diseño innovador			
Fases	Subsecuencias	Actividades	Sesiones	Guion
Anticipación	0. Anticipación	•Recolecta posibles causas	7ab	----
-----	1. Planificación y evaluación del proceso de aprendizaje TR3	•Presenta / Evalúa TR3	9a	1
Planificación	2. Construcción de las causas	•Formula la pregunta causal	9a	2
		•Construye la respuesta a la pregunta causal	9bc	3
	3. Construcción de la explicación esquemática de las causas	•Elabora el Plan de Redacción	10abc 11abc	4
Textualización	4. Construcción del texto	• Textualiza el Plan	12abc	5
Revisión	en que se explican las causas	• Revisan sucesivamente el texto explicativo causal	13abc	6

Elaboración propia

Antes de justificar brevemente este rediseño, se presenta la Tabla 36 en la que se detallan las actividades por subsecuencia y sus correspondientes sesiones.

Tabla 36 Diseño innovador detallado: subsecuencias, actividades y sesiones

Diseño innovador de la secuencia didáctica TR3			
Subsecuencia	Descripción	Actividades	Sesiones
Subsecuencia 0: Anticipación	Recolección de probables causas del problema	• Plantea en el Boletín la pregunta por las causas del problema	7a
		• Comenta en el Boletín las respuestas a la pregunta por las causas	7b y 7c
Subsecuencia 1: Planificación y Evaluación de TR3	Información del proceso para TR3 y autoevaluación	• Planifica el proceso TR3	9a
		• Evalúa el proceso TR3	14a
	Formulación de la pregunta causal →	• Planifica la Actividad • Formula la Pregunta causal e identifica los Tipos de causas	9b

Subsecuencia 2: Construcción de las causas	Construcción de la respuesta a la pregunta causal: construcción de dos causas →	• Construye dos respuestas tentativas a la pregunta causal	9b
		• Consulta fuentes y construye en casa la respuesta definitiva a la pregunta causal • Valida las causas • Evalúa la Actividad	9c
Subsecuencia 3: Construcción de la explicación esquemática de las causas	Uso de estrategias explicativas generales → Plan de Redacción 1 →	• Planifica la Actividad Elaboración del Plan de Redacción (Versión 1) • Elabora el Plan de Redacción (Versión 1)	10a
		• Recupera el sentido de la explicación en la vida cotidiana	10b
		• Supervisa la Actividad Elaboración del Plan de Redacción (Versión 1) • Evalúa la Actividad Elaboración del Plan de Redacción (Versión 1)	10c
	Uso de estrategias explicativas de causalidad → Plan de Redacción 2 →	• Autoevalúa y coevalúa el Plan de Redacción (Versión 1) • Planifica la Actividad Elaboración del Plan de Redacción (Versión 2)	11a
		• Se ejercita en encadenamiento causal • Autoevalúa y coevalúa el Plan de Redacción (Versión 2)	11b
		• Elabora el Plan de Redacción (Versión final) • Supervisa la Actividad Elaboración del Plan de Redacción (Versión final) • Evalúa la Actividad Elaboración del Plan de Redacción (Versión final) • Reflexiona sobre las experiencias en la explicación	11c
Subsecuencia 4: Construcción del texto en el que se explican las causas	Textualización → Versión 1 del texto →	• Planifica la Actividad Redacción del Texto (Versión 1 del texto) • Socializa fuera de clase la explicación causal	12a
		• Se ejercita en textualización • Reconstruye, por medio de la lectura, una explicación causal	12b
		• Textualiza el Plan de Redacción (Versión 1 del texto) • Supervisa la Textualización del Plan de Redacción (Versión 1) • Evalúa la Textualización del Plan de Redacción (Versión 1)	12c
		• Autoevalúa el Texto (Versión 1) • Coevalúa el Texto (Versión 1)	13a

	Revisión → Versión 2 del texto → Versión Final	• Evalúa el Texto (Versión 1) (el profesor) • Reescribe el texto (versión 1)	
		• Coevalúa la oralización del texto (Versión 2)	13b
		• Reescribe el texto (Versión 2)	13c

Elaboración propia

La justificación de este rediseño de la secuencia TR3 en tanto sucesión o serie y no solo como conjunto de actividades se basa en que el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje en esta secuencia es el proceso de explicación de las causas y no el proceso de redacción. En otras palabras, el aspecto fundamental del resultado de aprendizaje de la secuencia TR3 no es redactar el texto, sino explicar las causas, que a diferencia de los dos trabajos anteriores en el curso (TR1 y TR2), implica nuevos problemas como lo son el construir las causas y usar las técnicas más convenientes para explicarlas. En ese sentido, los retos de enseñanza y de aprendizaje que deben enfrentar docentes y estudiantes derivan de estos dos procedimientos y no del proceso de redacción en tres fases (planificación, textualización y revisión), que el estudiante ya conocía por los trabajos anteriores, especialmente el TR2.

Entonces, en este rediseño de “la secuencia en sí”, es significativo que la fase de Planificación se haya rediseñado en dos subsecuencias (2. Construcción de las causas y 3. Construcción de la explicación esquemática de las causas) y que las otras dos fases (Textualización y Revisión) se hayan considerado en la sola subsecuencia 4: Construcción del texto en que se explican las causas. En esta subsecuencia 4, la tarea es traducir a texto el plan de redacción y, mediante sucesivas revisiones, conseguir una versión final, tareas que ya se habían realizado para TR1 y TR2 y que, por lo tanto, para el estudiante constituirían ejercicios de refuerzo. En cambio, las subsecuencias 2 y 3, que efectivamente son secuencias de planificación, no solo implican nuevos procedimientos que aprender, sino desafíos para el aprendizaje. Por lo tanto, se precisan actividades que tengan sus propios sub-objetivos (construir las causas y construir el plan de redacción que permita explicar las causas) y sus propias estrategias de enseñanza.

A continuación, se detallarán las subsecuencias 2, 3 y 4, que son las diseñadas propiamente para la explicación causal. Mediante la subsecuencia 2 se pretende

lograr el aprendizaje de un procedimiento fundamental para toda la secuencia TR3: la construcción de las causas. Para ello se sigue un proceso de construcción de hipótesis y deducciones sucesivas. Las hipótesis acerca de cuál puede ser una causa parten del conocimiento del estudiante, quien postula una respuesta tentativa a la pregunta “¿A qué se debe el problema?”. Luego, recurre a respuestas ajenas a esta misma pregunta o alguna similar. Algunas de ellas ya fueron recolectadas en el Boletín en la semana 7 (subsecuencia 0: Anticipación) y otras se consiguen entrevistando a una muestra al azar de sujetos en el propio campus. Es una actividad que se realiza en la sesión presencial y bajo la orientación y supervisión del profesor. Por otro lado, como tarea fuera de clase, el estudiante deberá seleccionar fuentes periodísticas y académicas que le permitan acopiar más respuestas hipotéticas. A partir de una selección y síntesis de ellas, el estudiante deberá validarlas, es decir, recurrir a un mecanismo que le permita saber si efectivamente son causas. Este mecanismo es deductivo y consiste en considerar la causa hipotética como premisa y deducir efectos de ella. Si los efectos conducen lógicamente al problema, entonces, será una causa. Ello, además, somete a revisión la noción que el estudiante posea de qué es una causa y aporta el beneficio de adelantar lo que en la subsecuencia 3 se estudiará como una estrategia explicativa: la causalidad.

En el contexto de enseñanza-aprendizaje que estamos retratando, la subsecuencia 3 es la más compleja pues implica a la vez la lógica explicativa y la causal: el docente deberá desarrollar actividades que posibiliten el aprendizaje de las estrategias explicativas generales (definición, reformulación y ejemplificación) y de la estrategia explicativa causal. Por ello, en esta subsecuencia 3 se han diseñado actividades para la construcción de un primer plan de redacción (solo con estrategias explicativas generales) y luego actividades para la construcción de un segundo plan de redacción que incluya la estrategia de causalidad. Por ello, lo que antes se consideraba una sola fase (la de Planificación), debido a su complejidad, se reconfigura en dos subsecuencias, cada una con sus propios resultados de aprendizaje y las actividades que permitan al estudiante alcanzarlos.

El resultado de aprendizaje de la subsecuencia 4 es la versión final del texto en el que se explican las causas del problema. Un procedimiento explicativo muy importante es el de la textualización y luego, mediante la autoevaluación, y la

retroalimentación recibida de sus pares y del docente, el estudiante reescribe varias veces su primera versión textual con la orientación del docente. Los instrumentos de evaluación para el aprendizaje son esenciales para este proceso de revisiones y reescrituras sucesivas. Se destaca el hecho que el profesor será el último en proporcionar retroalimentación.

En las tablas siguientes se mostrará cómo se ha diseñado cada subsecuencia. El sombreado significa actividad que recurre a la metacognición.

Tabla 37 Subsecuencia 0: Anticipación a la secuencia didáctica TR3

Resultado de aprendizaje: Elabora una lista de probables causas del problema				
Subsecuencia 0: Anticipación				
Guion de clase	de	Actividad docente	Actividad de aprendizaje	Material de aprendizaje
-----		Presenta la rúbrica para TP y explicarla	Los alumnos plantean en el Boletín la pregunta “¿Por qué crees que ocurre el problema?” y comentan las respuestas.	Rúbrica de evaluación de la primera revisión del Boletín (TP)

Elaboración propia

Tabla 38 Subsecuencia 1: Planificación y evaluación del proceso para TR3

Resultado de aprendizaje: Planifica y evalúa el proceso de aprendizaje para TR3				
Subsecuencia 1				
Guion de clase	de	Actividad docente	Actividad de aprendizaje	Material de aprendizaje
Guion 1 Sesión: 9a		1. Presenta el proceso para TR3 y sus rúbricas de evaluación	1. Planifica el proceso para TR3	Guía 1
Guion 6 Sesión: 14a		33. Organiza y dirige la evaluación del Proceso de producción de TR3	33. Examina su Portafolio de Trabajos y Reflexiona sobre su aprendizaje de la explicación causal	Guía 15

Elaboración propia

Tabla 39 Subsecuencia 2: Construcción de las causas

Resultado de aprendizaje: Construye dos causas del problema				
Subsecuencia 2				
Guion de clase	de	Actividad docente	Actividad de aprendizaje	Material de aprendizaje

Guion 2 Sesión: 9a	2. Presenta la Actividad Formulación de la pregunta causal	2. Planifica la Actividad Formulación de la pregunta causal	Guía 2
	3. Muestra ejemplos de preguntas causales	3. Formulan la Pregunta causal e identifican los Tipos de causas	Reporte 1-Grupal
Guion 3 Sesiones: 9b y 9c	4. Presenta la Actividad Construcción de la respuesta a la pregunta causal	4. Construye dos respuestas tentativas a la pregunta causal	Reporte 2
	5. Participa en el Foro Causas del problema para orientar y absolver dudas	5. Consulta fuentes y Construye en casa la respuesta definitiva a la pregunta causal	Reportes 3 y 4
		6. Valida las causas	Reporte 5
	6. Evalúa la Actividad Causas del problema y proporciona retroalimentación	-----	-----

Elaboración propia

Tabla 40 Subsecuencia 3: Construcción de la explicación esquemática de las causas

Resultado de aprendizaje: Construye una explicación esquemática de las causas				
Subsecuencia 3				
Guion de clase	Actividad docente	Actividad de aprendizaje	Material de aprendizaje	
	7. Presenta la Actividad Plan de Redacción y su Rúbrica de Evaluación	7. Planifica la Actividad Elaboración Plan de Redacción (Versión 1)	Guía 3	
	8. Desarrolla la Actividad Recuperación del sentido de la explicación en la vida cotidiana	8. Recupera el sentido de la explicación en su vida cotidiana [Estudia de manera autónoma el material Estrategias de explicación]	• Guía 4 • Material Estrategias de explicación	
	9. Modela la Construcción del Plan de Redacción (Versión 1): estrategias generales	-----	-----	
		9. Elabora el Plan de Redacción (Versión 1)	Reporte 6	

Guion 4 Sesiones: 10abc y 11abc	10. Participa en el Foro Plan de Redacción (Versión 1) para orientar y absolver dudas	10. Supervisa la Actividad Elaboración del Plan de Redacción (Versión 1)	Guía 5
		11. Evalúa la Actividad Elaboración del Plan de Redacción (Versión 1)	Guía 6
	11. Organiza y dirige la autoevaluación y la evaluación entre pares del Plan de Redacción (Versión 1)	12. Autoevalúa y coevalúa el Plan de Redacción (Versión 1)	Lista de cotejo 1
	12. Evalúa el Plan de Redacción (Versión 1) y proporciona retroalimentación	-----	Rúbrica Esquema
	13. Modela la Construcción del Plan de Redacción (Versión Final): estrategia de encadenamiento causal	13. Resuelve en pares el Ejercicio 1 de encadenamiento causal	Ejercicio 1 Encadenamiento causal
	14. Propone el Ejercicio 1 de encadenamiento causal, a resolver en pares		
		14. Planifica la Actividad Elaboración del Plan de Redacción (Versión 2)	Guía 7
	15. Orienta durante la Elaboración del Plan de Redacción (Versión 2)	15. Elabora el Plan de Redacción (Versión 2)	-----
	16. Organiza y dirige la autoevaluación y la evaluación entre pares del Plan de Redacción (Versión 2)	16. Autoevalúa y coevalúa el Plan de Redacción (Versión 2)	Lista de cotejo 2
	17. Evalúa el Plan de Redacción (Versión 2) y proporciona retroalimentación	-----	Rúbrica Esquema
18. Presenta la Actividad Breve diario de las explicaciones en mi vida (Tarea)	-----	-----	

		17. Elabora el Plan de Redacción (Versión Final)	Guía 9 Reporte 7
	19. Participa en el Foro Plan de Redacción (Versión Final) para orientar y absolver dudas	18. Supervisa la Actividad Elaboración del Plan de Redacción (Versión Final) y reajusta	Guía 7
		19. Evalúa la Actividad Elaboración del Plan de Redacción (Versión Final)	Guía 8
	20. Evalúa el Plan de Redacción (Versión Final) y proporciona retroalimentación	20. Reflexiona sobre sus experiencias en el Breve diario de las explicaciones en mi vida (Tarea)	Reporte 8

Elaboración propia

Tabla 41 Subsecuencia 4: Construcción del texto en el que se explican las causas

Resultado de aprendizaje: Construye el texto en el que se explican las causas				
Subsecuencia 4				
Guion de clase	Actividad docente	Actividad de aprendizaje	Material de aprendizaje	
Guion 5 Sesiones: 12abc	21. Presenta la Actividad Redacción del Texto (Versión 1) y la Rúbrica de Evaluación	21. Planifica la Actividad Textualización / Redacción del Texto (Versión 1)	Guía 10	
	22. Presenta la Actividad Socialización de mi explicación causal (Tarea)	22. Socializa fuera de clase la explicación de las causas y enriquece la planificación de la redacción	Reporte 9	
	23. Modela la textualización del Plan de Redacción (Versión 1)	-----	Video de modelado de textualización (PowToon)	
	24. Propone el Ejercicio 2 de textualización, a resolver en pares	23. Resuelve en pares el Ejercicio 2 de textualización	-----	
		24. Textualiza el Plan de Redacción: Redacción del Texto (Versión 1)	Reporte 10	
25. Presenta la Actividad de lectura Reconstrucción de una explicación causal (Tarea)	-----	-----		

		25. Supervisa la Textualización del Plan de Redacción (Versión 1)	Guía 11
	26. Participa en el Foro Redacción del Texto (Versión 1) para orientar y absolver dudas	26. Evalúa la Textualización del Plan de Redacción (Versión 1)	Guía 11
		27. Reconstruye, por medio de la lectura, una explicación causal	Reporte 11
Guion 6 Sesiones: 13abc	27. Organiza y dirige la autoevaluación y la evaluación entre pares del Texto (Versión 1)	28. Autoevalúa el Texto (Versión 1)	Guía 12
		29. Coevalúa el Texto (Versión 1)	Lista de cotejo 3
	28. Evalúa la Redacción del Texto (Versión 1) y proporciona retroalimentación	-----	-----
	29. Orienta durante la Reescritura del Texto (Versión 1)	30. Reescribe el Texto (Versión 1)	-----
	30. Organiza y dirige la coevaluación del Texto (Versión 2)	31. Coevalúa la oralización del Texto (Versión 2)	Lista de cotejo 4
	31. Participa en el Foro Redacción del Texto (Versión 2) para orientar y absolver dudas	32. Reescribe el Texto (Versión 2): Versión Final	-----
	32. Evalúa el Texto (Versión Final) y proporciona retroalimentación	-----	-----
Guion 6 Sesión 14a	33. Organiza y dirige la evaluación del Proceso de producción de TR3	33. Examina su Portafolio de Trabajos y Reflexiona sobre su aprendizaje de la explicación causal	

Elaboración propia

En síntesis, qué se aprende, cómo se aprende, cómo se enseña y cómo se evalúa en la secuencia (SD) TR3 se muestra en la Tabla 42.

Tabla 42 Síntesis del rediseño de la secuencia didáctica TR3

Rediseño de la secuencia didáctica innovadora TR3		
¿Qué se aprende en la SD TR3?	Procedimientos	
	1. ¿Cómo se explica un problema?	Mediante sus causas
	2. ¿Cómo se construyen las causas?	Por hipótesis y deducciones sucesivas
	3. ¿Cómo se explican las causas?	Mediante el uso estratégico de técnicas explicativas
	4. ¿Cómo se redacta el texto explicativo causal?	Mediante la textualización del plan de redacción y revisiones sucesivas.
¿Cómo se aprende en la SD TR3?	1. Desarrollando grupalmente ejercicios 2. Construyendo conocimiento condicional por medio de la reflexión sobre el proceso de aprendizaje de los procedimientos explicativos 3. Mediante la autoevaluación, la coevaluación entre pares y la evaluación del docente.	
¿Cómo se enseña en la SD TR3?	1. Cediendo gradualmente al alumno el control de las estrategias mediante el modelado y la interrogación metacognitivos 2. Interactuando con los alumnos: mediando en el aprendizaje con el diálogo (individual y grupal), la revisión de tareas y la interrogación guiada en los foros	
¿Cómo se evalúa en la SD TR3?	1. Integrando la evaluación al proceso de enseñanza-aprendizaje 2. Interactuando con otros: proporcionando y recibiendo retroalimentación de sus pares y del docente	

Elaboración propia

En la Tabla 43 se muestra cómo se enseñan las estrategias de aprendizaje que recurren a la metacognición en sus dos fases (Presentación de la estrategia, Práctica dirigida) mediante el modelado metacognitivo y la interrogación guiada, respectivamente. En ella se pueden identificar estas dos estrategias usadas sistemáticamente en la subsecuencia 3 y la subsecuencia 4 para la elaboración del plan de redacción (construcción de la explicación esquemática de las causas) y la textualización. No ocurre así en la subsecuencia 2, que también implica el aprendizaje de procedimientos nuevos (construcción de las causas), en la que solo hay una actividad de planificación.

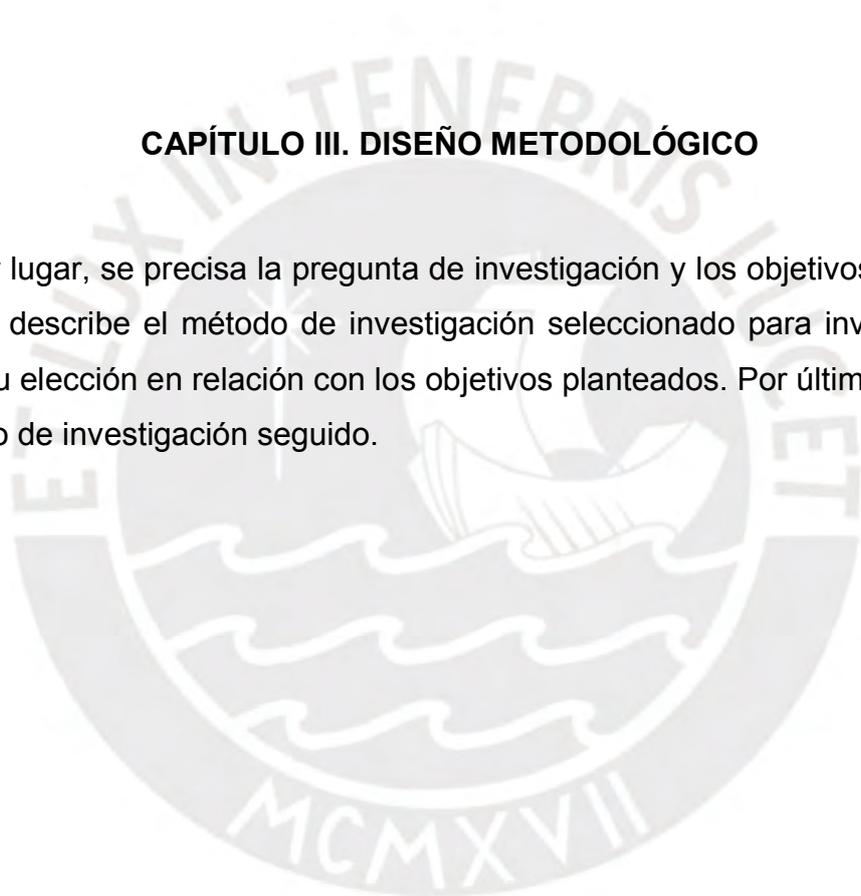
Tabla 43 Estrategias metacognitivas por subsecuencia, actividad y por sesión

Subsecuencia	Estrategia metacognitiva		Sesión
	Modelado metacognitivo	Interrogación guiada	
0. Anticipación	-----	-----	-----
1. Planificación y evaluación del proceso de aprendizaje TR3	-----	1. Planifica el proceso para TR3	9a
	-----	33. Examina su Portafolio de Trabajos y Reflexiona sobre su aprendizaje de la explicación causal	14a
2. Construcción de la explicación esquemática de las causas	-----	2. Planifica la Actividad Formulación de la pregunta causal	9b
3. Construcción de la explicación esquemática de las causas	9. Modela la Construcción del Plan de Redacción (Versión 1): estrategias generales	7. Planifica la Actividad Elaboración Plan de Redacción (Versión 1)	10a
	-----	10. Supervisa la Actividad Elaboración del Plan de Redacción (Versión 1) 11. Evalúa la Actividad Elaboración del Plan de Redacción (Versión 1)	10c
	-----	14. Planifica la Actividad Elaboración del Plan de Redacción (Versión 2)	11a
	13. Modela la Construcción del Plan de Redacción (Versión Final): estrategia de encadenamiento causal	-----	11b
	-----	18. Supervisa la Actividad Elaboración del Plan de Redacción (Versión Final) y reajusta 19. Evalúa la Actividad Elaboración del Plan de Redacción (Versión Final)	11c
4. Construcción del texto en que se explican las causas	23. Modela la textualización del Plan de Redacción (Versión 1) Modela mediante video de textualización (PowToon)	21. Planifica la Actividad Textualización / Redacción del Texto (Versión 1)	12a
		25. Supervisa la Textualización del Plan de Redacción (Versión 1) 26. Evalúa la Textualización del Plan de Redacción (Versión 1)	12c

Elaboración propia

CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO

En primer lugar, se precisa la pregunta de investigación y los objetivos de la tesis. Luego se describe el método de investigación seleccionado para investigar y se justifica su elección en relación con los objetivos planteados. Por último, se detalla el proceso de investigación seguido.



1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS.

¿Cómo desarrollar la capacidad de redacción de explicaciones causales mediante estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de primer ciclo?

Objetivo general:

- Analizar la incorporación de estrategias metacognitivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la capacidad de redacción de explicaciones causales en un curso de Lenguaje para estudiantes de primer ciclo universitario

Objetivos específicos:

1. Describir la ejecución de la secuencia didáctica seguida para el desarrollo de la capacidad de redacción de explicaciones causales
2. Describir las percepciones del alumno acerca del desarrollo de la capacidad de redacción de explicaciones causales
3. Describir las percepciones del alumno acerca de la enseñanza y aprendizaje de estrategias metacognitivas
4. Analizar la efectividad de la secuencia didáctica propuesta para el desarrollo de la capacidad de redacción de explicaciones causales
5. Establecer los principios para la incorporación de estrategias metacognitivas en el rediseño de la secuencia didáctica para el desarrollo de la capacidad de redacción de explicaciones causales

2. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN SELECCIONADO PARA INVESTIGAR

Dado que la secuencia didáctica a la que se incorporarán estrategias metacognitivas es de un curso vigente, en realidad, se tratará de un rediseño. Se ha considerado que el método más adecuado es el de investigación basada en diseño, que es de tipo cualitativo, y lo que se busca es investigar desde la práctica docente para mejorar el aprendizaje, no en términos individuales sino para beneficio del curso elegido que es masivo y estandarizado. Como señalan Molina, Castro y Castro (2007: 2), “este paradigma persigue analizar el aprendizaje en contexto mediante el diseño y estudio sistemático de formas particulares de aprendizaje,

estrategias y herramientas de enseñanza”. Se pretende con este método analizar la incorporación de estrategias metacognitivas en el rediseño de una secuencia didáctica para el desarrollo de la capacidad de redacción de un texto explicativo causal de un problema en un curso de redacción. Además, las características de este método así como su finalidad, permiten que el mismo docente sea el investigador.

El método de investigación basada en diseño se aplica cuando la investigación se guía por los siguientes propósitos o algunos de ellos (Rinaudo & Donolo, 2010).

- Generación de conocimiento para mejorar las prácticas instructivas
- Producción de contribuciones teóricas para generar nueva teoría o convalidar, precisar, extender o convalidar o modificar teoría existente
- Producción de conocimiento útil para orientar prácticas futuras
- Desarrollo de teorías fundadas empíricamente

En todos ellos destaca el hecho de la posibilidad de aportar a la teoría desde la práctica, con el propósito de mejorar la enseñanza.

Entonces, el propósito no es “solo ensayar un tratamiento instructivo y demostrar que funciona sino también probar y mejorar la teoría que fue planteada” (Rinaudo & Donolo, 2010: 15).

Este método comprende tres fases según Gravemeijer & Cobb, en Rinaudo & Donolo, 2010:

1. Fase 1: Preparación del diseño:

En términos de procedimientos metodológicos, esta esta etapa implica los siguientes pasos: definir las metas de aprendizaje o puntos finales hacia los que apunta el diseño; describir las condiciones iniciales o puntos de partida; definir las intenciones teóricas del experimento, y desarrollar el diseño instructivo, que debería llevar al logro de las metas fijadas. (Rinaudo & Donolo, 2010: 14)

En el caso de esta tesis, todo ello ha sido establecido en el proyecto de innovación.

2. Fase 2: Implementación del experimento de diseño en una secuencia iterativa de microciclos de diseño y análisis.

El microciclo de diseño se refiere a las conjeturas que se elaboran acerca del modo en que las actividades propuestas se podrían desarrollar en una clase particular así como de los aprendizajes que pueden lograr los alumnos cuando participan en ellas. [] El microciclo de análisis tiene lugar durante la implementación de las actividades instructivas y una vez que la clase ha concluido. Lo propio de este ciclo es el análisis del proceso real de participación y aprendizaje que siguieron los alumnos. (Rinaudo & Donolo, 2010: 16)

El experimento de diseño ya ha sido implementado el ciclo 2018-2 en tres microciclos de diseño y análisis, que se detallan en la Tabla 44.

- 3. Fase 3: Análisis retrospectivo:** Comprende dos tareas fundamentales: análisis de los datos recabados en las etapas anteriores, y reconstrucción de la teoría instructiva elaborada durante la preparación del diseño. El análisis de datos se realiza cronológicamente episodio por episodio y se interpretan.

Sobre la base de las interpretaciones elaboradas en base al análisis de un episodio se examinan con relación episodio siguiente para decidir si pueden ser confirmadas o si, por el contrario, resultan refutadas. Estas interpretaciones o conjeturas sobre los episodios, así como las refutaciones de las mismas se constituyen en datos para un segundo ciclo de análisis, que permitirá decidir acerca de las conjeturas que obtienen mayor respaldo de los datos recabados y también acerca de dos o más hipótesis que estén en competencia. (Rinaudo & Donolo, 2010: 16)

La otra tarea, la reconstrucción de la teoría instructiva, sobre la base de las observaciones y el análisis retrospectivo mencionado,

llevan a la consideración de reajustes en las razones y criterios teóricos que avalaron la propuesta inicial. La teoría así elaborada se constituye en la base para un nuevo ensayo del diseño, que como tal puede iniciar otro macrociclo de preparación, implementación y análisis retrospectivo (Rinaudo & Donolo, 2010: 18)

Este análisis retrospectivo corresponde al análisis de los resultados que se realiza en el Capítulo IV de esta tesis.

3. PROCESO DE INVESTIGACIÓN

3.1 CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE INVESTIGACIÓN

Las categorías de investigación son las estrategias metacognitivas y la capacidad de redacción de explicaciones causales.

Las estrategias metacognitivas, cuya incorporación a la secuencia TR3 se investiga, son el modelado metacognitivo y la interrogación guiada. Cada una de ellas corresponde a las dos siguientes fases de la enseñanza de estrategias: presentación y práctica guiada.

En relación con la fase de presentación de la estrategia, el modelado metacognitivo consiste en explicar ante los alumnos la realización de un procedimiento transparentando las decisiones que se toman y justificando por qué se tomaron, qué decisiones alternativas se ofrecían como posibles y por qué se descartaron. En otras palabras, el propósito es hacer visible el proceso mental consciente seguido por un experto en la solución de un problema o la realización de una tarea.

En cuanto a la fase de práctica guiada, la interrogación guiada consiste en, mediante preguntas escritas en una guía, inducir al alumno a planificar, supervisar y evaluar la tarea. La planificación incluye preguntas que guían la toma de conciencia del alumno acerca de la tarea, de él mismo en situación de realizarla y del contexto en que se inscribe. El alumno responde acerca de la naturaleza de la tarea, cómo se la representa, cuál es su objetivo y propósito, y qué secuencia de acciones podría seguir para realizarla, entre otras preguntas. La supervisión tiene como propósito que el estudiante sea consciente de su propio proceso durante la realización de la tarea, especialmente en relación con las dificultades encontradas y la solución que les dio para lograr el objetivo propuesto. En la evaluación final, el estudiante contrasta el plan de acción para alcanzar el objetivo de la tarea con los resultados obtenidos. Es decir, examina su propio proceso y reflexiona acerca de él.

La otra categoría de investigación, la capacidad de redacción de explicaciones causales, se ha definido operativamente así: “El estudiante decide estratégicamente qué esquema global, procedimientos explicativos prototípicos y recursos lingüísticos es conveniente usar para redactar un texto eficaz, coherente, cohesionado y correcto, que se adecúe a una situación comunicativa concreta, con el propósito de explicar las causas de un problema”. Las subcategorías son la capacidad de explicación, la capacidad de explicación causal y la capacidad de redacción.

3.2 MICROCICLOS ITERATIVOS DE DISEÑO Y ANÁLISIS

En esta investigación, el objeto que se estudia es el conjunto de las quince sesiones de la secuencia didáctica innovadora TR3 que se propone. En esta secuencia se han incorporado las estrategias metacognitivas de interrogación y modelado en tres momentos. Por ello, se han considerado tres microciclos iterativos de diseño y análisis, cada uno es correspondiente con los tres momentos cruciales en la secuencia innovadora TR3: construcción esquemática de la explicación mediante procedimientos explicativos generales (Plan de redacción, versión 1), construcción esquemática de la explicación mediante procedimientos explicativos de causalidad (Plan de Redacción, versión final) y la textualización, tal como se aprecia en la Tabla 44:

Tabla 44 Estrategias metacognitivas por microciclo de diseño y análisis, subsecuencia y sesión

Subsecuencia	Estrategia metacognitiva		Sesión	Microciclo
	Modelado metacognitivo	Interrogación guiada		
0. Anticipación	-----	-----	-----	
1. Planificación y evaluación del proceso de aprendizaje TR3	-----	1. Planifica el proceso para TR3	9a	
	-----	33. Examina su Portafolio de Trabajos y Reflexiona sobre su aprendizaje de la explicación causal	14a	
2. Construcción de las causas	-----	2. Planifica la Actividad Formulación de la pregunta causal	9b	
3. Construcción de la explicación esquemática de las causas	9. Modela la Construcción del Plan de Redacción (Versión 1): estrategias generales	7. Planifica la Actividad Elaboración Plan de Redacción (Versión 1)	10a	MICROCICLO DE DISEÑO Y ANÁLISIS 1
	-----	10. Supervisa la Actividad Elaboración del Plan de Redacción (Versión 1) 11. Evalúa la Actividad Elaboración del Plan de Redacción (Versión 1)	10c	
	-----	14. Planifica la Actividad Elaboración del Plan de Redacción (Versión 2)	11a	MICROCICLO DE DISEÑO Y ANÁLISIS 2
	13. Modela la Construcción del Plan de Redacción (Versión Final): estrategia de encadenamiento causal	-----	11b	

	-----	18. Supervisa la Actividad Elaboración del Plan de Redacción (Versión Final) y reajusta 19. Evalúa la Actividad Elaboración del Plan de Redacción (Versión Final)	11c	
4. Construcción del texto en el que se explican las causas	23. Modela la textualización del Plan de Redacción (Versión 1) Modela mediante video de textualización (PowToon)	21. Planifica la Actividad Textualización / Redacción del Texto (Versión 1)	12a	MICROCICLO DE DISEÑO Y ANÁLISIS 3
	-----	25. Supervisa la Textualización del Plan de Redacción (Versión 1) 26. Evalúa la Textualización del Plan de Redacción (Versión 1)	12c	

Elaboración propia

3.3 MUESTRA DE ESTUDIO

La muestra es de un salón, esto es, 28 estudiantes de primer ciclo (el cupo es de 40 alumnos), de las siguientes carreras: Comunicación (21 alumnos), Derecho (3), Educación (1), Administración (2) e Ingeniería Civil (1). Salvo una alumna de Administración, todos los demás llevan el curso por primera vez. Para quince de estos alumnos es su primera experiencia universitaria; los demás han cursado previamente Nivelación de Lenguaje. Su promedio de edad está entre los 17 y 18 años. Será relevante para esta investigación conocer sus percepciones acerca de la efectividad del rediseño a fin de descubrir nuevas oportunidades para seguir el ciclo de rediseño y refinamiento progresivo de la secuencia didáctica. El curso es del área de Lenguaje, se ofrece en la modalidad semipresencial o *blended* con una metodología de aprendizaje orientado a proyectos (AOP) y de aprendizaje invertido.

Las sesiones presenciales están programadas para los lunes y jueves de 7:00 a 8:50 de la mañana en una misma aula del cuarto piso del Pabellón A. Tiene mesas individuales y sillas. Como el aula es angosta, las mesas están dispuestas de a dos, una junto a la otra, en cuatro filas. Las filas de los extremos están muy próximas a la pared. El aula cuenta con un cañón multimedia que se puede conectar inalámbricamente con cualquier dispositivo como teléfonos inteligentes, tabletas o computadoras. La universidad pone a disposición del profesor una tableta, que puede solicitar diariamente en calidad de préstamo para sus actividades docentes.

Para la segunda sesión presencial de la semana (los jueves), el profesor cuenta con el apoyo de un pre-docente o asistente quien, además de cumplir esta función, también brinda el servicio de tutoría que la universidad ofrece en ambientes y horarios especiales.

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Las siguientes son las técnicas de investigación e instrumentos para recoger datos en relación con los objetivos de esta tesis.

Para describir la aplicación de la secuencia didáctica innovadora TR3 seguida (quince sesiones en cinco semanas), la técnica a usar es la observación y su instrumento, el diario de clase. En él se han registrado las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación de esta experiencia, desde la semana preparatoria (semana 7) hasta la última (semana 13). La semana 8 fue de exámenes parciales.

Para analizar la efectividad de la secuencia didáctica en el aprendizaje, se recurrirá a la técnica de análisis documental de una muestra de siete (25%) de las pruebas de entrada y de las correspondientes pruebas de salida; el instrumento será una matriz de análisis. De las siete, cuatro corresponden a alumnos que participaron del grupo focal.

Para recoger las percepciones de los estudiantes acerca de la enseñanza de las estrategias metacognitivas y acerca del desarrollo de su capacidad para la redacción de explicaciones causales, las técnicas usadas son la encuesta y el grupo focal. Sus correspondientes instrumentos son el cuestionario de preguntas abiertas y cerradas, y el guion de grupo focal, respectivamente. Se aplicaron dos cuestionarios: uno al inicio de la secuencia (sesión 9a) y otra al término de esta (sesión 14a). El grupo focal se realizó con ocho alumnos en un ambiente de la universidad, al término de la sesión 14b.

Para establecer los principios para la incorporación de estrategias metacognitivas en el rediseño de la secuencia didáctica se realizó un análisis transversal tanto de la descripción de la ejecución como del análisis de la efectividad de la secuencia didáctica seguida.

Los estudiantes que accedieron a ser entrevistados o respondieron cuestionarios fueron informados de que la información será confidencial y solo será usada para fines de esta investigación.

La matriz de consistencia (Anexo 6) articula los objetivos de la investigación con las categorías y subcategorías, así como con las técnicas e instrumentos que se usarán para recoger la información relacionada con cada objetivo.

Como se puede apreciar en la matriz de consistencia (Anexo 6), los instrumentos son cinco: matriz de análisis, cuestionario 1, cuestionario 2, guion de grupo focal y diario. Se usarán de la siguiente forma, según la categoría a investigar:

Tabla 45: Instrumentos de investigación por categoría

Instrumento	Categorías
Matriz de análisis	Efectividad de la secuencia didáctica seguida
Cuestionario 1	Percepciones iniciales acerca de la capacidad de explicación causal
Cuestionario 2 / Guion de grupo focal	Percepciones acerca de la enseñanza de las estrategias metacognitivas
	Percepciones finales acerca del desarrollo de la capacidad de redacción de explicaciones causales
Diario	Ejecución de la secuencia didáctica
	Fases para la enseñanza de estrategias metacognitivas

Elaboración propia

En la matriz de análisis se recogerá la información obtenida de la prueba de entrada (al inicio de la secuencia didáctica innovadora TR3) y de la prueba de salida (al final de la secuencia didáctica innovadora TR3). El propósito es comparar las características textuales y las características lingüísticas de las redacciones en esos dos momentos, a fin de extraer conclusiones respecto de la efectividad de la propuesta de innovación y la transferencia del aprendizaje. Por efectividad nos referimos a que, por medio de la secuencia didáctica propuesta, el alumno logra el resultado de aprendizaje, que en este caso es la redacción de textos explicativos causales y desarrolla la capacidad de redacción de explicaciones causales. Por características textuales entenderemos, según López Ferrero (2002), la

estructuración global, que es la de causalidad, y el uso de procedimientos explicativos prototípicos (definición, reformulación, ejemplificación y causalidad). Las características lingüísticas se referirán a las formas de definición, a los conectores de causa y consecuencia, a las formas de ejemplificación y a los conectores de reformulación.

Los dos cuestionarios y el guion de grupo focal se han diseñado para conocer las percepciones de los estudiantes respecto de qué significa la explicación para ellos tanto en su vida cotidiana como en su vida académica, así como el procedimiento que siguen para hacerlo. En particular, el cuestionario 2 indaga sobre la enseñanza y aprendizaje de los procedimientos explicativos por medio de estrategias metacognitivas incorporadas a la secuencia didáctica para el desarrollo de su capacidad de redacción de explicaciones causales. Las estrategias son el modelado metacognitivo y la interrogación guiada. Algunos aspectos podrán ser comparados a partir de la información obtenida por medio de ambos cuestionarios. Se ha recurrido a escalas de observación en las preguntas cerradas, que son la mayoría. Las preguntas abiertas indagan por la noción de explicación y por cómo explicar.

Por último, el diario de campo permitirá registrar la experiencia de ejecutar la secuencia didáctica innovadora. La ejecución se refiere a la puesta en práctica de las actividades en las sesiones de clase. Las dos fases de la enseñanza de estrategias que se han considerado son la de presentación de la estrategia y la de la práctica guiada. En especial, al ser el diario un instrumento que se empleará a lo largo de toda la secuencia didáctica, ello posibilitará, desde la práctica y reflexión docentes, el aporte de esta experiencia a los principios metodológicos que se construyeron desde la teoría y fueron el punto de partida del rediseño de la secuencia. La forma que tomarán estos aportes es como conclusiones, que serán recogidas en el último capítulo.

En la matriz de construcción de instrumentos (Anexo 7) se detallan las subcategorías y los principales ítems por cada instrumento. Estos instrumentos se distribuyeron por subsecuencia y microciclo en las quince sesiones de la secuencia didáctica innovadora TR3 el ciclo 2018-2 y dos sesiones adicionales, según se muestra en la Tabla 48:

Tabla 46: Programación de la aplicación de instrumentos de recogida de datos

Subsecuencia	Microciclos de diseño y análisis	Temporalización Sesiones	Aplicación de instrumentos de recogida de datos
Construcción de las causas		9a Del 8-13 oct	• Diario docente (D) • Prueba de entrada (PE) • Cuestionario de preguntas cerradas y abiertas: Las explicaciones (Inicio) (C1)
		9b Del 8-13 oct	• Diario docente (D)
		9c Del 8-13 oct	• Diario docente (D)
Construcción de la explicación esquemática de las causas	Microciclo de diseño y análisis 1	10a Del 15-20 oct	• Diario docente (D)
		10b Del 15-20 oct	• Diario docente (D)
		10c Del 15-20 oct	• Diario docente (D)
	Microciclo de diseño y análisis 2	11a Del 22-27 oct	• Diario docente (D)
		11b Del 22-27 oct	• Diario docente (D)
		11c Del 22-27 oct	• Diario docente (D)
Construcción del texto en el que se explican las causas	Microciclo de diseño y análisis 3	12a Del 29 oct-03 nov	• Diario docente (D)
		12b Del 29 oct-03 nov	• Diario docente (D)
		12c Del 29 oct-03 nov	• Diario docente (D)
		13a Del 5-10 nov	• Diario docente (D)
		13b Del 5-10 nov	• Diario docente (D)
		13c Del 5-10 nov	• Diario docente (D)
		14a Del 12-17 nov	• Cuestionario de preguntas cerradas y abiertas: final del proceso de redacción (C2) • Prueba de salida (PS)
		14b Del 12-17 nov	• Guion de grupo focal (GGF)

Elaboración propia

CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se dan a conocer y se analizan los resultados del procesamiento de la información recogida. Se organizan en función de los objetivos de la investigación. Así, después de las generalidades, se empieza por la descripción y análisis de la ejecución de la secuencia didáctica seguida. Además, se analizan las percepciones de los alumnos acerca del desarrollo de la capacidad de redacción de explicaciones causales y acerca de la enseñanza y aprendizaje de las estrategias metacognitivas. Se continúa con el análisis de la efectividad de la secuencia didáctica propuesta para el desarrollo de la capacidad de redacción de explicaciones causales. Por último, se establecen los principios que guían la incorporación de estrategias metacognitivas en el rediseño de la secuencia didáctica.

1. GENERALIDADES

Para el procesamiento de los datos recogidos de las pruebas de entrada y de salida, se han elaborado dos matrices de análisis, una cuantitativa y otra cualitativa. Para los cuestionarios 1 y 2 se han confeccionado sendas tablas para organizar los datos y las conclusiones. Para el guion de grupo focal y el diario se ha recurrido a la codificación abierta.

1.1 PROCESAMIENTO DE DATOS

- Matriz de análisis: Tabla síntesis cuantitativa y Tabla síntesis cualitativa
- Cuestionario 1: matriz de respuestas
- Cuestionario 2: matriz de respuestas
- Guion de grupo focal: codificación abierta
- Diario: codificación abierta

1.2 CODIFICACIÓN

Tabla 47 Codificación usada

Alumno#	A#
Cuestionario 1	C1
Cuestionario 2	C2
Diario	D
Guion de grupo focal	GGF
Prueba de entrada	PE
Prueba de salida	PS
Semana-sesión-actividad	(#Semana) (Orden de sesión). #

Elaboración propia

2. DESCRIPCIÓN DE LA EJECUCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA INNOVADORA TR3

Interesa en esta tesis describir la forma en que se articulan las actividades de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación de la secuencia didáctica propuesta para la innovación, especialmente en relación con las estrategias metacognitivas que se han incorporado y los recursos didácticos que se han empleado.

En el diseño de la secuencia didáctica innovadora TR3 se pueden reconocer cinco subsecuencias. De ellas, la subsecuencia 0 es preparatoria o anticipatoria y la subsecuencia 1 comprende todo el proceso. En las subsecuencias 2, 3 y 4 se encuentra el diseño de las actividades cruciales para conseguir el resultado de aprendizaje y el desarrollo de la capacidad de redacción de explicaciones causales.

Para el alumno, se organiza este proceso en seis pasos. Ello se puede apreciar en la Tabla 51.

Tabla 48: subsecuencias de la secuencia didáctica TR3 propuesta

Diseño innovador de la secuencia didáctica TR3				
Subsecuencia	Descripción	Actividades	Sesiones	
Subsecuencia 0: Anticipación	Recolección de probables causas del problema	• Plantea en el Boletín la pregunta por las causas del problema	7a	
		• Comenta en el Boletín las respuestas a la pregunta por las causas	7b y 7c	
Subsecuencia 1: Planificación y Evaluación de TR3	Información del proceso para TR3 y autoevaluación	• Planifica el proceso TR3	9a	
		• Evalúa el proceso TR3	14a	
Subsecuencia 2: Construcción de las causas	Paso 1: Formulación de la pregunta causal →	• Planifica la Actividad • Formula la Pregunta causal e identifica los Tipos de causas	9b	
	Paso 2: Construcción de la respuesta a la pregunta causal: construcción de dos causas →	• Construye dos respuestas tentativas a la pregunta causal	9b	
		• Consulta fuentes y construye en casa la respuesta definitiva a la pregunta causal • Valida las causas • Evalúa la Actividad	9c	
Subsecuencia 3: Construcción de la explicación esquemática de las causas	Uso de estrategias explicativas generales	• Planifica la Actividad Elaboración del Plan de Redacción (Versión 1) • Elabora el Plan de Redacción (Versión 1)	10a	
		• Recupera el sentido de la explicación en la vida cotidiana	10b	
		• Supervisa la Actividad Elaboración del Plan de Redacción (Versión 1) • Evalúa la Actividad Elaboración del Plan de Redacción (Versión 1)	10c	
	Uso de estrategias explicativas de causalidad	Paso 3: → Plan de Redacción 1 →	• Autoevalúa y coevalúa el Plan de Redacción (Versión 1) • Planifica la Actividad Elaboración del Plan de Redacción (Versión 2)	11a
			• Se ejercita en encadenamiento causal • Autoevalúa y coevalúa el Plan de Redacción (Versión 2)	11b
			• Elabora el Plan de Redacción (Versión final) • Supervisa la Actividad Elaboración del Plan de Redacción (Versión final)	11c
Paso 4:				

	→ Plan de Redacción 2 →	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa la Actividad Elaboración del Plan de Redacción (Versión final) • Reflexiona sobre las experiencias en la explicación 	
Subsecuencia 4: Construcción del texto en el que se explican las causas	Paso 5: Textualización → Versión 1 del texto →	<ul style="list-style-type: none"> • Planifica la Actividad Redacción del Texto (Versión 1 del texto) • Socializa fuera de clase la explicación causal 	12a
		<ul style="list-style-type: none"> • Se ejercita en textualización • Reconstruye, por medio de la lectura, una explicación causal 	12b
		<ul style="list-style-type: none"> • Textualiza el Plan de Redacción (Versión 1 del texto) • Supervisa la Textualización del Plan de Redacción (Versión 1) • Evalúa la Textualización del Plan de Redacción (Versión 1) 	12c
	Paso 6: Revisión → Versión 2 del texto → Versión Final	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevalúa el Texto (Versión 1) • Coevalúa el Texto (Versión 1) • Evalúa el Texto (Versión 1) (el profesor) • Reescribe el texto (versión 1) 	13a
		<ul style="list-style-type: none"> • Coevalúa la oralización del texto (Versión 2) 	13b
		<ul style="list-style-type: none"> • Reescribe el texto (Versión 2) 	13c
		<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa la versión final del texto TR3 • Evalúa el proceso de producción de TR3 	14a

Elaboración propia

A continuación, estas subsecuencias serán descritas con mayor detalle a fin de apreciar cómo se articulan las actividades del profesor y las del alumno.

2.1 DESCRIPCIÓN DE LA SUBSECUENCIA 0: PREPARACIÓN O ANTICIPACIÓN PARA TR3

Todo el proceso que llevará a la versión final del texto en el que se explican dos causas del problema empieza con la formulación de la pregunta por las causas: “¿A qué se debe el problema?” o “¿Por qué ocurre el problema?”. Esta pregunta ya la plantearon los alumnos durante la semana 7 en la sección Comentarios del Boletín Informativo Digital. En esta subsecuencia se habían diseñado, en la secuencia original, dos actividades a fin de recolectar diez respuestas a la pregunta y comentarlas en el mismo boletín. Sin embargo, no se consideran en la innovación propiamente, pues son parte del diseño de la secuencia original. No obstante, serán

aprovechadas en el diseño innovador de la secuencia. Por eso se le ha nombrado subsecuencia 0.

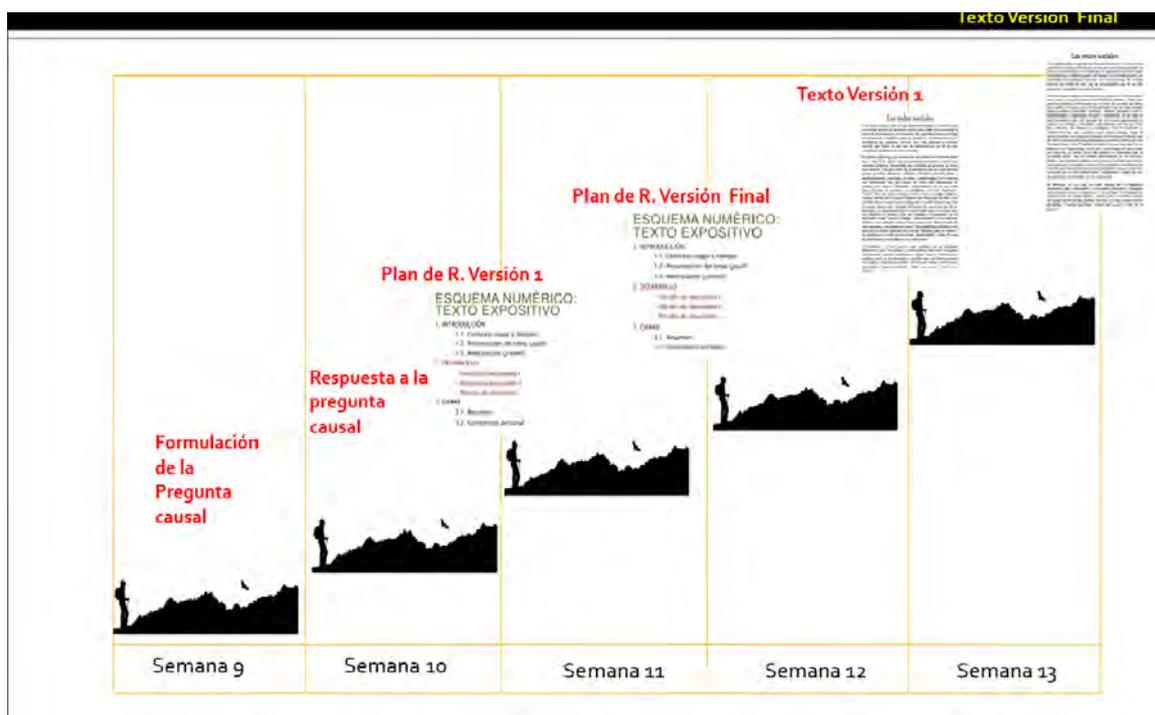
En otras palabras, es una actividad preparatoria que introduce el tema de las causas y anticipa lo que será el TR3. Además, familiariza al estudiante con la pregunta causal y con las posibles respuestas.

2.2 DESCRIPCIÓN DE LA SUBSECUENCIA 1: PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROCESO TR3

En la subsecuencia 1 se presenta todo el proceso, es decir, toda la secuencia didáctica TR3. Por ello, solo se han considerado dos sesiones: una al inicio (9a) y otra después del término de la secuencia (14a). Sin embargo, son dos sesiones fundamentales para la propuesta de innovación por dos razones. En primer lugar, crean un espacio para que los estudiantes y el profesor revisen en términos generales todo el proceso de quince sesiones y, en segundo lugar, permite que el estudiante desarrolle la primera actividad de planificación. El alumno podrá planificar este largo itinerario solo si tiene idea de en qué consiste la tarea, cuál es el objetivo, cómo realizarla y cómo se evaluará. Por ello, la primera actividad del docente fue de presentación del proceso y de las rúbricas de evaluación.

Para la presentación del proceso, en una diapositiva (Figura 8) se elaboró un diagrama con los seis pasos que seguirán los alumnos para producir un texto en el que se expliquen las causas del problema y se mostró al inicio de cada una de las 10 sesiones presenciales. Dado que es un proceso complejo, resulta fundamental, para los fines de planificación, que el estudiante identifique en cada sesión en cuál de esos seis pasos se encuentra y qué tarea es la que realizará.

Figura 8: Diagrama con los seis pasos de la secuencia didáctica innovadoraTR3



Elaboración propia

2.3 DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA SUBSECUENCIA 2: FORMULACIÓN DE LA PREGUNTA CAUSAL Y CONSTRUCCIÓN DE DOS CAUSAS

El resultado de aprendizaje de la subsecuencia 2 es la construcción de dos causas que expliquen el problema. En el diseño de esta subsecuencia se pueden reconocer dos momentos (pasos): la formulación de la pregunta causal y la construcción de la respuesta a la pregunta causal, que se pueden apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 49 Fases de la subsecuencia 2

Subsecuencia 2 (Sesiones 9b y 9c)	
1. Formulación de la pregunta causal	2. Construcción de la respuesta a la pregunta causal
-----	Formulación lingüística de las posibles causas mediante síntesis sucesivas (causas hipotéticas)
-----	Validación de las causas hipotéticas mediante encadenamiento inferencial deductivo (causas validadas)

Elaboración propia

La primera actividad fue individual y de planificación con ayuda de la Guía 2 (**Planifica 1**) que el profesor entregó, revisó con los estudiantes y estos

respondieron. El tiempo programado fue de aproximadamente 10 minutos. En la sesión se notó que los estudiantes se dedicaron a responder con atención a las preguntas con total dedicación. En general, mostraron buena disposición hacia esta actividad.

Los estudiantes respondieron en el aula las preguntas por escrito y se les notó bien dispuestos a ello. **(D9a.3)**.

En lo sucesivo, planificar la actividad mediante las guías y archivarlas en el portafolio se convirtió en una rutina, aunque algunos estudiantes inicialmente no entendieran bien su sentido.

Para ser sincera, al inicio el tema del fólter no me gustaba mucho, o sea, tengo tantas hojitas y decía, ay decía que no sirve demasiado... **(GGF-A2)**.

Se procuró realizar la actividad al inicio de la sesión, lo más pronto posible. Ello contribuyó a concentrar la atención de los estudiantes en lo que se iba a trabajar y prepararlos para las otras actividades. En lo sucesivo, y dado que la clase se iniciaba a las 7:00 de la mañana y solía haber tardanzas, se les iba entregando la Guía conforme iban llegando al aula. La diapositiva con los seis pasos (Figura 8) permanecía proyectada.

A continuación, se iniciaron las actividades grupales.

En primer lugar, cada grupo determinó qué tipo de causas correspondían al problema que buscaban explicar. Los principales criterios de clasificación en sociales, culturales, políticos y económicos son recuperados por el profesor en interacción con los alumnos. Luego cada grupo decide qué tipo de causa le corresponderá a cada integrante. Sin embargo, en la experiencia de esta innovación, se ha identificado la dificultad de los estudiantes para comprender las categorías que permiten clasificar las causas en, por ejemplo, sociales, culturales y políticas, especialmente.

El docente asesora, de grupo en grupo, para ayudarlos con las categorías para los tipos de causas, pues a veces no se les ocurren o no tienen clara la distinción entre una categoría y otra, como por ejemplo, a qué se refieren las causas políticas **(D9b.5)**.

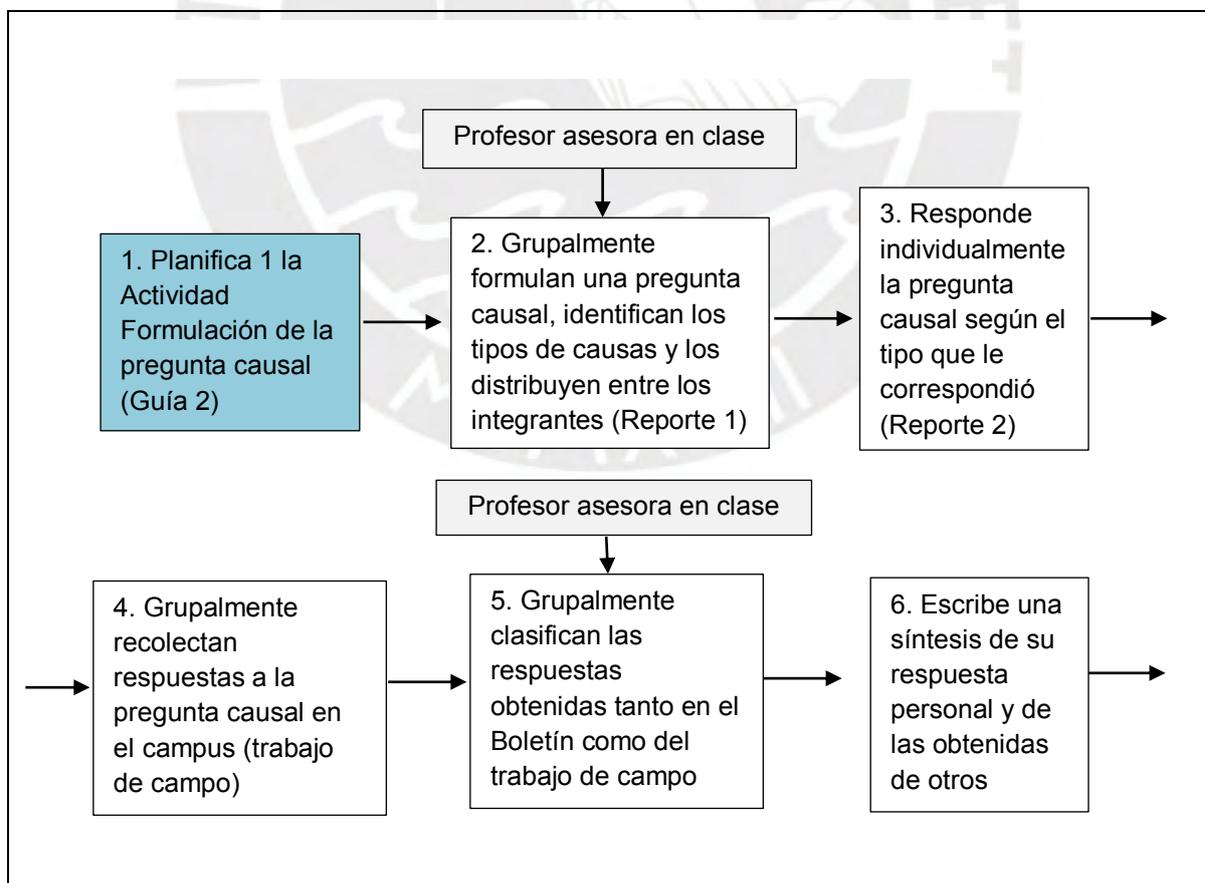
Por ello, se ha previsto en la subsecuencia 2 que el profesor dialogue con el salón respecto de cuáles pueden ser los tipos de causas de un problema en general y qué caracteriza a cada tipo. Por primera vez e iniciando la secuencia, nos

encontramos con un problema que es ajeno al resultado de aprendizaje del curso y que es de otra naturaleza. En distintos momentos, el profesor debe aclarar, a partir de su propio conocimiento, las confusiones que pudieran suscitarse al respecto.

A continuación, cada alumno le da respuesta escrita a la pregunta por las causas que se había planteado grupalmente, según el tipo de causa que se le ha asignado. Acto seguido, con su grupo, los estudiantes, en un sencillo trabajo de campo, recolectan diez respuestas más en el campus de la universidad. Esas respuestas, junto con las ya obtenidas en el Boletín, se clasifican según el tipo de causa. La respuesta personal del alumno se compara con las respuestas que ha recolectado y formula una síntesis que incorpora la información nueva aportada por las respuestas recolectadas (Síntesis 1). Debe enunciar dos causas del mismo tipo.

En la Figura 9 se muestra este fragmento de la secuencia, que resulta en la construcción de dos causas por medio de un primer proceso de síntesis.

Figura 9: Subsecuencia 2: Formulación de la pregunta causal y síntesis inicial



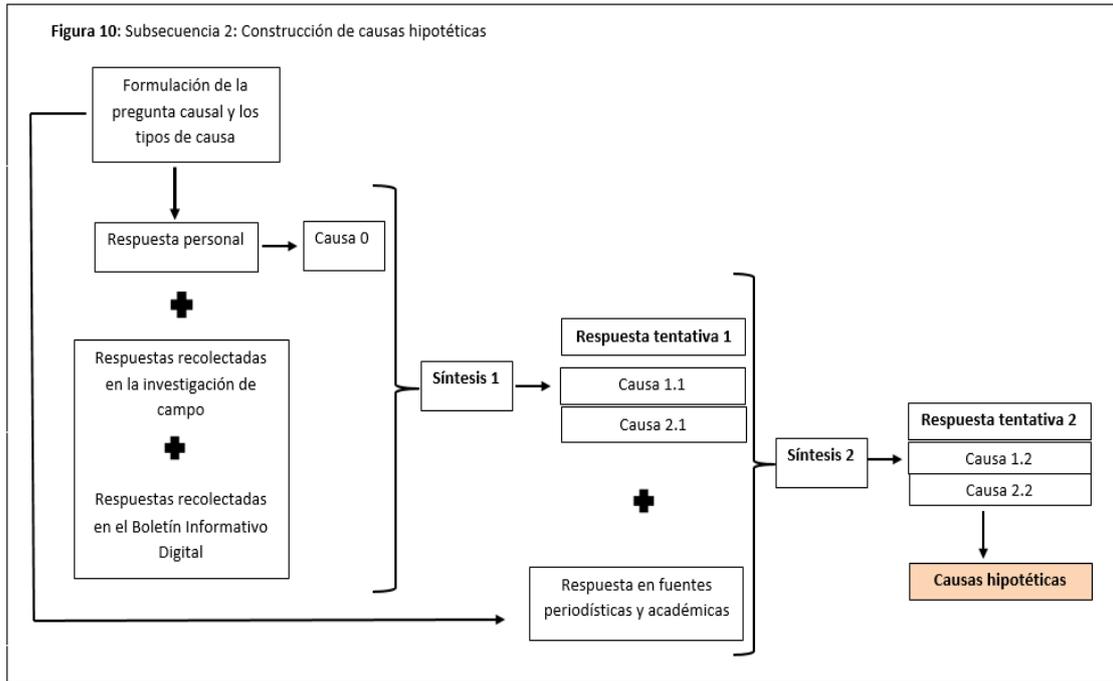
Elaboración propia

Esta actividad de contraste entre distintas ideas y la síntesis de ellas, aporta información que modifica los saberes previos de los estudiantes. Es una actividad eminentemente constructiva.

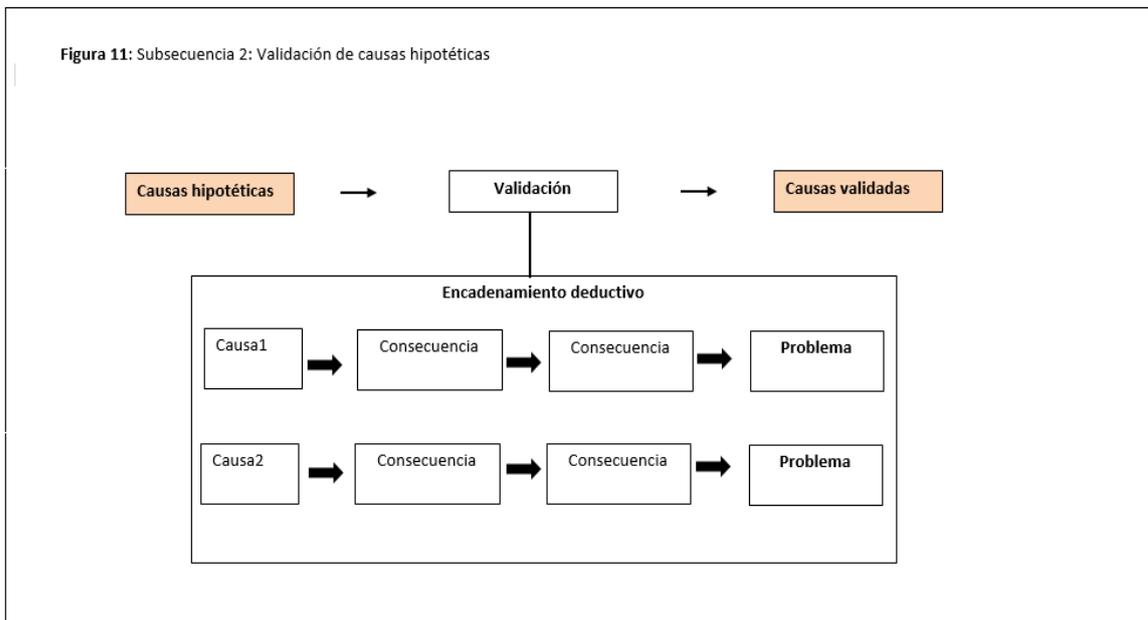
En general, la experiencia es interesante para los estudiantes pues contrastan sus propios conocimientos con los de otros. Sumado al hecho de procesar las grabaciones, refuerza la idea de causa y aporta información que modifica los saberes previos de los estudiantes. (D9b.7)

Finalmente, como tarea, el alumno buscará nuevas respuestas a la misma pregunta, pero en esta oportunidad en fuentes periodísticas y académicas y realizará una nueva síntesis (Síntesis 2). La justificación de este proceso de síntesis no solo descansa en el proceso constructivo que subyace a él, sino también en la condición de confiabilidad que se busca en las causas. Resulta relevante que, desde la perspectiva con la que se diseñó la secuencia didáctica original, la confiabilidad mayor se le atribuya a las fuentes académicas. Ello evidencia que el tema del texto académico está implícito en la propuesta original.

Con ello cada alumno habrá construido dos respuestas a la pregunta causal. Sin embargo, es preciso validarlas para comprobar si efectivamente son causas. Para ello cada estudiante seguirá un proceso, que consiste en deducir las consecuencias de cada causa para constatar si efectivamente conducen lógicamente al problema. Para ello se cuenta con un formato (Reporte 5) que ayuda a ordenar este proceso. La subsecuencia 2 descrita se puede apreciar mejor en las figuras 10 y 11:



Elaboración propia



Elaboración propia

2.3.1 Dificultades para la construcción y validación de las causas

Cada uno de estos dos momentos presenta dificultades para su ejecución.

En el primer momento, el de construcción de las causas, resulta gravitante que la mayor confiabilidad de las causas pase por encontrar fuentes académicas que permitan una reformulación más completa y precisa de la respuesta a la pregunta causal. Sin embargo, nos encontramos con las dificultades de los estudiantes para localizar, leer y procesar fuentes de este tipo.

Una vez más, el vínculo de lectura y redacción. Además, para poder redactar el texto, deben leer fuentes. ¿Cómo pienso manejar eso? **(D9b.8)**.

Los estudiantes reportan dificultades para encontrar fuentes.

Para algunos puede ser difícil o para otros puede ser complicado [encontrar las causas] debido al tipo de causas que puedan buscar o tener en sus problemas **(GF-A8)**

Ello ocurre por falta de experiencia en este tipo de indagación de fuentes. Por lo general, el problema se encuentra en los criterios de búsqueda. Además, reportan dificultades para leer una fuente académica debido a su extensión, complejidad, nivel léxico, lectura de índices, entre otras. Luego se enfrenta el alumno con problemas para comprender lo que lee, problemas que no se relacionan necesariamente con su capacidad, sino con el contenido que debe procesar. Mientras más académica (y confiable) la fuente, más probable que sea difícil de leer para un estudiante de primer ciclo, ajeno por completo al mundo disciplinar desde el que se estudia el problema. Por último, la síntesis de una idea con otras representa un problema para algunos estudiantes.

En esta tarea [de construir las causas] otra dificultad se presenta para el estudiante y es la de la síntesis de la respuesta hipotética que ya tenía construida con información nueva. No solo implica problemas de redacción, sino de construcción de conocimiento nuevo. **(D9c.2)**

En el segundo momento, el de validación de las causas, las dificultades se relacionan con la capacidad inferencial del estudiante. Para poder validar un hecho como la causa del problema, es preciso estar seguro de que es generador del mismo. Para ello, se sigue un procedimiento deductivo. Si se postula que un determinado hecho es la causa del problema, entonces debería generarlo, es decir, ser su causante. Deducir esa cadena de efectos que van de la causa al problema significa una dificultad para el alumno. Tal como se ha constatado en la práctica

docente, no son pocos los alumnos que suelen confundir las causas con las consecuencias.

Este procedimiento es para construir causas hipotéticas, cada vez más “confiables”. Sin embargo, todavía no son válidas, es decir, es probable que no sean causas y solo lo parezcan. No es infrecuente que algunos alumnos confundan causas con consecuencias. Por ello, será importante validar las causas hipotéticas. **(D9b.8)**.

A ello se suma el que su capacidad inferencial aún se encuentra en desarrollo (Pease et al., 2015) y, nuevamente, que no solo es un asunto de lógica deductiva sino de conocimiento del problema. Comprenderlo y explicarlo es objeto de estudio de alguna disciplina. Para un lego, ello representa una dificultad importante.

2.4 DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA SUBSECUENCIA 3: EXPLICACIÓN ESQUEMÁTICA DE LAS CAUSAS

La construcción de la explicación esquemática de las causas implica uno de los procedimientos explicativos cruciales en la secuencia TR3, pues se trata de construir estratégicamente un esquema de explicación **(D10a.2)**.

La construcción del esquema de explicación es una actividad muy estructurada, pues no solo demanda información y criterios de organización sino, además en este caso, el uso estratégico de los procedimientos explicativos; por ello también las llamaremos estrategias explicativas.

La subsecuencia 3 está diseñada para seis sesiones en dos semanas. En esta subsecuencia el resultado de aprendizaje es la elaboración del plan de redacción, que es un esquema numérico en el que se organizan las causas y los procedimientos para explicarlas. Los procedimientos que se enseñan en el curso son cuatro: definición, reformulación, ejemplificación y causalidad. Por motivos de diseño didáctico, primero se elaborará un plan (Plan de redacción, versión 1) con los tres primeros procedimientos (estrategias explicativas generales) y luego, a la semana siguiente, otro plan (Plan de redacción, versión 2) en el que se incluirá la estrategia de causalidad. Ello se justifica por la novedad del tema para los alumnos y por la relativa amplitud que significaría enseñar todas las estrategias juntas. Además, tal como ya se señaló, el aspecto lógico de la causalidad se evidencia en la estrategia de causalidad, y ello supone poner en juego la capacidad inferencial. Por lo tanto, será preferible dedicarle una semana solo a esta estrategia.

Para la elaboración del plan de redacción se sigue el proceso que se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 50 Fases de la subsecuencia 3

Subsecuencia 3 (Sesiones 10abc y 11abc)	
1. Elaboración del plan de redacción (versión 1)	2. Elaboración del plan de redacción (versión 2)
Uso de estrategias explicativas generales	Uso de la estrategia explicativa de causalidad

Elaboración propia

Un aspecto, por demás relevante, es que en la subsecuencia 3 se incorporan por primera vez las estrategias de interrogación guiada y modelado metacognitivo. Además, el docente y los alumnos participan en foros diseñados para las sesiones virtuales de cada una de las dos semanas.

Para la interrogación guiada, en esta subsecuencia se dispuso de tres guías (Guía 3, Guía 4 y Guía 5). La primera es para la planificación de la tarea; la segunda, para la supervisión, y la última, para la evaluación.

2.4.1 Elaboración del plan de redacción (versión 1)

La subsecuencia empezó con la Guía 3 (**Planifica 2** el Plan de redacción), que es la segunda vez en la que los alumnos planificarán una actividad de aprendizaje específica. La anterior fue para planificar la formulación de la pregunta causal (Guía 2). El propósito es que el alumno identifique las demandas de la tarea y las condiciones personales para realizarla (**D10b.2**).

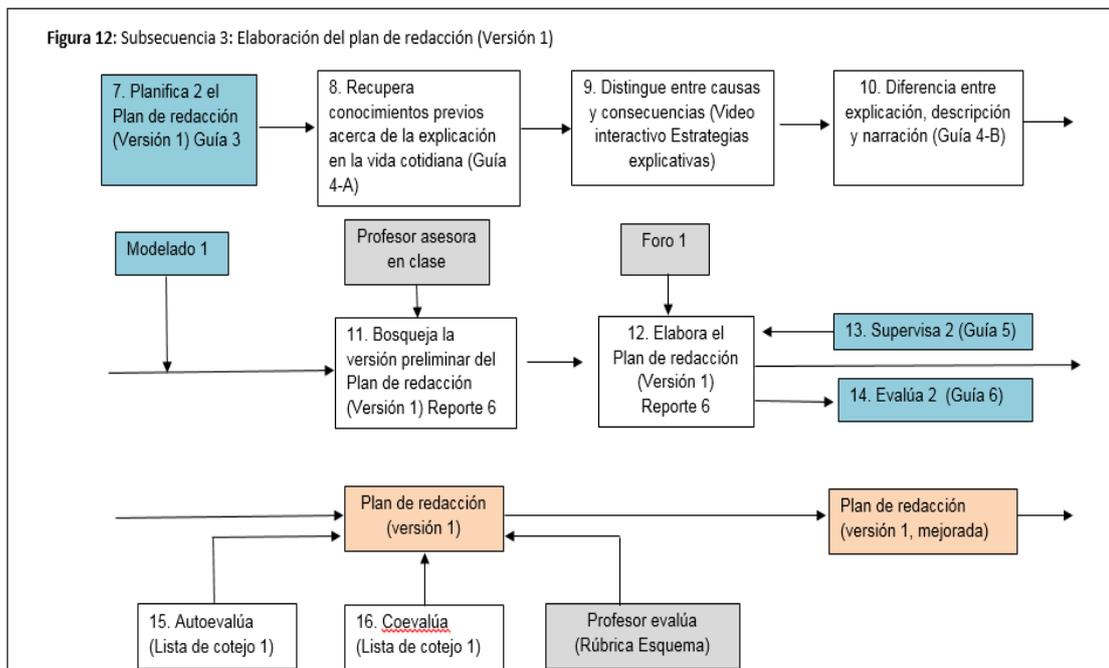
Los alumnos respondieron la Guía 3 que planteaba las siguientes siete preguntas:

1. ¿Qué es un plan de redacción (esquema de redacción)?
2. ¿Para qué se elabora un plan de redacción?
3. ¿Cómo beneficia al proceso de redacción y al texto final la elaboración de un plan de redacción?
4. ¿Consideras que sabes plantear un plan de redacción?
5. ¿Qué elementos tiene un plan de redacción?
6. ¿Qué necesitas para elaborar un plan de redacción?
7. ¿Qué pasos seguirías para elaborar el plan de redacción del TR3?

A continuación, se recupera con los estudiantes la noción de explicación (Guía 4, Parte A). Para ello se plantean tres preguntas: “En la vida cotidiana, si alguien nos detiene en la calle para preguntarnos por una dirección, qué hacemos antes de explicarle, durante la explicación y después de haber concluido de explicarle”. La idea es tomar conciencia de lo que se hace al explicar en la vida diaria.

Interesa con esta actividad recuperar los conocimientos previos de los alumnos para, a partir de ellos, construir nuevo conocimiento por medio de la comprensión y la realización de actividades significativas. **(D10a.3)**

Las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación se articulan según se muestra en la Figura 12.



Elaboración propia |

Para la mayoría de alumnos esta fue su primera experiencia diseñando planes de redacción para explicar. En algunos casos, los alumnos no redactaron textos en la escuela.

En el salón donde apliqué la innovación, pedí que levantaran la mano los que habían elaborado antes un plan de redacción para explicar las causas y muy pocos lo hicieron. **(D10a.3)**

Entonces, lo primero es que los alumnos sepan qué hay que hacer y para qué; lo siguiente es cómo se hace y qué modalidades se pueden seguir. Por lo tanto, estamos frente a la necesidad de un entrenamiento técnico **(D10a.2)**. Por ello, el modelado será una estrategia adecuada para responder esas preguntas. Se procedió de manera gradual con la presentación de las estrategias. Primero se presentaron las estrategias generales y luego, la de causalidad.

2.4.1.1 Estrategias metacognitivas 1

Para ambas presentaciones de las estrategias se recurrió al modelado metacognitivo. En el **modelado 1**, el propósito era presentar las estrategias explicativas generales. Se empezó diferenciando el significado de enumerar las causas y explicarlas. Se enfatizó la idea de que si se necesita explicar, se requiere de las estrategias explicativas.

Luego, a partir de un ejemplo (Causas sociales de la delincuencia juvenil), se modeló la construcción de la explicación general. El modelado se realizó en la pizarra y, además, con apoyo en las siguientes diapositivas (Figura 13). Es preciso enfatizar que solo mediante una filmación se podría registrar cabalmente este método didáctico. En ese sentido, las diapositivas que se muestran a continuación, insistimos, solo sirvieron de apoyo.

Figura 13: Diapositivas de apoyo para el modelado 1

Actividad Reporte 6 Plan de Redacción (Primera versión)

- Elige una de las dos posibilidades para elaborar tu Plan de Redacción versión 1 (Esquema preliminar). En una de ellas las dos causas se explican en un mismo párrafo y en la otra, en dos párrafos: uno para cada causa.
- Llena los espacios en blanco con cada una de las dos causas que están en la respuesta definitiva que diste a la pregunta causal.

Plan de redacción (versión 1)

- 1. Introducción
- 2. Causas sociales de la delincuencia juvenil
 - 2.1 **Causa social 1: La familia monoparental**
 - 2.1.1 (¿Con qué podría empezar la explicación y por qué?)
 - 2.1.2 (¿Con qué podría seguir y por qué?)
 - 2.1.3 (¿Serviría un ejemplo?)
 - 2.1.4 (¿Con qué podría seguir y por qué?)
 - 2.2 **Causa social 2: Influencia negativa de los pares**
- 3. Cierre

Plan de redacción (versión 1)

- 1. Introducción
- 2. Causas sociales de la delincuencia juvenil
 - 2.1 **La familia monoparental**
 - 2.1.1 **Definición:** familia con solo uno de los padres
 - 2.1.2 **Paráfrasis:** solo hay madre o solo hay padre
 - 2.1.3 **Ejemplo:** Gringasho (criado por su abuela materna)
 - 2.1.4 (¿Con qué podría seguir y por qué?)
 - 2.2 Influencia negativa de los pares
- 3. Cierre

Plan de redacción (versión 1)

- 1. Introducción
- 2. Causas sociales de la delincuencia juvenil
 - 2.1 **Familia con solo uno de los padres**
 - 2.1.1 (¿Con qué podría empezar la explicación y por qué?)
 - 2.1.2 (¿Con qué podría seguir y por qué?)
 - 2.1.3 (¿Serviría un ejemplo? ¿Cómo tendría que ser?)
 - 2.1.4 (¿Con qué podría seguir y por qué?)
 - 2.2 Influencia negativa de los pares
- 3. Cierre

Elaboración propia

Si se trabaja únicamente en la pizarra, es preciso ser muy ordenado y utilizar plumones de colores.

Explicar detalladamente la tarea, a partir de las distintas opciones que se le presentan al que debe decidir mediante qué procedimiento explicar, se relaciona con el factor “estructura” que, según Pozo (2009), es uno de los que influye en que una tarea sea un problema y no un ejercicio. Además, al justificar por qué se decidió por algún procedimiento y se descartaron otros, posibilita el aprendizaje de la toma de decisiones y el aprendizaje estratégico para la explicación de causas.

Los alumnos pudieron seguir la explicación y participaron cuando el profesor requirió su intervención. No hubo intervenciones espontáneas. El modelado metacognitivo requiere de concentración y, para ello, la capacidad del profesor para captar la atención de la clase es decisiva. De otra manera, el estudiante perderá la ilación de la toma de decisiones. El modelado no resulta fácil, pues como existe un nivel de improvisación para el profesor que la realiza, existe también la posibilidad de equivocarse. Sin embargo, ello lo dota de autenticidad pues es lo que ocurre en la realidad al escribir. Una alternativa al modelado presencial es crear un video animado que represente este proceso de toma de decisiones justificadas. Sin embargo, se pierde la posibilidad de interactuar con los alumnos. Desde nuestro punto de vista, el modelado metacognitivo debería ser presencial y, complementariamente, virtual.

Durante este modelado es importante recalcar la necesidad de la coherencia de la explicación esquemática. Ello porque, durante la elaboración del plan de redacción

por parte de los estudiantes, se notó que los ejemplos que los alumnos incluyeron no correspondían a la causa que estaban tratando de explicar, sino al problema, es decir, eran ejemplos generales y no específicos de la causa.

Para la **supervisión** de esta actividad se proporcionó a los estudiantes la Guía 5. Las preguntas se relacionan con las dificultades que el estudiante pudiera estar encontrando mientras realiza la tarea.

La supervisión es, desde el punto de vista del autor de esta tesis, la que resulta más difícil de plasmar en una Guía. Dado que es un proceso interno, paralelo a la ejecución –durante esta–, resulta difícil de registrar. No ocurre así con la Planificación (el antes) y la Evaluación (el después).

Para la **evaluación** de esta actividad, se le proporcionó a cada alumno una copia impresa de la Guía 6. En esta guía se propicia la reflexión acerca de las dificultades encontradas y la forma en que fueron resueltas por el estudiante, lo cual contribuye a la construcción de conocimiento condicional. Adicionalmente, se indaga por si hubo necesidad de solicitar ayuda o consultar a alguien. Este aspecto resulta relevante por dos razones. Una es que algunos estudiantes de primer ciclo no suelen pedir ayuda aunque la necesiten. Existe una inhibición que puede relacionarse con múltiples factores. Otra es que los estudiantes pueden sobrevalorar inicialmente su capacidad para resolver una tarea que, en realidad, constituye un problema y que demanda capacidades como concisión, jerarquización, estructuración, coherencia, disposición, entre otras. Por ello, es importante que tomen conciencia de sus capacidades y de sus necesidades. En particular, la reformulación de una idea, a pesar de parecer un procedimiento explicativo simple, no lo es tanto, pues exige haber procesado la información para comprenderla y capacidad léxica para encontrar otras palabras que repliquen la idea.

2.4.2 Elaboración del plan de redacción (versión 2 y versión final)

Mediante la Guía 7, el estudiante realiza la actividad **Planifica 3** Elaboración del Plan de Redacción (versión 2). La planificación se centra en que el estudiante explicita cómo se representa la tarea, el propósito, su plan de acción y un objetivo personal de mejora para este trabajo.

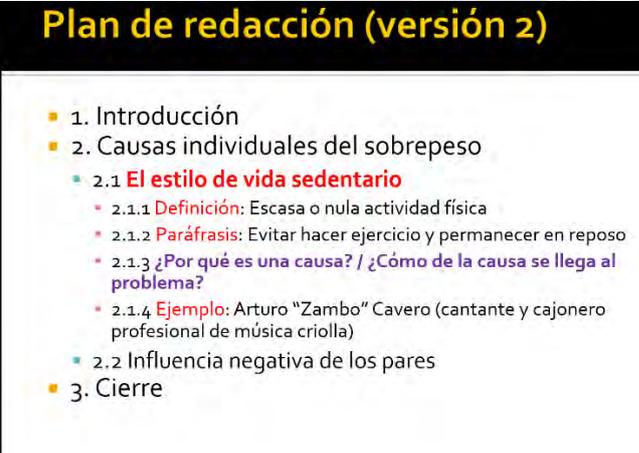
A partir de la autoevaluación, coevaluación y evaluación del profesor, el estudiante replantea, reestructura o ajusta su plan para generar una nueva versión: la Versión 1 mejorada. Es un plan de redacción en el que las dos causas se explican esquemáticamente, recurriendo a procedimientos explicativos generales (definición, reformulación y ejemplificación).

2.4.2.1 Estrategias metacognitivas 2

A continuación, mediante el **modelado 2**, se introduce el encadenamiento causal (estrategia de causalidad) en la explicación esquemática de las causas.

El aspecto crucial en este modelado es la presentación de la estrategia de causalidad. Para ello, se guía al estudiante mediante la pregunta: “¿Por qué es una causa? / ¿Cómo de la causa se llega al problema?”. A continuación, se muestra una cadena causal que, mediante una serie de tres consecuencias de la causa (estilo de vida sedentario), llega deductivamente al problema (de sobrepeso). Las siguientes diapositivas (Figura 14) sirvieron de apoyo para este segundo modelado.

Figura 14: Diapositivas de apoyo para el modelado 2



Plan de redacción (versión 2)

- 1. Introducción
- 2. Causas individuales del sobrepeso
 - 2.1 **El estilo de vida sedentario**
 - 2.1.1 **Definición:** Escasa o nula actividad física
 - 2.1.2 **Paráfrasis:** Evitar hacer ejercicio y permanecer en reposo
 - 2.1.3 **¿Por qué es una causa? / ¿Cómo de la causa se llega al problema?**
 - 2.1.4 **Ejemplo:** Arturo "Zambo" Cavero (cantante y cajonero profesional de música criolla)
 - 2.2 Influencia negativa de los pares
- 3. Cierre



¿Cómo explicamos una causa?

- Estrategias explicativas
 - Definición
 - Paráfrasis o reformulación
 - **Causalidad: Cómo la causa conduce al problema**
 - Ejemplificación
 - Otras (según el problema y según la causa, siempre y cuando permitan entender la causa)

Plan de redacción (versión 2)

1. Introducción
2. Causas individuales del sobrepeso
 - 2.1 **El estilo de vida sedentario**
 - 2.1.1 **Definición:** Escasa o nula actividad física
 - 2.1.2 **Paráfrasis:** Evitar hacer ejercicio y permanecer en reposo
 - 2.1.3 **Consecuencia 1:** No se queman las calorías en exceso
 - 2.1.4 **Ejemplo:** Arturo "Zambo" Cavero (cantante y cajonero profesional de música criolla)
 - 2.2 Influencia negativa de los pares
3. Cierre

Elaboración propia

Antes de que el alumno empiece con la versión 2 de su plan de redacción, el profesor propone el Ejercicio 1. Este Ejercicio plantea dos problemas cotidianos, acerca de los que se supone que los alumnos poseen información (conocimientos previos): la tardanza a las clases de la primera hora de la mañana en uno de los locales de la universidad y el acoso escolar (*bullying*) en las escuelas públicas de

Lima. Además, se les proporciona una causa para que ellos trasladen esta información al formato (vacío) de encadenamiento causal. El problema que se les plantea es el de deducir las consecuencias que conducen lógicamente de la causa al problema. La modalidad de trabajo en pares puede suscitar espacios para la discusión y el aprendizaje. El ejercicio demanda considerable esfuerzo de la capacidad deductiva del alumno y también de asesoría por parte del profesor.

El profesor pide a los alumnos que recuperen su Plan de Redacción (Versión 1 mejorada) para que incorporen la estrategia de causalidad. Para ello, es suficiente con que en el Plan incluyan una consecuencia del encadenamiento que debieron realizar previamente. Ello genera la Versión 2.

Esto en cuanto al aspecto formal de la actividad. El aprendizaje crucial en esta subsecuencia es el de la deducción. Este es el meollo de la estrategia de causalidad. Entonces, por una parte ya se mencionó que la construcción de esta cadena implica comprensión del problema y capacidad deductiva, aspectos ambos que escapan a las características pragmáticas, textuales y lingüísticas de la explicación y están directamente relacionados con la construcción de conocimientos disciplinares y una comprensión básica de estos.

2.4.2.2 Dificultades para el aprendizaje de la causalidad

A los estudiantes les significa esfuerzo la inferencia, es decir, generar consecuencias lógicamente atingentes de cada causa, en relación con el problema. Esta secuencia lógica es la que genera mayores dificultades. Pueden identificar algunas consecuencias, pero no siempre en orden causal respecto de la causa o del problema. Algunas son, en realidad, consecuencias del problema, es decir, lógicamente posteriores. Dicho literalmente, no son “con-secuentes”, sino están lógicamente antes –como causa de la causa– o después –como consecuencia del problema. Pero no son consecuencias de la causa.

Desde la práctica docente, la percepción es que la comprensión de la causa es fundamental: qué significa, qué ocasiona, por qué ocurre. Ese examen en torno de la causa posibilita que el estudiante posea una mayor familiaridad conceptual. A partir de ello, el alumno puede proceder a explicarla.

Noté que es clave que tengan clara la definición de la causa y que se detengan en entenderla bien, así como sus implicaciones. Por ejemplo, qué

implica “Familia monoparental” más allá de la definición de “familia con solo uno de los padres”. **(D11b.5)**

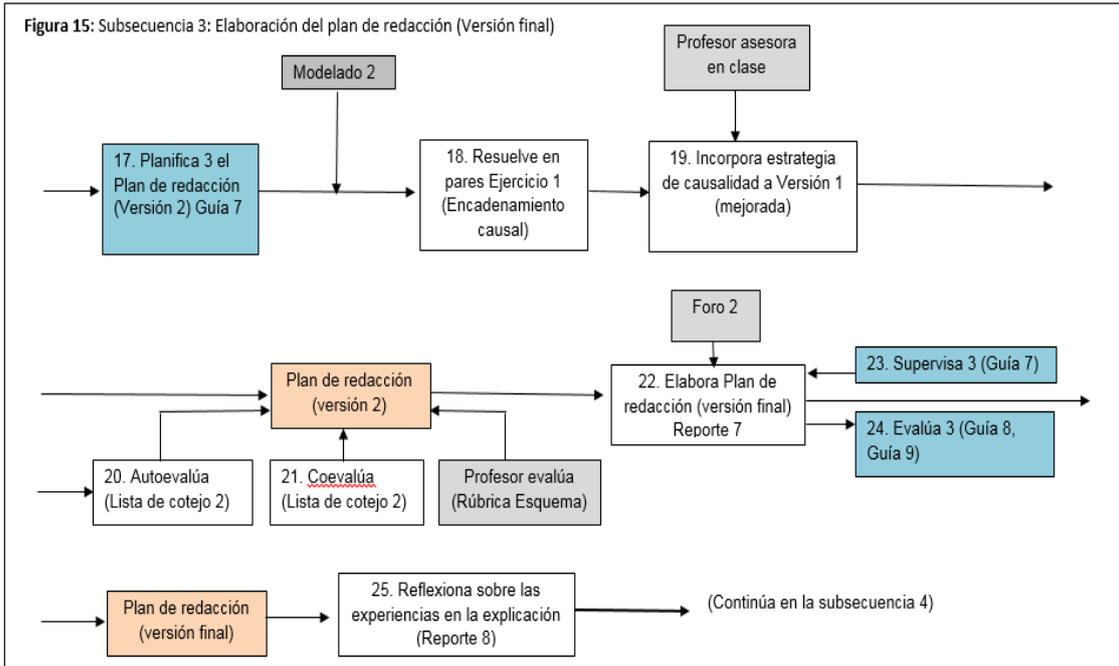
Para esta versión final, las dudas se centraron en la estrategia de causalidad. En algunos casos el alumno no deducía una consecuencia, sino infería una causa de la causa y luego ya proseguía con las consecuencias. Parece ser que “retroceder” en la explicación y empezar por una causa, es decir, un hecho / idea anterior, permite alinear deductivamente mejor el encadenamiento.

Las preguntas para la **supervisión** de la elaboración de la versión final del Plan indagan 1) por el funcionamiento del plan de acción, es decir, si se está logrando el objetivo; 2) por las dificultades para lograrla; 3) qué se puede hacer para superar esas dificultades; y 4) qué se cambia del plan de acción (ajuste).

En la **evaluación** de la Actividad Elaboración del Plan de Redacción (Versión final) se valora si 1) se logró satisfactoriamente la elaboración de la versión final del Plan de Redacción; 2) qué percepción tiene el alumno acerca del grado de dificultad; 3) cómo se sintió durante el desarrollo de la actividad; 4) las dificultades que encontró y cómo las resolvió. Por último, 5) si tuvo necesidad de pedir ayuda o consultar con alguien para desarrollar la tarea.

Por otra parte, la Guía 9 aporta una serie de pautas en un cuadro para que el estudiante evalúe el propósito del uso (respuesta positiva) o no uso (respuesta negativa) de algún procedimiento prototípico para explicar cada una de las causas. Interesa que el estudiante tome conciencia del aspecto estratégico de los procedimientos explicativos: para qué los usó y por qué. En realidad, en esta Guía los alumnos encontraron que la pregunta del “por qué” y del “para qué” del uso de los procedimientos les significaba lo mismo. En ese caso, y en aras de la utilidad de la Guía, se dejará solo el “para qué” para la respuesta afirmativa; y el “por qué” para la respuesta negativa. Este es un último reajuste que el alumno puede realizar a su plan de redacción, antes de la versión final.

En la Figura 15 se puede apreciar gráfica y sintéticamente la descripción de la subsecuencia 3, en el momento de la elaboración de la versión 2 y la versión final del plan de redacción.



Elaboración propia



En la actividad Breve diario de las explicaciones en mi vida (Reporte 8), la reflexión toma la forma de recuperación de experiencias en relación con la explicación tanto de productor de explicaciones como de “testigo” de ellas. La idea es reforzar el sentido y finalidad del uso de la explicación. Saber para qué se usa un procedimiento resulta valioso para reconocer su valor y significado en las prácticas comunicativas. De no ser así, parece un procedimiento totalmente natural. Sin embargo, para usarlo conscientemente es preciso abstraerlo de su entorno de uso, y convertirlo en objeto de pensamiento y de reflexión.

2.4.3 Dificultades para la elaboración del plan de redacción

Elaborar un plan de redacción para explicar las causas de un problema implicó varias dificultades para los alumnos novatos en este procedimiento.

En primer lugar, es una actividad de diseño. Ello demanda tener presente el contexto comunicativo, el propósito del texto final y el lector. Se requiere poseer información y, más que ello, conocimiento del tema. De lo que se trata es de organizar, ordenar o disponer las ideas para que posean una estructura y una jerarquía que se reflejarán en el texto. Por lo tanto, se requiere haber procesado fuentes para conocer y comprender las causas, sin lo cual no se puede elaborar un plan que cumpla su función de diseño del texto.

Por otra parte, aunque los estudiantes no hubieran realizado planes de redacción previamente, poseen una idea de esquema que tratan de recuperar para cumplir con esta tarea. Muchas veces esa idea no coincide con la que se trata de enseñar en el curso (esquema numérico). Tal vez, aquí hay cierta cerrazón o falta de apertura en el diseño de esta actividad.

Además, en el curso se privilegian los esquemas numéricos. Estos tienen la ventaja de que en ellos se puede visualizar más fácilmente la jerarquía entre las ideas; la desventaja es que, por sus características numéricas, los alumnos la asemejan a un índice. Sin embargo, suelen obviar la información básica (generalmente a nivel de ideas terciarias). La consecuencia de ello es que si no se conoce esa información, el esquema no se puede textualizar, sino que se deben consultar nuevamente las fuentes o los apuntes.

Por último, se debe ser conciso, lo cual requiere de, no solo el conocimiento del tema, sino también el dominio de recursos léxicos que permitan esa concisión.

2.5 DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA SUBSECUENCIA 4: REDACCIÓN DEL TEXTO EXPLICATIVO CAUSAL

En la subsecuencia 4 el resultado de aprendizaje es la redacción de la versión final del texto. De igual forma que en las subsecuencias anteriores, se ejecuta en dos momentos: uno para la textualización del plan de redacción, es decir, la traducción del plan en texto; y el otro para el proceso de revisiones sucesivas de este. Para la redacción de la versión final del texto, se sigue el proceso que se puede apreciar en la Tabla 54:

Tabla 51 Fases de la subsecuencia 4

Subsecuencia 4 (Sesiones 12abc y 13abc)	
1. Textualización del plan de redacción	2. Revisiones sucesivas del texto
Traducción del plan en texto	Proceso de adecuación, aclaración y corrección

Elaboración propia

Esta subsecuencia comprende no solo la textualización sino también la revisión. Definiremos textualización como la plasmación textual del plan de redacción en oraciones y párrafos. Es un proceso de expansión y no solo de conversión de las frases y palabras del plan en oraciones y texto. Textualizar implica ampliar, desarrollar, expandir aquellas ideas que están condensadas en el plan. Y ello plantea nuevos problemas pragmáticos, textuales y lingüísticos, que reclaman tomar decisiones para resolverlos. Es otra dimensión de la explicación diferente a la del diseño del plan. Por lo tanto, podríamos afirmar que la redacción de la explicación causal se desarrolla en dos planos: el plano de la explicación esquemática o del diseño y el plano de la explicación expandida o de textualización. Cada una plantea problemas y reclama toma de decisiones particulares.

En cuanto a la revisión, esta se alinea con la textualización en un continuo, pues la actividad de redacción es recursiva. Cada palabra, cada oración, cada construcción

es revisada desde el momento en que se escribe. Durante la escritura misma, ya se selecciona, se revisa, se descarta, se cambia, se reescribe.

En este sentido, la escritura a mano en relación con la escritura con el procesador de textos tiene sus ventajas y desventajas.

Para Lenguaje 1 no se dispone de laboratorios de cómputo para que los treinta o cuarenta (en muchos casos) estudiantes escriban su texto en Word. Para efectos de la revisión y actualización del texto, Word es más eficaz y facilita las correcciones inmediatas. Además, la “versión final” se actualiza inmediatamente. Por su parte, la escritura a mano impone otro ritmo, que puede propiciar la reflexión en la acción.

En cuanto a la actividad manuscrita, al ser más lenta, me deja con la impresión de que es más reflexiva. No tengo más elementos de juicio que estas impresiones. **(D12a.3)**

El hecho es que los estudiantes elaboran sus textos en clase y a mano. Ya en casa los trasladan a Word, los imprimen y reciben retroalimentación; los autoevalúan y los reescriben nuevamente en casa.

2.5.1 Textualización y Estrategias metacognitivas 3

En la subsecuencia 4 también se incorporan a la secuencia didáctica estrategias metacognitivas de interrogación y modelado. Asimismo, el docente y los alumnos participan en foros diseñados para las sesiones virtuales de cada una de las dos semanas.

Esta es la cuarta actividad de **Planificación 4** (Guía 10) como estrategia metacognitiva de aprendizaje. Como ya se ha comentado para la Planificación anterior, se podría haber dejado mayor apertura para que el estudiante propusiera algunas preguntas propias o tal vez no hubiese sido viable.

Tal vez, toda vez que todavía no está interiorizada esta práctica en el estudiante, este no hubiese planteado nada o no se hubiese sentido motivado. Tal vez es bueno que solo tenga que responder las preguntas y realizar las actividades planteadas. **(D12a.3)**

En esta oportunidad, la Guía 10 es extensa. Además de las preguntas usuales, se ha ampliado para indagar por procedimientos propios de la textualización, como la escritura de párrafos. Las preguntas usuales orientan la representación de la tarea y la ubicación de este paso en el proceso general de la secuencia didáctica TR3, así como el contraste entre las necesidades versus los recursos y el plan de acción.

Mediante la inclusión de preguntas acerca del párrafo, se pretende darle sentido a la textualización de un plan de redacción para explicar las causas de un problema. En realidad, se busca que el estudiante identifique con precisión el objeto de la explicación. La pregunta que resume este propósito es “¿Qué explicamos en el párrafo?” La respuesta genérica a esta pregunta es que es la idea principal que, en este caso específico, es la causa. La siguiente pregunta es cómo lo hacemos. Si bien, a nivel de todo el texto, lo que buscamos explicar es el problema por medio de un tipo específico de causas, en cambio a nivel del párrafo de desarrollo resulta relevante que el estudiante no pierda de vista que se explica cada causa y para ello usamos los procedimientos explicativos prototípicos.

En relación con el **modelado 3**, se continúa con el mismo esquema que ya se usó para el modelado anterior (estrategias explicativas generales) al cual se le incorporó una consecuencia (estrategia explicativa de causalidad). Con ello se completó el plan de redacción para una de las causas, tal como se aprecia en la Figura 16.

Figura 16: Plan de redacción completo

Plan de redacción (versión "final")

- 1. Introducción
- 2. Causas individuales del sobrepeso
 - 2.1 **El estilo de vida sedentario**
 - 2.1.1 **Definición:** Escasa o nula actividad física
 - 2.1.2 **Paráfrasis:** Evitar hacer ejercicio y permanecer en reposo
 - 2.1.3 **Consecuencia 1:** No se queman las calorías en exceso
 - 2.1.3.1 **Definición:** cantidad de energía de los alimentos
 - 2.1.3.1 **Ejemplo:** un cuarto de panetón: 1000 calorías
 - 2.1.4 **Ejemplo:** Arturo "Zambo" Caveró (cantante y cajonero profesional de música criolla)
 - 2.2 Influencia negativa de los pares
- 3. Cierre

Elaboración propia

Mediante la siguiente diapositiva en la que al lado izquierdo se encuentra el Plan de redacción y en el derecho, el párrafo correspondiente, el profesor va explicando las decisiones que ha tomado, y justificándolas. También examina las decisiones que se pudieron haber tomado y se descartaron, y también justifica por qué no serían las más convenientes. Así se puede apreciar en la Figura 17.

Figura 17: diapositiva de apoyo para el modelado 3

Plan de redacción (versión "final") y textualización

- 2. Causas individuales del sobrepeso
 - 2.1 El estilo de vida sedentario
 - 2.1.1 Definición: Escasa o nula actividad física
 - 2.1.2 Paráfrasis: Evitar hacer ejercicio y permanecer en reposo
 - 2.1.3 Consecuencia 1: No se quemam las calorías en exceso
 - 2.1.3.1 Definición: cantidad de energía de los alimentos
 - 2.1.3.1 Ejemplo: ¼ panetón
 - 2.1.4 Ejemplo: Arturo "Zambo" Cavero (cantante y cajonero profesional de música criolla)

El sobrepeso de una persona se puede explicar a partir de varias causas de tipo individual. Una de ellas es el estilo de vida sedentario, según el Doctor Mendieta, Médico Nutricionista (El Comercio, Suplemento Salud, 2017). Ello significa que la persona pasa muchas horas del día con escasa o nula actividad física. Es decir, no tiene en su rutina semanal realizar ejercicios. Por lo tanto, las calorías que proveen en exceso los alimentos no son consumidas o, como se suele decir, «quemadas». Las calorías están definidas como el valor energizante o cantidad de energía que contienen los alimentos (Gómez, 2014). Por ejemplo, un cuarto de panetón contiene 1000 calorías. En promedio, una persona necesita 2000 calorías diarias. Si permanecen en nuestro cuerpo se convierten en grasa. Siete mil calorías equivalen a un kilo de grasa corporal. Esa grasa se acumula en distintas zonas del cuerpo, especialmente la abdominal. Con el tiempo, generan sobrepeso. Por ejemplo, está el caso de Arturo «Zambo» Cavero, el fallecido artista criollo. Debido a su vida profesional como cantante y cajonero criollo, pasaba muchas horas seguidas sentado, ya fuera durante un show o durante la grabación de un disco. Además, las presentaciones en las peñas suelen terminar por la madrugada y a esa hora recién cenaba. Al alba, se retiraba a su casa a dormir hasta la hora del almuerzo. Por la tarde, ensayaba para sus siguientes presentaciones o iba al estudio a grabar. Y así eran seis días a la semana. Era notoria su obesidad que, entre otros factores afectó severamente su salud.

Elaboración propia

Como el párrafo generado es analizante, es decir, la idea principal o causa se encuentra al inicio del párrafo, a continuación se modelan las otras posibilidades: encuadrado (idea principal al inicio y al final) y sintetizante (idea principal, al final a modo de conclusión). Ello se puede apreciar en la Figura 17.

Figura 18: Diapositivas de apoyo para el modelado de otros tipos de párrafo

Desarrollo analizante (Primera versión del texto)

- Una de las causas que puede explicar el sobrepeso de una persona es el estilo de vida sedentario, según el Doctor Mendieta, Médico Nutricionista (El Comercio, Suplemento Salud, 2017). Ello significa que la persona pasa muchas horas del día con escasa o nula actividad física y no tiene en su rutina realizar ejercicios. Por lo tanto, las calorías que proveen en exceso los alimentos no son consumidas o, como se suele decir, «quemadas». Las calorías están definidas como el valor energizante o cantidad de energía que contienen los alimentos (Gómez, 2014). Si permanecen en nuestro cuerpo se convierten en grasa. Esa grasa se acumula en distintas zonas del cuerpo, especialmente la abdominal. Con el tiempo los gramos de grasa se convierten en kilos. Por ejemplo, está el caso de Arturo «Zambo» Cavero, el fallecido artista criollo. Debido a su vida profesional como cantante y cajonero criollo, pasaba muchas horas seguidas sentado, ya fuera durante un show o durante la grabación de un disco. Además, las presentaciones en las peñas suelen terminar por la madrugada y a esa hora recién cenaba. Al alba, se retiraba a su casa a dormir hasta la hora del almuerzo. Por la tarde, ensayaba para sus siguientes presentaciones o iba al estudio a grabar. Y así eran seis días a la semana. Era notoria su obesidad que, entre otros factores afectó severamente su salud.

Desarrollo encuadrado (Primera versión del texto)

- Una de las causas que puede explicar el sobrepeso de una persona es el estilo de vida sedentario, según el Doctor Mendieta, Médico Nutricionista (El Comercio, Suplemento Salud, 2017). Ello significa que la persona pasa muchas horas del día con escasa o nula actividad física y no tiene en su rutina realizar ejercicios. Por lo tanto, las calorías que proveen en exceso los alimentos no son consumidas o, como se suele decir, «quemadas». Las calorías están definidas como el valor energizante o cantidad de energía que contienen los alimentos. Si permanecen en nuestro cuerpo se convierten en grasa. Esa grasa se acumula en distintas zonas del cuerpo, especialmente la abdominal. Con el tiempo los gramos de grasa se convierten en kilos. Por ejemplo, está el caso de Arturo «Zambo» Cavero, el fallecido artista criollo. Debido a su vida profesional como cantante y cajonero criollo, pasaba muchas horas seguidas sentado, ya fuera durante un show o durante la grabación de un disco. Además, las presentaciones en las peñas suelen terminar por la madrugada y a esa hora recién cenaba. Al alba, se retiraba a su casa a dormir hasta la hora del almuerzo. Por la tarde, ensayaba para sus siguientes presentaciones o iba al estudio a grabar. Y así eran seis días a la semana. Era notoria su obesidad que, entre otros factores se podía explicar por su estilo de vida. En conclusión, una vida sedentaria en la que la actividad física o ejercicio regular no existen son muy escasos puede ocasionar sobrepeso.

Desarrollo sintetizante (Primera versión del texto)

- Un caso conocido de sobrepeso es el de Arturo «Zambo» Cavero. Debido a su vida profesional como cantante y cajonero criollo, pasaba muchas horas seguidas sentado, ya fuera durante un show o durante la grabación de un disco. Además, las presentaciones en las peñas suelen terminar por la madrugada y a esa hora recién cenaba. Al alba, se retiraba a su casa a dormir hasta la hora del almuerzo. Por la tarde, ensayaba para sus siguientes presentaciones o iba al estudio a grabar. Y así eran seis días a la semana. Como se sabe (Minsa, 2015), nuestro cuerpo requiere de energía para poder funcionar y ella es medida en calorías. Estas están definidas como el valor energizante o cantidad de energía que contienen los alimentos. Los alimentos nos proporcionan calorías en diferente proporción. Normalmente consumimos más de las que requerimos. El no consumir, mediante actividad física regular, las que están en exceso origina que se acumulen en nuestro cuerpo en forma de grasa. Son solo gramos, pero con el tiempo estos gramos se convierten en kilos tal como sucedía en el caso de Arturo Cavero. En resumen, una de las causas que puede explicar el sobrepeso de una persona es el estilo de vida sedentario, según el Doctor Mendieta, Médico Nutricionista (El Comercio, Suplemento Salud)

Elaboración propia

Se evidencia en este modelado que el énfasis está a nivel del párrafo: que sea coherente y cohesionado. Por ello, es importante recuperar con los estudiantes la noción de texto, pues la textualización no se reduce a escribir en oraciones lo que en el Plan estaba condensado como breves frases e incluso solo palabras, sino a generar texto. Ello significa interrelacionar las oraciones y para ello los conectores resultan fundamentales así como los elementos de referencia. Aunque en TR2 ya se trabajó esta noción y el sentido de usar conectores, el refuerzo es pertinente toda vez que TR2 se terminó de redactar en la semana 6. Luego de seis semanas, es probable que los estudiantes no sean conscientes de la textualidad y de los recursos que se emplean para lograrla: conectores y referentes, además de los signos de puntuación.

La textualización, además, se corresponde con la característica textual de la explicación: la de la estructura global; y también con la característica lingüística, la del uso de las conexiones lógicas adecuadas.

Por otra parte, el profesor cuenta con un video de tres minutos acerca de la textualización (https://www.youtube.com/watch?v=ZV-2A_b6EMc&t=6s) realizado con el programa PowToon para esta innovación. Puede servir para reforzar el modelado realizado y la estrategia de interrogación guiada, especialmente respecto de la supervisión.

En este video se representa un modelado metacognitivo. Para ello, se presenta una situación: vemos a un personaje (alumno) que debe textualizar su Plan. El video transcurre mediante las preguntas que se hace a sí mismo, cómo se las responde,

qué pone en ejecución y cómo va realizando ajustes a partir de la evaluación del avance.

Figura 19: Modelado con PowToon



Elaboración propia

En las distintas tomas del video, el personaje se plantea las preguntas básicas de quien empieza a redactar, por ejemplo, ¿cómo empezar si ya tengo el plan de redacción? Para dar respuesta, igual que en el modelado anterior, no hay una sola solución, sino varias. Pero en este video, en realidad, solo se apunta a una (esquema sintetizante) y se sugiere la existencia de otras.

Las preguntas siguientes se relacionan con las preguntas de control (si está claro y cómo mejorar la explicación lograda hasta ese momento). El personaje “toma decisiones” en función de la característica pragmática predominante: hacerse entender y para ello ser claro. Se destaca la actitud constante de pensar en el lector, tener presente la intención explicativa y en ser claro y sencillo.

En relación con la **supervisión**, en esta última oportunidad la Guía 7 se reduce a cuatro preguntas en dos secciones: Supervisión de la marcha del Plan de acción (¿se está logrando el objetivo de traducir el Plan a texto y qué dificultades se están presentando?) y Regulación de la marcha del proceso (¿cómo supero las dificultades y qué cambio del plan de acción?).

La clave para la supervisión está en una planificación de los pasos que se deben seguir para lograr el objetivo de la tarea. Toda vez que esos planes de acción solo los anota el estudiante en su Guía y no son retroalimentados por el profesor, es probable, incluso, que el estudiante no los ejecute.

Me pregunto: ¿Hasta qué punto sería alentador para el alumno que el profesor husmeara en sus planes de acción? Tal vez lo que se podría hacer es una puesta en común de algunas acciones que se pueden seguir para conseguir el objetivo. **(D12c.1)**

Por otra parte, el plan de acción del profesor es el que prevalece pues desde el inicio de la secuencia didáctica se ha trazado una línea de acción de seis pasos.

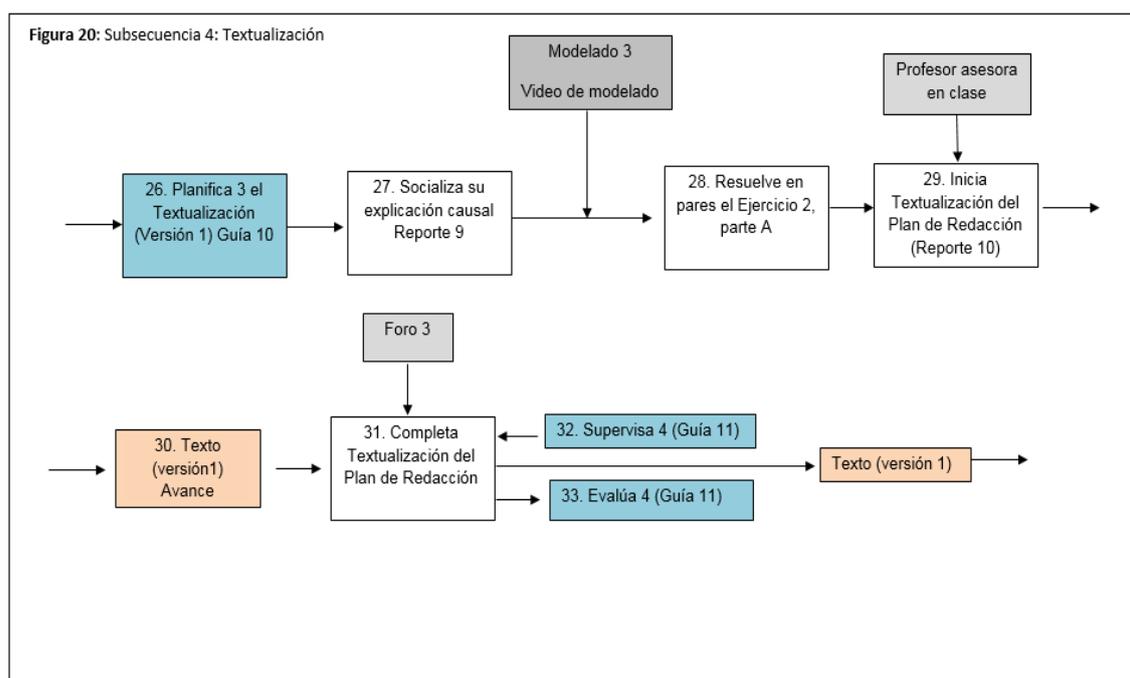
Tal vez la planificación personal podría relacionarse con objetivos de aprendizaje también personales en función de sus necesidades. **(D12c.1)**

En todo caso, así como se les pide en la Planificación que escriban cómo se representan la tarea, podría esperarse que los estudiantes escriban cómo se representan los pasos que se van a seguir tal como ya están diseñados por el profesor y no que diseñen una nueva serie de pasos. Ello podría redundar en una mejor planificación y, por ende, en una mejor supervisión.

Incluso, se me ocurre, que los alumnos podrían, sobre la base de esa secuencia de pasos, elaborar su propia lista de cotejo para la supervisión. **(D12c.1)**

En relación con la **evaluación**, esta se centra en recuperar el objetivo de la actividad y en determinar si se ha conseguido, qué tanto y por qué.

Las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la subsecuencia 4 (Textualización) se articulan según se muestra en la Figura 20.



Elaboración propia

2.5.1.1 Dificultades para la textualización

Dado que los estudiantes ya han realizado el procedimiento de textualización para el TR2, los aspectos lingüísticos les son familiares. Las dudas se relacionan con la coherencia (no desviarse de la explicación de la causa) durante el desarrollo y expansión del plan de redacción.

Por otra parte, en cuanto a esta expansión, se debe limitar el número máximo de palabras. En la secuencia original, se pedía que el alumno explicara solo una causa y se establecía **un mínimo** de 600 palabras para el nivel Logrado. En la secuencia innovadora, al duplicar el número de causas y al textualizar el Plan de Redacción, los textos podrían resultar más extensos y significar un problema para su evaluación oportuna por parte del docente. Se debe recordar que son redacciones individuales. Sin embargo, en la experiencia realizada se constató que, incluyendo introducción y cierre, establecer un tope de 600 palabras como máximo (y no como mínimo) es razonable. Ningún alumno manifestó sentirse limitado por este número máximo de palabras.

2.5.2 Revisiones sucesivas del texto

Con ello, pasamos a otra fase que es la de revisión del texto y las mejoras sucesivas. Las siguientes actividades conllevan procedimientos que se relacionan más con las características lingüísticas (no causales) de la redacción. También es muy probable que haya que usar procedimientos explicativos generales (definición, reformulación, ejemplificación).

Estas revisiones y reescrituras sucesivas se nutren de la información, lectura y comprensión de sus pares, del docente y del mismo alumno. Por ello, en esta fase de la redacción del texto, la retroalimentación será fundamental. Para proporcionar esta retroalimentación se requiere de instrumentos como las listas de cotejo y la rúbrica. Por lo tanto, estos instrumentos de evaluación para el aprendizaje resultan fundamentales y será descritos y comentados brevemente.

2.5.2.1 Autoevaluación

La primera actividad de esta fase es la autoevaluación mediante la Guía 12. Esta guía pretende ayudar al estudiante a indagar en los dos aspectos claves de la textualización, según nuestro punto de vista: el desarrollo del párrafo a partir de la idea principal (causa) y el uso de recursos lingüísticos para la cohesión,

especialmente los conectores. Por ello, se les pide a los alumnos que, en el margen de la hoja donde han imprimido su texto, sumillen las estrategias explicativas que identifican; y subrayen los conectores, especialmente los de causa y consecuencia. Por último, se les indica que marquen la idea principal y realicen una evaluación general acerca de la efectividad de su explicación, según su percepción.

Al final de la Guía 12, hay un cuadro para que señalen los pasos que siguieron, las dificultades que enfrentaron en cada uno de ellos y la forma en que solucionaron esas dificultades durante la textualización.

2.5.2.2 Coevaluación 1 (Lista de cotejo 3)

La siguiente es una actividad de coevaluación valiéndose de la Lista de cotejo 3. Esta lista de cotejo recoge información de tres dimensiones (Estructura, Explicaciones y Redacción) y 17 indicadores. Es más extensa pues su propósito es consolidar los pasos anteriores (plan de redacción y textualización), dada la recursividad propia de la redacción.

En cuanto a la Estructura, interesa que el estudiante evaluado por uno de sus pares verifique la correspondencia entre el Plan y el Texto, por ejemplo, en cuanto al número de párrafos.

En relación con la otra dimensión –Explicaciones– la indagación es detallada en relación con el uso de los procedimientos explicativos, especialmente el de causalidad. Además, permite verificar si ha habido un uso estratégico de la definición, la reformulación y la ejemplificación, pues estos procedimientos explicativos generales pueden usarse en más de una oportunidad en el mismo párrafo en función de las demandas que la misma textualización vaya planteando al redactar, demandas que pudieron no haber sido previstas en el plan de redacción. Al redactar surgen nuevos problemas, vinculados con la cohesión, la sintaxis, la selección léxica, etc. Ello se busca indagar en la dimensión Redacción, especialmente respecto de la extensión de las oraciones, la corrección gramatical de ellas, la precisión léxica y el uso del registro lingüístico adecuado.

La advertencia que debe recalcarse a los estudiantes en distintos momentos es que ellos no van a corregir la redacción de su compañero. Sí será valioso que una vez

que la lista de cotejo se haya completado, se la entreguen al alumno-autor para justificar algunas de las afirmaciones marcadas en la lista de cotejo.

Este grupo de evaluaciones de la primera versión del texto, resultado de la textualización, concluye con la evaluación y retroalimentación del docente. La retroalimentación debe orientar al estudiante respecto de dónde hay problemas y de qué tipo.

Para ello, he usado desde el inicio de ciclo una lista de abreviaturas claves. Por ejemplo, "rev." Refiere a que en un fragmento del texto es preciso revisar la construcción de la oración, pues está confusa. No es una corrección, sino señalamiento de tipos de mejora en la redacción o en la escritura (ortografía, por ejemplo). **(D13a.2)**

Con esa información, el alumno puede descubrir en qué y dónde debe mejorar su texto. Si no es capaz de reconocerlo, puede consultar al profesor o ir a tutoría. Ello abre oportunidades de aprendizaje. En la enseñanza de la redacción este es uno de los momentos fundamentales para el aprendizaje: la retroalimentación de los productos. El otro momento es durante la tarea, en lo que podríamos llamar retroalimentación del proceso. En este caso la retroalimentación es diferente pues tiene más relación con la interrogación por el proceso seguido por el alumno o la orientación para que descubra qué camino pudo seguir para resolver un problema. Pero lo que no se debe hacer es darle la solución o corregirle el error pues se cancela la posibilidad del aprendizaje y de la autonomía.

A partir de la autoevaluación, la retroalimentación recibida en la lista de cotejo y la evaluación del profesor, el estudiante reescribe su texto y con ello genera la Versión 2. Antes de ello, puede consultar con el profesor o acudir en busca de ayuda a la tutoría. La tutoría y el asistente en clase resultan claves para el aprendizaje de la redacción. Solo sería necesario capacitar a los tutores en la forma en que ha sido rediseñada la secuencia didáctica TR3 y la forma en que se ha concebido la explicación de las causas, es decir, tanto a partir de los procedimientos explicativos causales y como de la búsqueda de información. La explicación es un proceso que realiza el redactor a partir de su conocimiento del tema, del sentido e intención de la explicación y del uso estratégico de los procedimientos explicativos.

El rol del docente en esta primera reescritura del texto es el de dar orientaciones generales donde haya confusión respecto de las observaciones y retroalimentación

recibidas en la coevaluación e identificadas en la autoevaluación. También puede suceder que haya algún problema que haya sido omitido en las dimensiones consideradas en la lista de cotejo y en las pautas proporcionadas para la autoevaluación.

2.5.2.3 Coevaluación 2 (Lista de cotejo 4)

La Versión 2 del texto es coevaluada mediante la Lista de cotejo 4. Esta actividad consiste en que cada uno lee a su pareja la explicación de una de las causas. El evaluador, luego de la lectura, responderá las preguntas de la lista según su criterio. Luego, le entregará la lista al evaluado para aclarar cualquier aspecto de interpretación del indicador que genere controversia. A continuación, el evaluador-receptor resume la explicación oída. Luego, se invierten los papeles.

Para que la evaluación entre pares funcione mejor, es recomendable que el docente forme los grupos al azar o deje que los alumnos formen pareja con alguno de sus compañeros con el que no ha realizado aún algún trabajo en grupo.

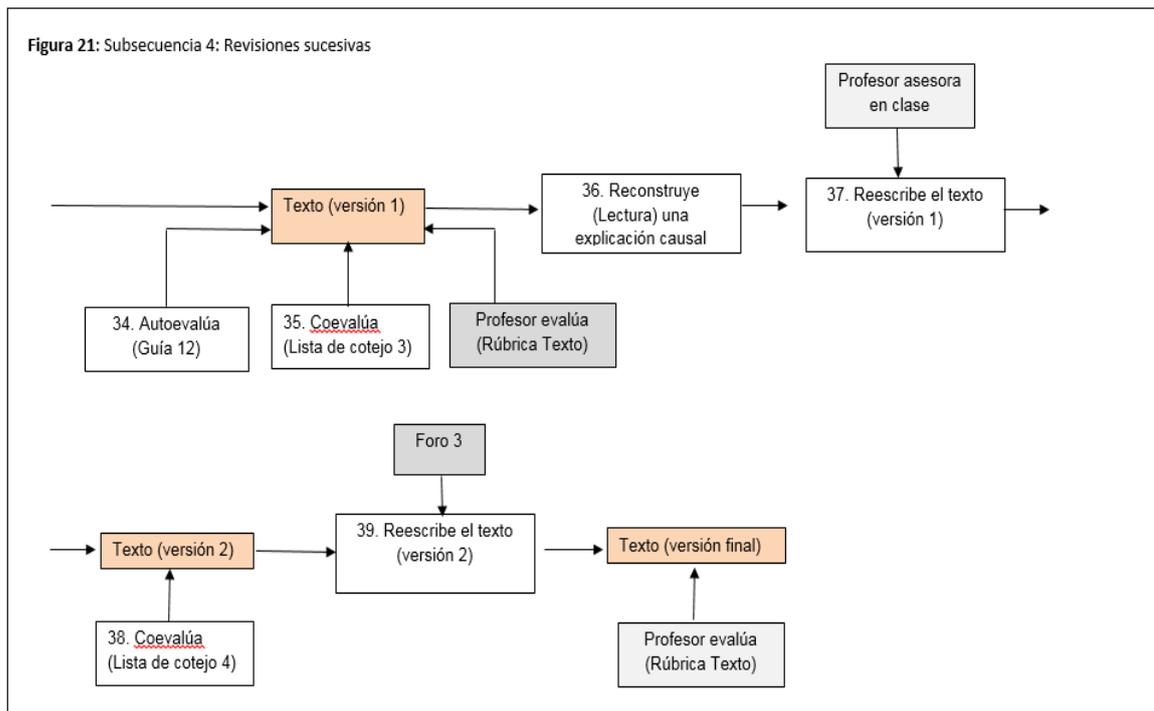
El beneficio de la coevaluación es doble. Por una parte, permite que cada uno reciba retroalimentación de su compañero, que es un par, lo que significa que es posible que haya enfrentado problemas similares durante la redacción. En cualquier caso existe una identificación mayor entre pares. Si bien el profesor posee autoridad para la evaluación, la mirada de otro alumno puede ser valiosa. Para ello, será preciso que el profesor explique claramente la Lista de cotejo y constate cómo la ha interpretado el alumno. Por otra parte, la coevaluación posibilita que el estudiante se apodere de los criterios de evaluación y los pueda aplicar para evaluar su propia redacción.

Esta lista se estructura en tres dimensiones (Inicio, Explicaciones y Retroalimentación) y ocho indicadores. La primera dimensión –Inicio– tiene como objetivo que el estudiante evalúe si empezó el párrafo con una idea general y si esta es lo suficientemente específica en cuanto a que en su formulación incluya el problema, el tipo de causa que se va a explicar y la causa en sí. En cuanto a Explicaciones, esta dimensión tiene el propósito de, por una parte, comprobar si efectivamente se explicó la causa, si esta explicación fue clara y lógica (la inferencia sucesiva lleva al problema) y si los procedimientos explicativos son adecuados, y, por otra parte, verificar la efectividad de la explicación, es decir, si esta fue

comprendida por el oyente. Por último, para la dimensión Retroalimentación el oyente señala tres aspectos positivos de la exposición y uno en el que debe mejorar el autor de la explicación.

Después de esta nueva evaluación entre pares, el alumno reescribe una vez más su texto con la asesoría del profesor vía foro y genera la versión final.

Este proceso se grafica en la Figura 21.



Elaboración propia



3. DESCRIPCIÓN DE LAS PERCEPCIONES DEL ALUMNO ACERCA DEL DESARROLLO DE SU CAPACIDAD DE REDACCIÓN DE EXPLICACIONES CAUSALES

Para este análisis se han procesado previamente el Cuestionario 1, el Cuestionario 2 y el Guion de grupo focal.

3.1 PERCEPCIONES ACERCA DE LA CAPACIDAD DE REDACCIÓN

Para los alumnos, poder redactar un texto más extenso es una evidencia del desarrollo de su capacidad para redactar. En las pruebas de salida estudiadas se registró este incremento en todos los casos.

Al inicio del ciclo cuando yo empecé, no redacté un texto de una gran cantidad de palabras y en cambio ahora veo y me siento capaz de hacer un texto de una cantidad como 500 o 600 palabras. **(GGF-A4)**

Esta percepción puede tener una explicación en la falta de antecedentes en la redacción académica, pues para varios estudiantes el colegio no los ha ayudado a desarrollar la competencia de redacción.

En el colegio no me habían enseñado nada sobre redacción ni nada de eso. Entonces cuando entré en un principio era como pucha, ¿Cómo lo voy a hacer si no tengo ni siquiera la base? **(GGF-A6)**

El estudiante reporta dificultades para aprender el proceso de redacción que se le propone en el curso (planificación-textualización-revisión), posibles de superar, pero no a partir de experiencias previas en escritura académica pues no las posee.

Para algunos puede ser difícil o para otros puede ser complicado [encontrar las causas] debido al tipo de causas que puedan buscar o tener en sus problemas. **(GGF-A8)**

En mi caso el esquema fue la parte más complicada porque no encontraba las palabras precisas para ponerlas. **(GGF-A2)**

Esas dificultades se relacionan con la información necesaria para redactar y no con las estrategias explicativas, lo cual revelaría la forma en que el alumno se representa la tarea de explicar las causas.

Pero de ahí como que volví a hacer el esquema con más información y busqué más y ya pude realizarlo bien. **(GGF-A3)**

No obstante, lo más interesante a considerar puede ser que los estudiantes tienen conciencia de las carencias de sus versiones finales del texto. Ello se evidencia en que el 81.3% de alumnos que respondieron el Cuestionario 2 afirman que esas versiones son perfectibles.

Además, esa conciencia es propicia para futuros aprendizajes. Existe la sensación de que se puede aprender más. Entonces, el alumno es consciente de que ha aprendido y también sabe que aún le falta. Esa conciencia se resume bien en la afirmación de un estudiante en la pregunta #9 del Cuestionario 2:

Pregunta: ¿Consideras que la versión final de tu texto es la mejor que puedes lograr?

Alumno: Siento que puedo hacerlo mejor. **C2**

3.2 PERCEPCIONES ACERCA DE LA CAPACIDAD DE EXPLICACIÓN

En la vida cotidiana de los estudiantes encuestados antes de iniciar la secuencia didáctica innovadora TR3, la explicación no es el tipo de discurso más frecuente y menos lo es explicar un problema; cuando eso sucede, la percepción es que es difícil para un porcentaje importante de ellos (52%).

Respecto del concepto de explicación, ante una pregunta abierta del Cuestionario 1 (“Dicho en una frase corta, ¿qué es explicar?”) y antes de la secuencia didáctica innovadora TR3, existía mucha dispersión en las respuestas. Sin embargo, la tercera parte consideraba que explicar es dar a entender algo a alguien, el 16% que es informar o dar a conocer. La falta de claridad entre la explicación y la información será un aspecto relevante a considerar, pues incluso a nivel teórico se discute el asunto.

Además, según el Cuestionario 1 que recogió esta información, el principal aspecto que se debería considerar al explicar algo a alguien, en general, es la claridad (20%). Un 32% parece tener en cuenta solo al receptor y un 48% parece centrarse fundamentalmente en el emisor. Todo parece indicar que para la mitad de los encuestados, el énfasis al momento de explicar se encuentra en el emisor, quien debe ser principalmente claro.

Después de la secuencia didáctica innovadora TR3, en los resultados del Cuestionario 2 disminuyó la dispersión y se evidenció una mayor claridad respecto del sentido de la explicación. El 60% posee una noción general vinculada con el objetivo pragmático de la explicación (“dar a entender”) y 13.3%, una muy específica, relacionada con alguna estrategia explicativa en particular. Sin embargo, aún el 20% identifica el aspecto informativo, que en realidad no

corresponde a un tipo de texto en particular pues es un rasgo válido para cualquier texto. Esto último evidencia lo fuertemente arraigada que está la noción de explicación como transmisión de información.

3.2.1 Procedimiento general para explicar

En primer lugar, el concepto de estrategias explicativas mereció dos intervenciones en el grupo focal. Una de ellas enunciaba procedimientos específicos y la otra, el concepto de estrategia.

Se me ocurre ejemplificación, paráfrasis, definiciones. Y todo eso. (GGF-A2)

Una estrategia es como que un plan o una forma de entender para poder lograr un objetivo (...) redactar satisfactoriamente (GGF-A3)

La definición y la ejemplificación son las estrategias explicativas que los estudiantes declararon que dominan más y la reformulación y la causalidad las que dominan menos. Este resultado es consistente en el Cuestionario 2, que se aplicó al término de la secuencia didáctica innovadora TR3.

3.3 PERCEPCIONES ACERCA DE LA CAPACIDAD DE EXPLICACIÓN DE LAS CAUSAS

Para explicar las causas, el 62.5 % considera que se debe usar alguna estrategia explicativa en particular, especialmente la definición y la ejemplificación. Estos procedimientos son los que los alumnos más dominan. La causalidad, que se encuentra entre los que menos se domina, ha sido referida por la cuarta parte de los que usarían algún procedimiento para explicar. En comparación con el Cuestionario 1, es notable que ya no se considere a la información como un recurso para informar. Sin embargo, aún casi un tercio (31.25%) se dispersa y podríamos interpretar ello como que no sabe bien cómo explicar las causas.

4. DESCRIPCIÓN DE LAS PERCEPCIONES DEL ALUMNO ACERCA DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

4.1 PERCEPCIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA INTERROGACIÓN GUIADA

En primer lugar, la interrogación guiada tiene como propósito generar un espacio para la reflexión a partir de la conciencia de la tarea y de los recursos personales para afrontarla. Así, planificar y evaluar son momentos claves para aprender de manera consciente y deliberada de la propia experiencia. El momento intermedio entre los otros dos –la supervisión– es para el control y regulación del propio desempeño durante la realización de la tarea e invita a la reflexión en la acción.

La estrategia metacognitiva de interrogación ha sido bien valorada. Incluso existe un nivel de conciencia respecto de su propósito, que es justamente desarrollar la conciencia acerca del propio aprendizaje.

Sí, yo también emplearía esto porque es una forma más ordenada de trabajar y tú mismo te das cuenta de que estás mejorando progresivamente y también ves tus errores, y al final puedes lograr tu objetivo, que es la redacción ordenada. **(GGF-A6)**

No se precisó si la planificación, la supervisión o la evaluación resultaron más relevantes. Solo fue una apreciación del conjunto de actividades que se realizaron mediante las guías. Tampoco hubo alusión a la reflexión.

El 90% de estudiantes encuestados mediante el Cuestionario 2 consideró que la interrogación guiada es útil e importante y que les serviría mucho no solo para la tarea sino para el desarrollo personal.

P: ¿Qué tanto puede servir, frente a una tarea, planificar, supervisar y evaluar?

A1: Sí, es muy importante. Sí, sí me va a servir mucho. **(GGF-A1)**

A8: Así vas mejorando tú y va mejorando también todo lo que tú haces. **(GGF-A8)**

Específicamente para la redacción, aporta a la revisión del proceso y al orden de la planificación.

El proceso me hace revisarlo de una forma más ordenada y no se me va a escapar nada de... algo que me falte o que tenga que poner. **(GGF-A1)**

4.2 PERCEPCIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL MODELADO METACOGNITIVO

Hubo tres modelados metacognitivos, uno en cada microciclo de diseño y análisis. Se recurrió al modelado 1 para presentar el plan de redacción (versión 1), al modelado 2 para presentar el plan de redacción (versión 2) y al modelado 3 para la textualización.

En el Cuestionario 2 se reportó que la relevancia del modelado metacognitivo para el aprendizaje de la textualización (Modelado 3) es de 85%. Ello también afloró en el grupo focal.

Siento que el texto fue de gran ayuda. **(GGF-A4)**

Yo considero que ese ejemplo fue muy bueno. **(GGF-A8)**

El modelado metacognitivo también ha sido valorado positivamente en los tres momentos cruciales de esta secuencia didáctica: la construcción esquemática de la explicación causal (plan de redacción, versión 1 y versión final) y la textualización del plan de redacción.

Esta valoración se centra en la ayuda que ha significado para que el estudiante se represente la tarea.

Uno puede venir con su idea, su forma de hacer ese tipo de esquema pero, ayudándose en el texto [Ejemplo], te das cuenta [Modelado 1]. **(GGF-A8)**

Yo no tenía ni la menor idea de cómo tenía iba a ser estructurado todo el texto [Modelado 2]. **(GGF-A6)**

Yo tampoco tenía una idea clara de cómo empezar mi texto, de cómo hacer el orden; pero al ver el ejemplo me dio una idea [Modelado 3]. **(GGF-A4)**

Y también ha sido valorado como guía de cómo llevar a cabo la tarea.

Cuando vi ese ejemplo, me guie de eso. **(GGF-A6)**

Y puedes ver en qué mejorar, en qué parte puedes aportar un poco, agarrar un poco de lo que estaba dentro de ese ejemplo para mejorar tu propio esquema [Modelado 2]. **(GGF-A8)**

Fue en base a eso y pude organizarlo mejor y redactarlo mejor [Modelado 3]. **(GGF-A6)**

Y ya pude tomarlo como base para hacer mi propio texto [Modelado 3]. **(GGF-A4)**

4.3 PERCEPCIONES ACERCA DE LA INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO EN EL APRENDIZAJE DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

La interacción profesor-alumno en el aprendizaje se relaciona con el tipo de rol que el docente desempeña en la enseñanza de estas estrategias.

Los alumnos percibieron que el curso era suficientemente abierto, con márgenes de libertad para que tomaran decisiones.

Usted nos dio la libertad de poder hacer las cosas que nosotros queramos y las que nos son más convenientes. **(GGF-A4)**

Libertad hubo por ejemplo para el momento de hacer las causas. **(GGF-A4)**

Sin embargo, autonomía no significa ausencia docente y que este entregue al alumno de una vez y para todo el curso el control del aprendizaje de las estrategias. Es una cesión progresiva y con acompañamiento.

Le daba al alumno libertad para que se desarrolle autónomamente, pero también estando usted ahí presente. **(GGF-A7)**

Las virtudes de esta apertura se reflejan en el ánimo del estudiante y en su predisposición hacia el curso, en contraste con la percepción que hay respecto de los que no lo son. Los cursos que los estudiantes consideran muy cerrados no los ayudan a disfrutarlos.

Normalmente los cursos son siempre demasiado aburridos, demasiado cerrados, muy... cuadrados por así decirlo, que no te permiten salir del molde y disfrutar del curso a tu manera. **(GGF-A7)**

Los cursos que despiertan en el alumno emociones de signo positivo lo alientan.

Como usted dio la libertad de escoger los temas, este... uno se sentía con las ganas de poder desarrollarlo, no te sentías tan presionado, ni tan aburrido, ni tan estresado, al menos en mi opinión. **(GGF-A7)**

Porque eso nos facilita hablar más detallado, con más sentimiento y querer nuestro tema. **(GGF-A2)**

Además de la apertura, y yendo propiamente a un aspecto de la interacción, la atención individualizada que el profesor ofrece al alumno es valorada positivamente. Esa atención puede ser presencial, o vía correo o Facebook.

Es por su atención individualizada, ya que se enfocó en cada uno y estuvo [en clase] detrás de cada uno tratando de mejorarlo, de estar pendiente y eso fue de mucha ayuda. **(GGF-A1)**

Usted ayudó en todos los procesos que podía escribir y me respondía al instante [por el correo] y...eso me sirvió para tener las notas que tengo actualmente. (GGF-A7)

Por último, esta ayuda ha sido efectiva para el aprendizaje.

Usted me ha ayudado mucho en lo que son las estrategias para redactar, para explicar y... eso me va a quedar siempre para mi aprendizaje y para mis futuras redacciones. (GGF-A6)

En el Cuestionario 2, se reporta que la utilidad de la participación del profesor en el aprendizaje de la secuencia TR3 ha sido del 92%, así como que todas las formas de intervención del profesor han ayudado al aprendizaje, en particular, la retroalimentación a versiones preliminares y la atención individualizada.

4.3.1 Percepción acerca de la retroalimentación

En relación con la retroalimentación, el hecho de que la reciban de sus pares es reconocido como valioso, pues permite identificar y valorar lo que el propio autor no está en posibilidades de percibir.

No es lo mismo cuando tú conoces tu propia percepción de cómo te ha quedado tu texto, a que lo vea otra persona y te diga qué tal le parece. Por eso, sí considero que sí ayuda lo que diga otra persona. (GGF-A4)

Sin embargo, la retroalimentación del profesor merece otro reconocimiento.

Yo creo que la opinión de usted sería más valiosa que la opinión de otra persona, no por una cuestión de... de... quién es más valioso sino porque es una cuestión de... usted tiene más experiencia, usted sabe más cómo catalogar cierto... ciertos párrafos, ciertas cosas. (GGF-A3)

4.4 EMOCIONES RELACIONADAS CON EL APRENDIZAJE

El clima que pueda darse en la clase y la forma en que el estudiante vive su proceso de aprendizaje influyen, por lo menos, en la predisposición positiva con respecto a situaciones-problema como las que están implicadas en el secuencia didáctica TR3 propuesta. Así, la satisfacción con respecto del aprendizaje se manifiesta espontáneamente.

Yo me encuentro satisfecha con mi aprendizaje. (GGF-A6)

Yo también me siento satisfecho por cómo quedó, con el avance que he tenido. (GGF-A4)

Las emociones de alegría y felicidad también se manifestaron.

Sí, yo también me siento contento porque usted, o sea, estaba muy pendiente de nosotros, como ya lo dijeron. Y siempre estaba dispuesto a resolver nuestras dudas si teníamos algo. "¿Profesor en qué puedo mejorar?". Y siento que usted siempre estaba dispuesto a ayudarnos en lo que sea, ¿No? **(GGF-A4)**

Incluso puede suceder con alumnos que no estaban muy motivados al inicio del curso.

En general de que al comienzo del curso... no me atraía el curso. Me gusta redactar y todo pero me sentía aburrido en la clase. **(GGF-A7)**



5. ANÁLISIS DE LA EFECTIVIDAD DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA PROPUESTA

Para este análisis se procesaron la Prueba de entrada y la Prueba de salida.

Para ambas pruebas se proporcionó a los alumnos la misma consigna. Para la prueba de entrada se realizó previamente una dinámica preparatoria para la redacción, que consistió en lo siguiente.

Pregunta motivadora: Se le planteó al salón la siguiente pregunta: ¿decidir la carrera que querían estudiar fue fácil o fue difícil? Se les pidió que pensarán en dos razones, factores o causas que hicieron que fuera difícil o fácil tomar esta decisión.

Explicación oral: Se formaron parejas al azar. Cada uno le explicó a su pareja las dos razones por las que su decisión vocacional fue fácil o difícil.

Explicación escrita: se proyectó una consigna, que se leyó e interpretó con los alumnos; además, se listaron cinco posibles causas (según una fuente) y se pidió a los estudiantes que incorporaran otras que fueran posibles. Todo ello, para activar en ellos las ideas recuperadas durante el intercambio en parejas. La prueba se puede encontrar en el Anexo 4. Se les dio hasta 50 minutos para que escribieran sin ninguna pauta adicional salvo la de que la entrega fuera en limpio. Aproximadamente la tercera parte lo hizo de esta forma. Salvo tres alumnos, los otros 21 concluyeron la redacción en el plazo estipulado.

Los datos recogidos se tabularon en matrices de resultados y se sintetizaron en tablas de análisis cuantitativo y análisis cualitativo (Tabla 52 y Tabla 53, respectivamente).

5.1 ANÁLISIS CUANTITATIVO

5.1 ANÁLISIS CUANTITATIVO

Tabla 52: Síntesis cuantitativa de la efectividad de la secuencia didáctica propuesta

Prueba Alumnos	Prueba de Entrada				Prueba de Salida			
	Nº palabras	Nº Causas	Nº Explicac.	Uso de conex. Explicativas	Nº palabras	Nº Causas	Nº Explicac.	Uso de conex. Explicativas
A1	86	1	0	1	217	3	0+2	0
A3	238	3	0+1	0	253	2	2	1
A4	336	2	0+2	1	414	4	2+1	3
A6	125	2	0+1	1	317	2	2	2
A9	174	3	3+0	3	463	4	4	4
A10	254	3	0+1	1	299	3	3	3
A11	280	5	3+2	3	324	3	2	2
Total	1 493	19	6+7	10	2 287	21	15+3	15

Elaboración propia

Para interpretar la Tabla 52, es preciso aclarar que en la consigna de la prueba no había un número de causas delimitado previamente para explicar el problema. Los alumnos podían elegir cuantas consideraran convenientes entre las que se les proporcionaban en la prueba, entre las que conocían o entre las que localizaran por Internet. Por otra parte, el total de explicaciones (Nº Explicac.) se ha descompuesto en algunos casos en una suma. En ella, el primer dígito refiere a las causas explicadas aceptablemente y el segundo, a aquellas que aún tenían un desarrollo incipiente. En el párrafo siguiente se precisa el significado de “aceptable” e “incipiente”. En cuanto a las conexiones explicativas (conectores o verbos), su número no indica la cantidad de conectores que usaron, sino simplemente si recurrieron o no a estas conexiones para realizar la explicación. Por ejemplo, si explicaron tres causas y para cada una usaron por lo menos una conexión explicativa, el número 3 indicará eso. Puede ocurrir que haya intentos de explicar sin usar conexiones explicativas (como los dos del Alumno 1). Es importante señalar que una evidencia de que ha habido explicación causal es el uso de recursos lingüísticos que la articulan.

En esta tesis se considera que una explicación es “aceptable” si muestra indicios de la intención de hacer entender al lector a qué se debe el problema. Estos indicios se reflejan en la articulación de más de dos ideas. Si son solo dos, se considera que la explicación es incipiente. Por ejemplo, si un alumno menciona una causa y solo la reformula en otra idea, esta explicación aún es incipiente, es decir, recién está empezando. Pero si esa reformulación es acompañada de otro procedimiento explicativo, inclusive el que ya se usó, podemos decir que no es incipiente, pues

evidencia un uso de más procedimientos y, sobre todo, aporta mayores indicios de la intención de “hacerse entender”. Es importante recordar que en este curso los alumnos aprenden a usar cuatro procedimientos explicativos: definición, reformulación, ejemplificación y causalidad. Explicar implica, entre otras características, expandir una idea y ello supone su desarrollo en otras. Por ello, el número de palabras también es relevante. La explicación de una idea desarrolla, expande, detalla esa idea. Y ello implica mayor número de recursos textuales (procedimientos explicativos) y lingüísticos (conexiones explicativas).

5.1.1 Número de palabras

Significativamente, los estudiantes de esta muestra emplean más palabras para explicar. En todos los casos, se ha incrementado su número. En conjunto, el incremento ha sido de 53.2% en promedio. Ello se puede interpretar como que los estudiantes se sienten más confiados en el manejo del proceso de redacción en general y, particularmente, en los procedimientos para explicar.

5.1.2 Número de causas, explicaciones y conexiones explicativas

El incremento en el número de causas no es significativo, pero sí en el número de aquellas causas que se explican aceptablemente, que pasan de 6 a 15. También disminuye el número de las explicaciones que aún son incipientes: de 7 a 3. Por lo tanto, se explican aceptablemente más causas (de 6 se pasa a 15). Ello se puede evidenciar en el uso de conexiones explicativas ya sean conectores lógico-textuales o verbos que significan causalidad (“generan”, “causan”, “producen”, entre otros), que pasan de 10 a 15. En este conteo se han considerado los gerundios con valor de posterioridad (“convirtiendo”, “produciendo”) –aunque normativamente es un uso que se considera incorrecto– pues revelan la intención de implicar una consecuencia.

Sin embargo, este desarrollo cuantitativo en la capacidad de explicar las causas no es uniforme. Por ejemplo, el alumno A1 incrementó significativamente el número de palabras en su texto, signo de mayor desarrollo de su capacidad para la redacción general, pero no así el número de explicaciones aceptables. Empezó sin poder explicar aceptablemente ninguna y terminó haciéndolo de manera incipiente.

Por otra parte, el Alumno A4 redactó con mayor amplitud en la prueba de entrada, citó dos causas, pero no logró explicarlas aceptablemente. En su caso, el desarrollo de la capacidad para la explicación se evidencia en que en la prueba de salida duplicó el número de causas que explicó y logró hacerlo aceptablemente en dos de ellas, en contraste con ninguna de la prueba de entrada.

Los alumnos A6 y A10 explicaron en la prueba de salida todas las causas que propusieron, en contraste con la prueba de entrada en la que solo explicaron algunas de las que propusieron (una de dos y una de tres, respectivamente). El caso del Alumno A9 es notable. Empezó muy bien, pues fue capaz de explicar las tres causas que propuso, usando conexiones explicativas en todas las explicaciones. Y en la prueba de salida fue capaz de explicar con mayor amplitud y sumó una causa más. Ello revela que a un alumno que ya poseía recursos para explicar las causas, la secuencia didáctica le permitió desarrollar aun más su capacidad, si atendemos solamente el aspecto cuantitativo.

En resumen, los estudiantes investigados han mostrado un desarrollo cuantitativo de la capacidad de redactar explicaciones causales. Explican más y más causas, usando más conexiones explicativas. Ello no es irrelevante para el desarrollo global de la capacidad explicativa, pues ella implica, tal como ya se señaló, la expansión, desarrollo o detalle de un tema, una idea o una causa, especialmente en el mundo académico.

5.2 ANÁLISIS CUALITATIVO

Para analizar el aspecto cualitativo de la efectividad de la secuencia didáctica propuesta para desarrollar la capacidad de redacción de explicaciones causales, nos centraremos en los procedimientos explicativos y en el uso de conexiones explicativas. No lo haremos para las causas, pues en estas pruebas, los estudiantes no las han construido, como se propone en la secuencia didáctica, sino las eligieron entre un grupo que se les ofreció, recurrieron a sus conocimientos o buscaron en Internet. Para el análisis cualitativo, la Tabla 53 nos ayudará.

Tabla 53: Síntesis cualitativa de la efectividad de la secuencia didáctica propuesta

Alumno	Procedimiento explicativo		Conexión explicativa	
	Prueba de entrada	Prueba de salida	Prueba de entrada	Prueba de salida
A1	-----	Causalidad (incipiente) Causalidad (incipiente)	Causa	-----
A3	Reformulación (incipiente)	Reformulación y causalidad Causalidad	-----	Reformulación y verbo -----
A4	Causalidad (incipiente) Causalidad (incipiente)	Causalidad (incipiente) Reformulación y causalidad Causalidad	----- Verbo	Causa Causa y consecuencia Causa
A6	Causalidad (incipiente) -----	Reformulación y causalidad Causalidad	Consecuencia -----	Reformulación y verbo Verbo y causa
A9	Causalidad Causalidad Causalidad	Causalidad Causalidad Causalidad Causalidad y reformulación [enumeración]	Causa y consecuencia Consecuencia Causa	Consecuencia Consecuencia y verbo Consecuencia Consecuencia y reformulación [orden]
A10	----- ----- Causalidad (incipiente)	Reformulación Causalidad Causalidad	----- ----- Verbo	Verbo Causa y consecuencia Consecuencia
A11	Causalidad Causalidad Causalidad Causalidad (incipiente) Causalidad (incipiente)	----- Causalidad Causalidad	Consecuencia Causa y verbo Causa y consecuencia ----- -----	----- Causa Verbo
Total	13	18	10	15

Elaboración propia

Aparte del hecho que se muestra también en esta tabla y ya se analizó respecto de la mayor cantidad de procedimientos explicativos (de 13 pasó a 18) y de conexiones explicativas (de 10 pasó a 15) que se registran en la prueba de salida con respecto de la prueba de entrada, nos centraremos en la relativa complejidad de las explicaciones y en su tipo, así como en el tipo de conexiones explicativas empleadas para articular las explicaciones.

5.2.1 Complejidad relativa y tipo de procedimiento explicativo

Como se puede observar en la Tabla 56, en la prueba de entrada las explicaciones estudiadas recurren a la causalidad como procedimiento casi exclusivo y son explicaciones simples, es decir, solo se ha usado un procedimiento para explicar la causa. Es preciso puntualizar que la causalidad es el procedimiento específico para explicar las causas. Ello implica vincular la causa con las causas antecedentes, es decir, con las causas que, a su vez, la han producido; o vincular la causa con los efectos que conducen deductivamente al problema; o ambas vinculaciones. En cambio, en la prueba de salida, además de la causalidad, también se recurre, en las explicaciones de cuatro alumnos, a la reformulación, que es un procedimiento explicativo general, pero que es el recurso aclaratorio por excelencia, que se expresa lingüísticamente mediante el conector “es decir” o sus equivalentes (“o sea”, “en otras palabras”, dicho de otro modo).

Por otra parte, es de notar que, de los cuatro procedimientos explicativos prototípicos que se enseñan en el curso, solo se han usado dos de ellos: la causalidad y la reformulación. El hecho de que se empleen procedimientos explicativos causales es fundamental. Ello es un logro en sí mismo, pues implica que los estudiantes han comprendido el sentido principal de la explicación causal. Sin embargo, que no se recurra con más frecuencia a la reformulación es un indicio a examinar con más profundidad. Pero que no se usen en ningún caso ni la definición ni la ejemplificación, llama a la reflexión. Una explicación a estas ausencias puede estar en la naturaleza de la tarea y en las condiciones que se han planteado para su desarrollo. Para empezar, no se trata de un texto académico, sino de un texto para una revista, que será leída por estudiantes, profesores y psicólogos escolares. Además, los estudiantes no investigarán en fuentes para conocer el problema y construir las causas. Estas se les proporcionan sin carácter

de obligatoriedad. Además, para la prueba de entrada se realiza una dinámica para familiarizarse con las causas proporcionadas.

5.2.2 Conexiones explicativas

En cuanto a las conexiones explicativas, estas se corresponden bien con los procedimientos explicativos. Así, para la reformulación se ha recurrido a “es decir”, pero también a verbos como “esto significa”. Para la causalidad, en su faceta de explicación por las causas de la causa, los conectores de causa como “porque” o “debido a (que)” han sido los más frecuentes. Mientras que para la causalidad en su faceta de explicación por los efectos de la causa, se han empleado conectores de consecuencia como “por eso” o “por lo tanto”; también se han usado algunos gerundios con valor de posterioridad (“perdiendo tiempo”) y no han faltado los conectores de consecuencia implícitos en las condiciones (“Ya que si lo haces, [entonces] vas a vivir amargado”). Además, se han usado verbos o frases verbales que implican consecuencia como “provoca”, “esto hace que”, “da como consecuencia”, “lo cual te lleva”, “esto ocasionará”, “puede causar”, entre otros. No se encuentra una diferencia significativa en estos usos verbales entre una prueba y otra.

Por lo tanto, se puede afirmar que las explicaciones de la prueba de salida evidencian no solo más procedimientos explicativos sino más complejos, pues recurren no solo a la causalidad, que es el procedimiento por antonomasia para las causas, sino también a la reformulación; además, en cuatro de esos procedimientos se usa más de un procedimiento explicativo. Las conexiones explicativas son las correspondientes a los procedimientos empleados y evidencian su expresión lingüística. Ello significa que el estudiante ha desarrollado su capacidad para explicar las causas mediante los procedimientos explicativos prototípicos y a usar los recursos lingüísticos que posibilitan su articulación en un texto.

Eso en cuanto a la redacción de explicaciones causales. Además, se puede percibir que los textos investigados han mostrado también el desarrollo de la capacidad general de redacción. Ello se evidencia en la estructura de párrafos, el uso de recursos para la cohesión (conectores y referentes), y el planteamiento de párrafos de introducción y de cierre. Si bien ello no guarda relación directa con la explicación causal, sí es un aspecto de la redacción de textos académicos que se ha

consolidado por medio de la secuencia didáctica propuesta. Ello se puede notar en los textos de entrada y de salida de dos alumnos: el Alumno 1 y el Alumno 6. El primero de ellos es el que ha evidenciado un menor desarrollo de la capacidad explicativa causal y el segundo, un desarrollo intermedio tal como se puede observar en las tablas anteriores (Tabla 52 y Tabla 53).

Tabla 54: Prueba de entrada y prueba de salida de Alumno 1

Prueba de entrada Alumno 1 (PE-A1)	Prueba de salida Alumno 1 (PS-A1)
<p>La decisión vocacional es un tema difícil en la vida escolar, debido a que tendrás que escoger una profesión la cual realizarás toda tu vida.</p> <p>Debes enfocarte en las cosas que eres hábil. No te preocupes por la presión social. Acá, el que elige eres tú. Ten en claro esto, por el hecho de que una carrera sea muy bien vista y se gane mucho dinero, no quiere decir que tienes que estudiarla. Porque tal vez te sentirás presionado de realizar algo que no te gusta.</p>	<p>¿Será lo que en verdad quiero?</p> <p>Muchos de nosotros, cuando llegamos a quinto de secundaria, nos hacemos una pregunta muy seria y difícil "¿Qué carrera debo escoger?", pues para respondernos esto debemos verificarnos nosotros mismos de pies a cabeza y saber para qué podemos ser buenos. A continuación, te daré dos pasos básicos pero importantes para que te puedas responder esta pregunta.</p> <p>El primer paso es clasificar tus habilidades y las cosas en las que eres muy bueno. Si sientes que no hay ninguna, no te rindas. Verás que si sigues buscando encontrarás alguna en la que eres el mejor.</p> <p>El segundo paso es dejar de lado los pensamientos de que debes elegir una carrera en la que ganarás más dinero. Recuerda que es una actividad que realizarás toda tu vida. Piensa en los beneficios que obtendrás en un futuro, no en el presente. Así que por favor, esa opción de escoger una carrera en la cual ganarás mucho dinero quitatela de tu lista.</p> <p>Por último, te doy un consejo. No hagas caso a lo que te dicen los demás. Si tú quieres esa carrera escógela y lucha por tus sueños, lucha por todo lo que deseas cumplir, lucha por tus objetivos. No tengas miedo. Si escogiste mal a la primera, no importa porque lo puedes volver a intentar. Te deseo muchísima suerte.</p>
86 palabras	217 palabras

Elaboración propia

Tabla 55: Prueba de entrada y prueba de salida de Alumno 6

Prueba de entrada Alumno 6 (PE-A6)	Prueba de salida Alumno 6 (PS-A6)
<p>Estimado estudiante de quinto de secundaria:</p> <p>Dado que estás a meses de culminar tu etapa escolar, debes sentirte con muchas dificultades para escoger tu futura carrera, la cual te servirá para toda la vida. Una de las dificultades que encontré, fue que no sabía en qué consistía la carrera que iba a escoger.</p> <p>Así, confundí lo que era Publicidad con Marketing. Asimismo, tuve la presión con respecto a cuánto dinero podía ganar con ciertas carreras, pero entendí que lo más importante es escoger tus gustos, aptitudes, etc. Y ver qué carrera se adecúa a tu personalidad.</p> <p>Es muy importante, si no puedes escoger tu carrera, es hacer un test vocacional con psicólogo.</p> <p>Empezar la etapa universitaria viene con muchas dificultades, pero no imposibles de superar.</p>	<p>Hace un año, cuando finalizaba quinto de secundaria, entré en un dilema respecto a la elección de mi futuro profesional. Durante meses fui a ferias vocacionales, talleres vivenciales y visité muchas universidades con el fin de encontrar mi vocación y la mejor universidad que se adecúe a mis exigencias como centro de estudios superiores. Consideré que fue necesario pasar por ese proceso de investigación, ya que finalmente pude escoger la mejor carrera universitaria que se adecúe a mis habilidades y lo más importante: me gusta. En este texto explicaré la falta de madurez y la priorización de los intereses sin tomar en cuenta las habilidades como causas de la dificultad en la decisión vocacional.</p> <p>La dificultad en la decisión vocacional se puede explicar a partir de varias causas. Una de ellas es la falta de madurez de los escolares al momento de salir del colegio. Es decir, su costumbre o la poca presión del colegio por encontrar la vocación adecuada da como consecuencias la falta de interés de los estudiantes por hallar su ideal con respecto a su carrera. Otra causa es la priorización de los intereses sin tomar en cuenta las habilidades. Muchos escolares al escoger una carrera universitaria toman en cuenta tan factible económicamente pueden llegar a ser en el futuro lo cual te lleva a una elección errónea. Primeramente debes tomar en cuenta tus habilidades y gustos, es importante tenerlo en claro, ya que la carrera que escojas te acompañará por el resto de tu vida.</p> <p>En conclusión, se expusieron dos causas respecto de la dificultad en la decisión vocacional. Por un lado se destacó la falta de madurez. Por otro lado se explicó la priorización de los intereses sin tomar en cuenta las habilidades. Frente a esta situación, es urgente que el Ministerio de Educación aplique medidas en los colegios para que fomenten el interés hacia la elección de una carrera profesional.</p>
125 palabras	317 palabras

Elaboración propia

Además, en el texto de salida del Alumno 6 se evidencia claramente la intención explicativa –rasgo que se detecta en seis de los siete alumnos estudiados– así como el sentido de la explicación causal y el uso de los recursos lingüísticos necesarios para ello. Por último, así como se puede notar en ambas pruebas de salida, en la mayoría de los textos ha habido una adecuación al contexto comunicativo y al tipo de lector potencial. Es decir, los textos han sido apelativos, o sea, dirigidos al lector con la intención de modificar su conducta (“Así que por favor, esa opción de escoger una carrera en la cual ganarás mucho dinero quítatela de tu lista” (Alumno 1); “Primeramente debes tomar en cuenta tus habilidades y gustos” (Alumno 6)). Este rasgo no se ha perdido entre una prueba y otra, a pesar de las seis semanas que mediaron entre ellas. Eso puede interpretarse como un aprendizaje que se ha logrado por medio de los trabajos anteriores en el curso (TR1 y TR2).

Por último, tal vez el texto más logrado entre estas siete parejas de pruebas, tanto en la dimensión explicativa causal como en la de la redacción general, es el de la prueba de salida del Alumno 9. Sin embargo, se ha percibido un aspecto que puede ser relevante para futuras pruebas diagnósticas y de salida. En la prueba de salida, este alumno explicó cuatro causas, tres de ellas con mucha amplitud y dominio tanto de las estrategias explicativas como de los recursos lingüísticos adecuados. Existe un nivel de complejidad en la explicación causal. No es un encadenamiento simple, sino complejo. Ello se evidencia en la explicación de la última causa, en la que recurre, además, a la estrategia enumerativa para ordenar su desarrollo (“por un lado”; “por otro lado” son conectores que se usan para enumerar). La inclusión de conectores adversativos (“sin embargo”) también evidencia esa complejidad que mencionamos. Sin embargo, es el texto más impersonal de toda la muestra, más propio de un artículo académico o ensayo que de un texto apelativo. Ello ocurre tanto en la prueba de entrada como en la prueba de salida. En ese sentido, ello podría indicar que se puede conseguir más y mejores explicaciones si se impersonaliza el texto y que la situación de dirigirse a un escolar que está por tomar decisiones vocacionales propicia más la apelación que la explicación, como ocurrió en los textos del Alumno 1, que es el que mostró menor desarrollo de la capacidad de redacción de explicaciones causales.

Tabla 56: Prueba de entrada y prueba de salida de Alumno 9

Prueba de entrada Alumno 9 (PE-A9)	Prueba de salida Alumno 9 (PS-A9)
<p>Hoy en día se está acostumbrando a terminar el colegio y al año entrante estudiar en alguna universidad. Por ello, muchas veces los estudiantes toman decisiones a lo largo erróneas pues se llegan a dar cuenta que aquella carrera que eligieron no es para ellos. Por esta razón, no deben apresurarse al decidir qué estudiarán y dónde. La universidad es un lugar donde desarrollarán nuevas técnicas para su futuro profesional, conocerán personas nuevas, diferentes en muchos aspectos pero a la vez con algunas cosas en común. Asimismo, implica tener mucha disciplina y responsabilidad constante. Muchos llegan a creer, antes de empezar la universidad, que es como el colegio o quizás más fácil, y cuando empiezan a estudiar se dan cuenta de que no es así. Por lo cual, se estresan y empiezan a tener ideas y pensamientos negativos. Por otro lado, depende mucho el apoyo familiar pues es muy importante recibir el apoyo de tus padres además de lograr un control emocional el cual será muy importante a lo largo de tu carrera universitaria.</p>	<p style="text-align: center;">Elección vocacional</p> <p>Hoy en día, a lo largo del tiempo, la sociedad ha creado la idea de que ni bien terminas el colegio debes empezar a estudiar en la universidad o en algún otro lugar en donde te preparen para ser un profesional. El promedio de edad de los adolescentes que acaban quinto de secundaria va entre los 16 y los 18 años. Es así como estos mismos a su corta edad, son presionados a elegir la carrera con la que convivirán los próximos cinco años de su vida. Asimismo, muchos de ellos fracasan en la elección correcta pues hay una falta de madurez. La diversidad en la oferta educativa también es un tema que influye mucho en su elección; así, como la idealización de profesiones, el darle prioridad a sus intereses antes de analizar sus habilidades; y también, por elegir para el presente pero no para el futuro. Estas son algunas de las causas de las que vamos a hablar.</p> <p>Para empezar, la falta de madurez está presente en unas personas más que otras. Al terminar la secundaria, un adolescente no está preparado aún para escoger conscientemente la carrera que realmente le gusta. Por lo tanto, es común que se deje llevar por comentarios o ideas erróneas en su elección. Esto ocasionará que más adelante se dé cuenta de las cosas, y lo más probable es que decida cambiarse de carrera o darse un tiempo fuera de la universidad perdiendo tiempo de su vida lo cual prolongará el terminar y tener una profesión.</p> <p>También, muchos estudiantes se guían por la oferta educativa que muchas universidades tienen como becas, programas de intercambios, etc. Es así, como llegan a la elección de la universidad pero por gustos personales. Sin embargo, no toman en cuenta cuál es la mejor opción para desarrollar su carrera.</p> <p>Como tercera causa, está la idealización de profesiones pues en Internet hay muchas páginas que te tocan temas sobre diversas carreras profesionales para animarte aún más hacia tu elección. Esto es bueno, por un lado, debido a que te brinda mayor información. Por otro lado, podría perjudicarte, pues</p>

	<p>puedes llegar a confundirte. La mayoría de adolescentes prioriza su intereses sin tomar en cuenta las habilidades que poseen. Es decir, se preocupan más por la demanda de trabajo o por la cantidad de dinero que esto les podría generar. Sin embargo, no toman en cuenta las habilidades que tienen y las que no, con las que podrían desarrollar satisfactoriamente la profesión.</p> <p>Para finalizar, eligen para el presente pero no para el futuro. Se enfocan en cuál tiene los cursos más fáciles sin importar lo bueno que les dará esa carrera al finalizarla. Por lo cual debe ser una decisión con la cual se sientan cómodos y felices, sin importar las opiniones de los demás.</p>
174 palabras	463 palabras

Elaboración propia

CAPÍTULO V. BUENAS PRÁCTICAS PARA LA MEJORA DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

1. CONCLUSIONES A PARTIR DE LOS RESULTADOS

A continuación se presentan las conclusiones por cada objetivo de la tesis.

Objetivo 1: Describir la ejecución de la secuencia didáctica seguida para el desarrollo de la capacidad de redacción de explicaciones causales

Desde la perspectiva del docente-investigador, las conclusiones respecto de la puesta en práctica del diseño innovador de la secuencia didáctica TR3 son las siguientes y giran en torno de las actividades de enseñanza-aprendizaje y de las actividades de evaluación que se diseñaron a partir de los principios metodológicos que se infirieron de los principios pedagógicos de la universidad, de los enfoques pedagógicos explícitos e implícitos en la propuesta y en la metodología del curso.

Conclusión 1: La secuencia didáctica innovadora TR3 proporciona al alumno un itinerario significativo y concatenado de la tarea de explicar en un texto las causas de un problema

Conclusión 2: En las subsecuencias 2, 3 y 4 se concentra el mayor número de actividades de aprendizaje innovadoras y se incorporan las estrategias metacognitivas en los dos primeros microciclos; por lo tanto son las que más exigen tanto al docente-investigador como al estudiante. En particular, la mayor exigencia

se encuentra en el diseño de la explicación esquemática que se plasma en dos versiones del plan de redacción.

Conclusión 3: La condición de que las dos causas sean del mismo tipo supone la realización de una actividad adicional y el necesario acompañamiento docente para conceptualizar algunas categorías (sociales, culturales y políticas) que el estudiante no domina y son ajenas al curso. Introduce una dificultad donde antes no la había.

Conclusión 4: Para la explicación de las causas se requiere tanto de la información para comprenderlas como de los procedimientos explicativos causales. La finalidad de la búsqueda y procesamiento de información es la comprensión del problema y la construcción de las causas; a continuación, se toman decisiones estratégicas para explicarlas.

Conclusión 5: La enseñanza de la estrategia de causalidad demanda tiempo y esfuerzo considerables por parte del docente, pues implica que el estudiante sea capaz de inferir las consecuencias que conducen lógicamente al problema. Desde la perspectiva de la enseñanza y del aprendizaje, esta tarea lógica implica un reto de considerable dificultad para para el docente como para el estudiante.

Conclusión 6: Las listas de cotejo son fundamentales para la autoevaluación y coevaluación que, junto con la posterior evaluación del docente, canalizan la retroalimentación necesaria para el proceso de revisiones y reescrituras sucesivas, y aportan al desarrollo de la autonomía del estudiante.

Conclusión 7: En esta investigación, el rediseño de los microciclos solo se pudo efectuar intuitivamente, pues no se disponía del tiempo suficiente entre un microciclo y el otro para poder realizar el proceso de recojo de información, procesamiento, análisis y extracción de conclusiones a fin de replantear las estrategias metacognitivas, rediseñar las actividades e implementarlas. Es preciso recordar que el investigador es también el docente del curso y debe cumplir con una serie de tareas propias de este quehacer.

Objetivo 2: Describir las percepciones del alumno acerca del desarrollo de la capacidad de redacción de explicaciones causales

Desde la perspectiva del alumno, las conclusiones respecto del desarrollo de su capacidad para la redacción son las siguientes.

Conclusión 8: Los alumnos pudieron explicar dos causas en un máximo de 600 palabras, lo cual fue identificado por ellos como un desarrollo de su capacidad de redacción. Desde la perspectiva del investigador, a partir del contraste entre la prueba de entrada y la prueba de salida aplicadas, este desarrollo se podría atribuir a la metodología implementada en el curso.

Conclusión 9: Para los alumnos, la concepción de texto explicativo es muy similar a la de texto informativo. Por ello, relacionan la explicación de las causas del problema más con la información que se puede encontrar en las fuentes que con las estrategias explicativas.

Conclusión 10: Existe en los alumnos la conciencia de que pueden lograr una mejor redacción. Ello significa que son conscientes de lo que saben y de que aún les falta por saber. El desarrollo de esta conciencia es atribuible a la estrategia metacognitiva de interrogación guiada.

Con respecto de su percepción acerca del desarrollo de su capacidad para explicar, las conclusiones son dos.

Conclusión 11: Existe mayor convergencia con respecto de la explicación como intención de “dar a entender”, aunque aún un 20% de la muestra no distinguía al final de la secuencia didáctica la explicación de la información. Con ello se evidenciaría lo fuertemente arraigada que se encuentra la noción de explicación como transmisión de información.

Conclusión 12: Con respecto de las estrategias explicativas, desde la percepción de los estudiantes, la definición y la ejemplificación son las estrategias que más dominan, mientras que la reformulación y la causalidad, las que menos. Ello es consistente tanto en el cuestionario de inicio como en el de final de la secuencia.

Objetivo 3: Describir las percepciones del alumno acerca de la enseñanza de estrategias metacognitivas

Conclusión 13: En relación con la interrogación guiada, parece no haber mucha claridad respecto de su sentido formativo. Sin embargo, en términos generales, sin distinguir entre planificación, supervisión y evaluación, ha sido valorada positivamente en relación con la conciencia por el propio aprendizaje, el orden, la planificación y la revisión del proceso. No hubo alusiones a la reflexión.

Conclusión 14: Con respecto del modelado metacognitivo, también ha sido valorado positivamente en relación con la representación de la tarea y como guía para su realización en los tres microciclos en los que se usó.

Conclusión 15: Los alumnos valoran el carácter abierto del curso, en el que encontraron márgenes para tomar decisiones que les permitieron sentirse cómodos y despertaron en ellos emociones positivas en relación con las tareas y su aprendizaje.

Conclusión 16: Respecto de la interacción con el profesor, valoraron positivamente su atención personalizada para absolver sus dudas tanto de manera presencial como por el correo electrónico y consideraron que su participación había ayudado a su aprendizaje.

Objetivo 4: Analizar la efectividad de la secuencia didáctica propuesta para el desarrollo de la capacidad de redacción de explicaciones causales

Las conclusiones siguientes son el resultado del análisis cuantitativo y cualitativo de la evaluación de la prueba de entrada y de la prueba de salida que se diseñó para esta investigación. Varias de esas conclusiones son el resultado de contrastar las percepciones de los alumnos y los resultados de estas pruebas.

Conclusión 17: Los estudiantes demuestran que, cuantitativamente, han desarrollado su capacidad de redacción de explicaciones causales, pues recurren a más causas, a más procedimientos explicativos, a una mayor extensión textual y usan más conexiones explicativas. Dado que la explicación implica el desarrollo de ideas, este incremento no es irrelevante. Además, se condice con la percepción de los alumnos.

Conclusión 18: Los alumnos de la muestra han aprendido a usar la estrategia de causalidad, lo que revela que han comprendido el sentido fundamental de la explicación de las causas. Además, algunos han construido explicaciones que han dejado de ser incipientes, pues han recurrido a más de una estrategia de explicativa.

Conclusión 19: A pesar de que según la percepción de los alumnos los procedimientos explicativos que más dominan son la definición y la ejemplificación, en ninguno de los casos los han usado para sus explicaciones. Ello puede significar que no los han necesitado o que todavía no los han terminado de valorar como estrategias explicativas para las causas. Por lo menos, la ejemplificación pudo haberse usado. En cambio, la causalidad es declarada por los alumnos como una de las estrategias que menos dominan. Sin embargo, en todos los casos la han usado, lo cual ratifica la impresión del aprendizaje de este procedimiento explicativo.

Conclusión 20: Aprendiendo la redacción de textos en los que se explican dos causas de un problema, los alumnos han mejorado su capacidad de redacción general: construcción de párrafos, uso de recursos para la cohesión (conectores y referentes) y planteamiento de párrafos de introducción y de cierre.

Conclusión 21: Se identifica que el alumno es capaz de transferir lo que aprendió mediante las actividades de aprendizaje a un nuevo texto y bajo otras condiciones. En ese sentido, la prueba de salida se puede considerar como una actividad de evaluación.

Objetivo 5: Establecer los principios para la incorporación de estrategias metacognitivas en el rediseño de la secuencia didáctica para el desarrollo de la capacidad de redacción de explicaciones causales.

Conclusión 22: El aprendizaje de estrategias está vinculado estrechamente con el desarrollo de la autonomía del alumno para tomar decisiones. Ello exige que el docente ofrezca todos los márgenes posibles de apertura en todas las actividades de enseñanza-aprendizaje. Las estrategias implican autonomía para la toma de

decisiones y esa autonomía se consigue cuando existe suficiente libertad para elegir.

Conclusión 23: Las estrategias de aprendizaje deben ajustarse sobre la base de la experiencia de los alumnos y del docente. Por ello, será importante diseñar instrumentos para recoger información confiable y procesarla antes de la siguiente aplicación de esas mismas estrategias.

Conclusión 24: En cuanto a la estrategia de interrogación guiada, la supervisión es, desde el punto de vista del autor de esta tesis, la que resulta más difícil de plasmar en una guía. Dado que es un proceso interno, paralelo a la ejecución, – durante esta – resulta difícil de registrar. No ocurre así con la Planificación (el antes) y la Evaluación (el después).

Conclusión 25: En las guías para la supervisión, se pueden notar dos momentos: en qué punto del desarrollo de la tarea se encuentra el estudiante (evaluación) y qué decisiones de ajuste debe tomar (autorregulación). Las preguntas correspondientes se pueden plantear así: para la supervisión de la marcha del plan de acción (¿se está logrando el objetivo y qué dificultades se están encontrando para lograrlo?) y para la regulación de la marcha del proceso (¿cómo supero las dificultades y qué cambio del plan de acción?).

2. REFLEXIONES SOBRE LA INNOVACIÓN REALIZADA Y LA MEJORA DE LA PRÁCTICA

La incorporación de las estrategias de interrogación y modelado metacognitivos nos deja algunas lecciones para mejorar la práctica docente en relación con el desarrollo de la capacidad de redacción de textos explicativos causales.

En primer lugar, dado que el curso es netamente procedimental, fácilmente alumnos y profesores nos podemos dejar llevar por los quehaceres. Lenguaje 1 es un curso instalado completamente en el hacer. Ello puede no dejar espacio para la reflexión. Para ello, es preciso establecer algunos momentos para detener el curso de las actividades, de las acciones y de los quehaceres para evaluar las estrategias usadas, los aprendizajes logrados, las dificultades encontradas y las soluciones que se implementaron. Y también para planificar las siguientes actividades es necesario

detenerse para entender la tarea y su sentido, identificar los recursos personales requeridos para acometer esa tarea y “leer” el contexto. Esto último resulta fundamental cuando queremos formar al futuro profesional en competencias. Para eso, las guías, el diario del alumno y el portafolio son instrumentos que instalan ese espacio para que el alumno se prepare, ejecute consciente y deliberadamente un plan de acción y lo evalúe; reflexione acerca de su aprendizaje y aprenda acerca de su experiencia.

En segundo lugar, para el profesor también es un ejercicio de toma de conciencia, pues, al detenerse para fines que pueden parecer que lo desvían del “avance” del curso y proponerse propiciar en sus alumnos la reflexión, entonces termina observando a sus alumnos, “leyéndolos” y escuchándolos. El aprendizaje y el alumno se tornan en el centro de su quehacer. En el caso particular del autor de esta tesis, el ayudar a los alumnos a ser conscientes ha cambiado la forma en que desarrolla su curso. Ya no se trata solo de lograr que los alumnos elaboren el futuro texto, sino de planificar cómo se realizará esa tarea. La tarea es importante, pero antes que ella está el saber en qué consiste, para qué se hace y cómo la podemos hacer.

Por último, con respecto de la capacidad inferencial deductiva, a pesar de ser arduo para el docente ayudar a desarrollarla y no ser una capacidad vinculada directamente con los aspectos textuales y lingüísticos del curso, es preciso no eludir el desafío y continuar construyendo propuestas didácticas como la que ofrece la innovación que se investiga en esta tesis. Reto semejante enfrentan los profesores que enseñan argumentación en el ámbito universitario. Existe una capacidad inferencial, deductiva e inductiva, que está implícita en los procesos argumentativos. Es oportuno recordar que entre pensamiento y lenguaje no hay límites definidos: el lenguaje implica una lógica y la lógica requiere de un lenguaje.

Con respecto de la confiabilidad de las fuentes, el autor de esta tesis considera que, entre confiabilidad y validez, es preferible que las causas sean menos confiables y más válidas. Ello porque la confiabilidad pasa por recurrir a conocimiento especializado, lo cual excede los límites del curso. Por lo tanto, la experiencia en esta innovación nos muestra que con las síntesis (respuestas tentativas personales enriquecidas con otras respuestas personales, periodísticas y académicas) para

construir las causas, tenemos suficiente información. Buscar más información para explicar las causas, nos desvía de las estrategias explicativas. Más nos debería interesar que efectivamente sea una causa y no preocuparnos tanto por que haya una fuente académica que la refrende. Nuestro objetivo fundamental en el curso es que sepan explicar cómo la causa genera el problema.

Morin (2001) dice que educar es desarrollar capacidades y habilidades. Si en Lenguaje 1 los profesores decidiéramos desarrollar la capacidad de redacción de explicaciones causales mediante estrategias metacognitivas, estaríamos aportando decisivamente a la educación de nuestros alumnos. Ello, por lo menos, por cuatro razones. En primer lugar, porque desarrollamos su competencia general de comunicación escrita; en segundo lugar porque la capacidad de explicar es básica en el mundo académico, tanto como la de argumentar; en tercer lugar porque las estrategias metacognitivas le permitirán aprender las estrategias explicativas, pero también cómo se puede aprender a aprender procedimientos; y en cuarto lugar porque explicar un problema es consustancial al avance de todas las disciplinas. Justamente, la innovación que se propone en este trabajo partió de un problema que motivó la necesidad de su explicación y, eventualmente, a partir de esta experiencia de innovación estaremos aportando a la teoría y a la práctica de la enseñanza de la escritura académica.

3. RECOMENDACIONES

Estas recomendaciones se formulan sobre la base de la experiencia de innovación y de los resultados de la investigación, que toda vez que se ha realizado para aportar a la teoría desde la práctica, sugiere muchas ideas de cómo se podría mejorar la práctica docente para desarrollar en nuestros alumnos la capacidad para la redacción de explicaciones causales.

Tal como ya se ha señalado, tanto el curso como sus actores nos encontramos en tránsito hacia nuevas identidades y mejores aprendizajes. Por ello, nada más lejos del espíritu que ha animado este trabajo y de las recomendaciones que este autor aporta, que prescribir nada. El espíritu es el de articular experiencias y de seguir haciéndonos preguntas e innovando para mejorar los aprendizajes de las personas

que confían en nosotros para este fin. En ese sentido, me adscribo completamente a la advertencia que Camps comparte con nosotros:

La situación de la investigación en didáctica de la lengua no permite –quizá no lo deba permitir nunca– prescribir qué hay que hacer en el aula. La actitud de todos, profesores e investigadores, tendría que ser la de formularse preguntas que les permitan investigar. Evidentemente, formular preguntas es tener alguna hipótesis, y es en este nivel que avanzamos propuestas para intentar descubrir cómo se aprende a escribir –o mejor, cómo se llega a ser ciudadano alfabetizado– y qué procedimientos de enseñanza pueden ser eficaces para promover este aprendizaje. (Camps, 2003: 37)

A partir de ello, me permito ofrecer estas recomendaciones.

1. Incorporación de la interrogación y el modelado metacognitivos:

- a. El modelado, en lo posible, debe ser presencial pues la inmediatez e interacción entre el profesor y la clase ayudan a crear un clima que puede influir positivamente en el tipo de aprendizaje que propicia este método didáctico. Una alternativa es filmar un modelado real. Solo de manera complementaria se debería recurrir a animaciones pues en ellos no intervienen los factores que hemos mencionado.
- b. El modelado también se puede usar en el momento de proporcionar retroalimentación e interactuar con los alumnos tanto de forma individual como grupal e indagar cómo el alumno construye una solución o resuelve un problema. El profesor puede no solo reconocer el acierto sino, mediante preguntas, ayudar al alumno a tomar conciencia acerca de cómo logró solucionar un problema. En realidad, es pedirle al alumno que modele para el profesor el procedimiento seguido.
- c. Es recomendable que la interrogación guiada (planificación, supervisión y evaluación) se realice por escrito, a mano y, en la medida de lo posible, en el aula, pues el profesor podría aclarar dudas y, sobre todo, porque la escritura, en general, y a mano, en particular, propician la reflexión, que es la estrategia metacognitiva (Lobato, 2006) que resulta esencial para construir conocimiento condicional.

2. Aprendizaje del uso de léxico preciso, adecuado y apropiado. El léxico debe trabajarse en el curso de manera más intensiva y sistemática pues resulta clave

para el plan de redacción y la reformulación. En el primero debido a la necesidad de concisión; en la segunda para poder replicar la idea en otras palabras. Incluso, hay limitaciones léxicas que influyen en la redacción. Tal es el caso de la imprecisión (uso de palabras muy generales) y de la impropiedad (uso de una palabra con un significado que no se corresponde con el contexto oracional). Sin embargo, este aprendizaje no es rápido. En todo caso, en la explicación será muy importante que se empleen los términos más precisos y adecuados para la construcción de las causas.

3. Inclusión de actividades y recursos de evaluación para el aprendizaje. A fin de que el estudiante evidencie el desarrollo de su capacidad para explicar, este puede crear un Entorno Personal de Aprendizaje o Personal Learning Environment (PLE). Con ello, es el alumno el que debe demostrar el desarrollo de su capacidad no solo en las actividades de aprendizaje y de evaluación del curso, sino en cualquier otro entorno.

4. Aprendizaje Orientado a Proyectos para los trabajos de redacción. Este método no solo debería usarse para proyecto del Boletín Informativo Digital, sino particularmente para cada uno de los tres trabajos de redacción (TR1, TR2 y TR3) pues es en esos trabajos que nos interesa desarrollar la competencia de comunicación escrita.

5. Trabajo colaborativo. Se podrían articular los tres trabajos (proyectos) de redacción en uno solo que los comprendiera para que, sin modificar demasiado el diseño actual del curso, el alumno se pueda beneficiar del aprendizaje colaborativo. Así, por ejemplo, los tres textos podrían articularse en uno de género compatible con la descripción del problema y explicación de las causas. En principio, ese género podría ser el artículo de divulgación, que se encuentra muy relacionado con la explicación, dada su finalidad didáctica. Se relaciona con el trabajo colaborativo, pues las redacciones individuales, deberán sintetizarse en una sola y para eso deberán ser leídas por los integrantes del equipo para luego redactar colaborativamente la versión única.

6. Conocimiento procedimental y construcción de conocimiento: La pregunta que conduce a esta recomendación es qué conocimiento va a construir el alumno mediante la escritura. Mediante la escritura de los trabajos de redacción (TR1, TR2

y TR3), el alumno construirá conocimientos acerca del problema, pero no respecto del conocimiento procedimental acerca de la escritura. En las Guías u hojas de pensamiento el alumno escribe y existe un nivel de reflexión, pero no de todo lo que ha implicado la experiencia de la escritura. Para ello sería necesario llevar un **portafolio** o un diario del escritor, en el que el alumno registre sus dificultades, avances, logros, reflexiones, vinculados con su experiencia de escritura.

7. Más tiempo de asistencia. Se recomienda solicitar que el asistente esté en todas las sesiones presenciales de la secuencia innovadora TR3. El profesor se encontraría con serias dificultades para atender a cada alumno si el salón tuviera el cupo completo: 40 alumnos o más. Y es que cada alumno sigue una estrategia particular para explicar las causas. Por ello, la atención debe ser personalizada. Dividir el salón en dos mitades para ser atendidos en dos días tiene la desventaja de que el alumno pierde continuidad en el curso y podría relajarse.

8. Capacitación de los tutores. Sería necesario capacitar a los tutores en la forma en que ha sido rediseñada la secuencia didáctica TR3 y en el modo en que se ha concebido la explicación de las causas, es decir, a partir de procedimientos explicativos causales, y no solo a partir de la búsqueda de información.

9. Modelado preparado. Entre la opción de que los alumnos sean los que sugieran un tema para explicarlo en el modelado y que el profesor lleve uno preparado, mejor sería que el profesor decida un tema. Ello le permitirá prepararse y, por otra parte, si los alumnos fuesen los que sugieren temas, es probable que sea el problema que están trabajando con su grupo. Sería más conveniente que el profesor eligiera sus ejemplos. Además, dado que la explicación exige el conocimiento de un tema, lo mejor sería que el profesor elija un problema cuya difusión y conocimiento le garantice que sea significativo para los estudiantes.

10. Preparación de materiales adicionales para la estrategia de causalidad. En la secuencia didáctica innovadora, dado que se deben poner en ejercicio capacidades adicionales como la de síntesis y la de inferencia, y en tres clases se recurre al modelado metacognitivo, si un alumno falta a clases puede perder la secuencia de aprendizaje. Por eso, es recomendable que haya filmaciones de los modelados realizados por el profesor. Además, también es un material adicional para los alumnos que deseen profundizar o ejercitarse en esta estrategia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexopoulou, A. (2011). El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. In *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 97-110). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Anijovich, R. (2016). La retroalimentación en la evaluación. En: Anijovich, R. (comp.). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós
- Bausela, E. B. (2012). *Metacognición en relación a la escritura*. Madrid: Dykinson.
- Blanco, A., Morales, P., & Torre, J. C. (2008). Formación universitaria basada en competencias. *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*, 31-59.
- Camps, A. (2003). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 33-46). Graó.
- Camps, A. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 13(49), 3-19.
- Camps, A., & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU: Revista de docencia Universitaria*, 11(1), 17.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). A Theoretical Framework for Communicative Competence.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica* (p. 200). Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? *JI Pozo & MP Pérez Echeverría (Coords.), Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*, 120-133.
- Chomsky, N. (2002 [1957]). *Syntactic structures*. Walter de Gruyter.
- Cobo, G. & Valdivia, S. (2017). *Aprendizaje Basado en Proyectos*. Lima: Instituto de Docencia Universitaria PUCP. Recuperado de <http://idu.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2017/08/5.-Aprendizaje-Basado-en-Proyectos.pdf>
- Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. *UNAM, México, consultada el*, 10(04), 2016.
- de Miguel, Díaz, M., Alfaro Rocher, I., Apodaca Urquijo, P., Arias Blanco, J., García Jiménez, E., & Lobato Fraile, C. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza editorial.

- Flavell, J. H. (1970). Developmental studies of mediated memory. *Advances in child development and behavior* (Vol. 5, pp. 181-211). JAI.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. doi:10.2307/356600
- García Parejo, I (coord.). (2011). *Escribir textos expositivos en el aula.: Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles* (Vol. 293). Grao.
- García-Azkoaga, I. M., & Manterola, I. (2016). Las secuencias didácticas de lengua: una encrucijada entre teoría y metodología. *Calidoscópico*, 14(1), 46-58.
- Gaviri, E., & Tenca, P. (2017). La evolución histórica de los Centros de Escritura Académica= The Historic Evolution of Centres of Academic Writing. *Revista de educación*, (378), 9-29.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. *REI/AIQUE. Argentina*.
- González Pinzón, B. Y., Salazar-Sierra, A. M., & Peña Borrero, L. B. (2015). *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad*. Bogotá, D. C: Pontificia Universidad Javeriana.
- Guerrero Barona, E. (2006). Psicología, educación, métodos de investigación y aprendizajes escolares. *Barcelona: Davinci*.
- Hannan, A., English, S., & Silver, H. (1999). Why innovate? Some preliminary findings from a research project on 'innovations in teaching and learning in higher education' s. *Studies in Higher Education*, 24(3), 279-289.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics*, 269293, 269-293.
- Jorba, J., Gómez, I., & Prat, À. (Eds.). (2000). *Hablar y escribir para aprender: uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Editorial Síntesis.
- Lobato, C. (2006). Estudio y trabajo autónomos del estudiante. *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientación para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación*, 191-223.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (2009). *El valor de las palabras. Textos escolares y enseñanza del lenguaje*. ASA Ed.
- López Ferrero, C. (2002). Reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje de los textos explicativos en la universidad. *Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas*, 15, 33-53.
- López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- Medina, A., & Domínguez, M. C. (2015). Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación. *Madrid, Editorial Universitas SA*.
- Molina, M., Castro, E., & Castro, E. (2007). Un acercamiento a la investigación de diseño a través de los experimentos de enseñanza.

- Monereo, C. (Coord.) (2000). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor.
- Monereo, C., Badia, A., Baixeras, M. V., Boadas, E., Castelló, M., & Guevara, I. (2001a). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Graó.
- Monereo, C., Pozo, J. I., & Castelló, M. (2001b). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. *Desarrollo psicológico y educación*, 2, 235-258.
- Morales Vallejo, P. (2008). Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y de aprender. *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, 17-29.
- Moreano, R., & Roca, M. (2014). Estrategias cognitivas y metacognitivas de composición escrita que se promueven en un curso de redacción en una Universidad Privada de Lima.
- Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Seix Barral.
- Navarro, F. (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: UBA.
- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. (2014). Aprendizaje invertido (Reporte Edu Trends).
- Pease, D.M., Figallo, R. F., & Ysla, A. L. C. (2015). *Cognición, neurociencia y aprendizaje: El adolescente en la educación superior*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pérez Boullosa, A. P. (2006). Tutorías. *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientación para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación*, 133-168.
- Pozo, J. I., (2009). Adquirir una concepción compleja del conocimiento: Creencias epistemológicas y concepciones de aprendizaje. *Jl Pozo & MP Pérez Echeverría (Coords.), Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*, 70-85.
- Pozo, J. I., Monereo, C., & Castelló, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento. *Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J. I., & Pérez, M. del P. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pozo, J. I., & Mateos, M. (2009). Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. *Jl Pozo & MP Pérez Echeverría (Coords.), Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*, 54-69.
- Pozo, J. I. (2008 [1996]). Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. *Colección Psicología y Educación "Ensayo", 1ª edición "Alianza Psicología minor*.
- Pozo, J. I., & Gómez Crespo, M. Á. (2006 [1998]). *Aprender y enseñar ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*.
- Pozo, J. I., Postigo Angón, Y., & Gómez Crespo, M. Á. (1995). Aprendizaje de estrategias para la solución de problemas en ciencias. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*.

- Prieto, L. (Coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Octaedro.
- Rinaudo, M. C., & Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *Revista de educación a distancia*, (22).
- Sanz de Acedo, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 15(58), 43-64.
- Schön, D. A. (1998). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones/Educating the reflective practitioner* (No. 377). Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa*. Graó.
- Torre Puente, J. C. (2008). Estrategias para potenciar la autoeficacia y la autorregulación académica en los estudiantes universitarios. *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Barcelona: Octaedro*, 61-87.
- Tourón, J., Santiago, R., & Díez, A. (2014). *The Flipped Classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Grupo Océano.
- Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Modelo Educativo. Recuperado de <https://www.upc.edu.pe/nosotros/quienes-somos/modelo-educativo/>
- Valencia, M. & Caicedo, A.M. (2015). Intervención en estrategias metacognitivas para el mejoramiento de los procesos de composición escrita. Estado de la cuestión. *Revista CES Psicología*, 8(2), 1-30.
- Valenzuela, Á. A. (2018). La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿qué nos dice la literatura?. *Lenguaje*, 46(1), 69-93.
- Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24 · 2006, pp. 17 –34 Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/download/151/134>.

APÉNDICES



ANEXO 1 Unidades de aprendizaje del curso Lenguaje 1 2018-2

Unidad N°1: Herramientas básicas de redacción para la construcción de contenido de un boletín informativo digital			
Competencia(s): Comunicación Escrita / Comprensión lectora			
Logro de la unidad: Al finalizar la unidad, el estudiante publica la primera versión de un boletín informativo digital a partir de la búsqueda y procesamiento de información.			
Semana	Contenido (temario)	Actividades de aprendizaje	Evidencias de aprendizaje
1	1. Descripción de los entornos de enseñanza-aprendizaje y comunicación oficiales de la universidad	<ul style="list-style-type: none"> Dinámica de formación de equipos para elaborar el boletín informativo digital Dinámica para selección del problema del boletín informativo digital 	
	2. Presentación del proyecto Boletín informativo digital	<ul style="list-style-type: none"> Dinámica para selección del problema del boletín informativo digital 	
2	3. Herramientas para el proceso de redacción 3.1. Para la escritura 1 3.2. Para la planificación textual 3.2.1. Planteamiento de objetivo de lectura y escritura 3.2.2. Búsqueda de información confiable 3.2.2.1. Fuentes de campo 3.2.2.2. Fuentes periodísticas	<ul style="list-style-type: none"> Dinámica para redactar la presentación individual informada con oraciones gramaticalmente correctas Dinámica para reseñar fuentes de información confiable básica 	<ul style="list-style-type: none"> TA1: Cuestionario virtual 1: La oración y puntuación
3	3.2.2.3. Fuentes académicas	<ul style="list-style-type: none"> Dinámica para la búsqueda de fuentes académicas en buscadores web Dinámica para la validación de las fuentes académicas encontradas a partir de criterios de confiabilidad 	<ul style="list-style-type: none"> TR1: Publicación en el aula virtual de la redacción final del texto Presentación personal informada y del link del boletín. Ambos serán revisados con la rúbrica TR1 previo informe de SafeAssign.
4	3.2.3. Estrategias de comprensión lectora de fuentes académicas 3.2.3.1. Recuperación 3.2.3.2. Reorganización 3.2.3.3. Inferencia 3.2.3.4. Reflexión	<ul style="list-style-type: none"> Dinámica para evaluar y comprender críticamente la información recopilada: construcción de organizadores gráficos, matriz de recopilación de información y exposición 	<ul style="list-style-type: none"> TA1: Cuestionario virtual 2: Conexiones lógicas

5	<p>3.2.4. Esquema de redacción</p> <p>3.3. Para la escritura 2 3.3.1 Precisión léxica 3.3.2. Ortografía</p>	<ul style="list-style-type: none"> Dinámica para elaborar el esquema de redacción 	<ul style="list-style-type: none"> TA1: Cuestionario virtual 3: Precisión léxica y ortografía
6	<p>3.4. Para la textualización 3.4.1. Aplicación de herramientas de escritura 1 y 2 para redactar la descripción del problema</p> <p>3.5. Para la revisión textual 3.5.1. Revisión de la redacción a partir de los criterios de la rúbrica 3.5.2. Reescritura</p>	<ul style="list-style-type: none"> Dinámica para la redacción y reescritura de la descripción del problema 	<ul style="list-style-type: none"> TR2: Publicación en el aula virtual de la redacción final de la Descripción del problema. Esta será revisada con la rúbrica TR2 previo informe de SafeAssign.
7	<p>4. Características del boletín informativo digital: primera versión</p>	<ul style="list-style-type: none"> Asesoría inicial sobre el boletín informativo digital: coevaluación, exposición, galería Dinámica para establecimiento de tareas para la publicación del boletín informativo digital 	<ul style="list-style-type: none"> TP: Publicación grupal de la primera versión del boletín informativo digital en el aula virtual

Unidad N°: 2 Producción de contenido para la versión final de un boletín informativo digital de acceso público

Competencia(s): Comunicación Escrita / Comprensión lectora

Logro de la unidad: Al finalizar la unidad, el estudiante socializa el boletín informativo digital en el que utiliza las herramientas básicas de redacción brindadas por el curso.

Semana	Contenido (temario)	Actividades de aprendizaje	Evidencias de aprendizaje
9	<p>5. Retroalimentación del trabajo parcial</p>	<ul style="list-style-type: none"> Retroalimentación del trabajo parcial Dinámica para explorar posibles causas del problema elegido 	
10	<p>6. Proceso de redacción del texto Causa del problema 6.1. La planificación textual 6.1.1. Planteamiento de objetivo de lectura y escritura 6.1.2. Búsqueda de información confiable sobre la causa elegida</p>	<ul style="list-style-type: none"> Dinámica para evaluar y comprender críticamente la información recopilada: construcción de organizadores gráficos, matriz de recopilación de información y exposición 	

11	6.1.2. Esquema de redacción del texto	<ul style="list-style-type: none"> Dinámica para elaborar el esquema de redacción del texto Causa del problema 	<ul style="list-style-type: none"> TR3: Publicación individual en el aula virtual del esquema del texto Causa problema Este será revisado a través de la herramienta SafeAssign.
12	6.2. La textualización 6.2.1. Redacción de la primera versión del texto	<ul style="list-style-type: none"> Revisión y escritura de la primera versión del texto Causa del problema 	
13	6.3. La revisión textual 6.3.1. Revisión y reescritura de la primera versión del texto 6.3.2. Redacción de la versión final del texto	<ul style="list-style-type: none"> Revisión y escritura de la versión final del texto Causa del problema 	<ul style="list-style-type: none"> TR3: Publicación individual en el aula virtual de la versión final del texto Causa del problema. Este será revisado a través de la herramienta SafeAssign.
14	7. Características del boletín informativo digital: versión final de todas las secciones	<ul style="list-style-type: none"> Asesoría final sobre el boletín informativo digital Dinámica para la redacción grupal de la sección Editorial, la sección Recomendaciones y la sección Para saber más 	
15	8. Asesoría final	<ul style="list-style-type: none"> Exposición de la versión final del boletín informativo digital 	<ul style="list-style-type: none"> TF: Publicación final grupal del boletín informativo digital en el aula virtual

ANEXO 2 Guías de clase TR3 analizadas y editadas

ANEXO 2 Guías de clase TR3 analizadas y editadas Guías de clase semanas 9 a 13

Semana	Primera sesión	Segunda sesión	Tercera sesión
Semana 9 (8/10 al 13/10)	<p>Temario: Retroalimentación del TP</p> <p>Logro: <i>El estudiante reflexiona sobre la publicación inicial de su boletín a partir de las críticas de sus compañeros.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> El docente retroalimenta retroalimenta acerca del trabajo parcial con el boletín con la rúbrica Rúbrica del trabajo parcial (TP 10%). El docente informa que ya nos encontramos en la Unidad 2 y que el Boletín informativo digital aumentará sus secciones de acuerdo con lo señalado con la Rúbrica del Trabajo Final (TF 20%). El docente prepara el camino para el trabajo de causas (TR3 30 %). Para ello, presenta la Ficha colaborativa Causa del problema TR3 El docente explica el proceso que se seguirá durante las siguientes semanas para la redacción del TR3. El docente usa los comentarios de los lectores, que se obtuvieron en la primera socialización como insumo para iniciar la reflexión sobre las posibles causas del problema. En esta socialización los 	<p>Temario: Planificación: ¿Qué es un texto? Planteamiento de las principales causas del problema elegido</p> <p>Logro: <i>El estudiante planifica el texto sobre las causas del problema.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> De acuerdo con la Ficha colaborativa Causa del problema TR3, durante la semana 9, cada estudiante selecciona una o dos fuentes académicas confiables que le permita explicar una de las cuatro causas sobre las que debe dar cuenta el equipo en el texto TR3. El docente explica el proceso con el PPT Determinando las causas del problema. El docente presenta la pregunta causal ¿Cómo la causa X genera el problema elegido? de la Ficha colaborativa Causa del problema El estudiante inicia el trabajo de planificación del texto TR3. Cada estudiante debe reflexionar sobre qué información es pertinente y 	<p>Temario Sesión virtual 8:</p> <p>Actividad virtual 8: Planteamiento de las causas del equipo y posibles fuentes</p> <p>Logro: <i>El estudiante examina la pertinencia y funcionalidad de las fuentes encontradas para el problema de su boletín informativo digital.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> De acuerdo con la Ficha colaborativa Causa del problema TR3, cada estudiante redacta, en su espacio correspondiente de la ficha, una reflexión de hasta 5 oraciones en la que exponga por qué las fuentes académicas seleccionadas son confiables y pertinentes para fundamentar la causa elegida.

	<p>lectores respondieron a la pregunta ¿Por qué cree que ocurre el problema que aborda el boletín?</p> <ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes deberían observar que muchas de estas opiniones se ubican en el nivel básico según el tipo de fuente de información. 	<p>suficiente para explicar la causa elegida.</p> <ul style="list-style-type: none"> El docente puede mostrar, como ejemplos de esquema de redacción, los que aparecen en el material Ejemplos de esquema de redacción TR3. Esto para que los estudiantes tengan una idea clara del producto textual que deben elaborar en función de sus fuentes académicas. Posteriormente, el docente revisa un Ejemplo de Texto Causa del problema (TR3 30%) [4 párrafos]. El objetivo es que reconozcan la organización de un texto completo y el uso de las referencias académicas en la explicación de la causa del problema. 	
--	--	--	--

<p>Semana 10 (15/10 al 20/10)</p>	<p>Temario: Procesamiento fuentes académicas confiables</p> <p>Logro: <i>El estudiante examina la pertinencia y funcionalidad de las fuentes encontradas para el texto Causas del problema de su boletín informativo digital.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> El docente puede iniciar la clase a partir de las reflexiones que los estudiantes han formulado en la Ficha colaborativa Causa del problema TR3. El docente retoma la pregunta por qué las fuentes académicas seleccionadas son confiables y pertinentes para fundamentar la causa elegida. Cada estudiante debe reflexionar sobre qué información es pertinente y suficiente para explicar la causa elegida. Asimismo, el estudiante procesa la información más relevante de la fuente <u>según la estrategia señalada por el docente</u>: ficha de lectura, construcción de un organizador gráfico, redacción de un resumen, exposición en video o plan de exposición presencial, o ficha colaborativa de procesamiento de fuentes. 	<p>Temario: Procesamiento fuentes académicas confiables</p> <p>Logro: <i>El estudiante examina la pertinencia y funcionalidad de las fuentes encontradas para el texto Causas del problema de su boletín informativo digital.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> El estudiante continúa con el trabajo virtual de la Ficha colaborativa Causa del problema TR3. Cada estudiante debe reflexionar sobre qué información es pertinente y suficiente para explicar la causa elegida. Asimismo, el estudiante procesa la información más relevante de la fuente <u>según la estrategia señalada por el docente</u>: ficha de lectura, construcción de un organizador gráfico, redacción de un resumen, exposición en video o plan de exposición presencial, o ficha colaborativa de procesamiento de fuentes. 	<p>Temario Sesión virtual 9:</p> <p>Actividad virtual 9: Primera versión del esquema Causa del problema (individual) SafeAssign</p> <p>Logro: <i>El estudiante individualmente publica la primera versión de su plan de redacción/esquema correspondiente al texto Causa del problema para su boletín informativo digital.</i></p>
--	--	--	---

<p>Semana 11 (22/10 al 27/10)</p>	<p>Temario: Revisión del plan de redacción/esquema del texto Causa del problema (GRUPO 1)</p> <p>Logro: <i>El estudiante mejora su plan de redacción/esquema del texto Causa del problema.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Cada estudiante pule su plan de redacción/esquema a partir de las recomendaciones del docente. El docente y el asistente monitorean y asesoran el trabajo en función de la Rúbrica de evaluación TR3: Causa del problema (Esquema) (30% del TR3 30%). 	<p>Temario: Revisión del plan de redacción/esquema del texto Causa del problema (GRUPO 2)</p> <p>Logro: <i>El estudiante mejora su plan de redacción/esquema del texto Causa del problema.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Cada estudiante pule su plan de redacción/esquema a partir de las recomendaciones del docente. El docente monitorea y asesora el trabajo en función de la Rúbrica de evaluación TR3: Causa del problema (Esquema) (30% del TR3 30%). 	<p>Temario Sesión virtual 10: Publicación de la versión final del plan de redacción/esquema del texto Causa del problema (30% del TR3)</p> <p>Actividad: Publicación de la versión final del plan de redacción/esquema del texto Causa del problema (individual)</p> <p>Logro: <i>El estudiante individualmente publica la versión final de su plan de redacción/esquema correspondiente al texto Causa del problema para su boletín informativo digital.</i></p>
--	---	--	--

<p>Semana 12 (29/10 al 3/11)</p>	<p>Temario: Redacción de primera versión del texto Causa del problema</p> <p>Logro: <i>El estudiante redacta la primera versión de su texto Causa del problema para su boletín informativo digital.</i></p> <p>Propuesta 1: alumnos que llevan su primera versión ya redactada</p> <ul style="list-style-type: none"> El docente y el asistente revisan la primera versión de los textos de los estudiantes enfatizando la organización y el contenido del texto. <p>Propuesta 2: alumnos que empiezan a redactar en la sesión</p> <ul style="list-style-type: none"> El estudiante redacta la primera versión del texto Causa del problema de acuerdo con la retroalimentación que realiza el docente acerca de la organización propuesta en su plan de redacción/esquema. El docente monitorea el avance de los estudiantes y resuelven las dudas que vayan surgiendo durante este proceso. 	<p>Temario: Redacción de primera versión del texto Causa del problema</p> <p>Logro: <i>El estudiante redacta la primera versión de su texto Causa del problema para su boletín informativo digital.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> El docente revisa la primera versión mejorada de los textos de los estudiantes enfatizando la organización y el contenido del texto, y brindando <u>algunas recomendaciones</u> sobre los aspectos formales (puntuación, ortografía, gramática, vocabulario). 	<p>Temario Sesión virtual 11: Publicación de la primera versión del texto Causa del problema</p> <p>Actividad 11: Publicación de la primera versión del texto Causa del problema (individual) SafeAssign</p> <p>Logro: <i>El estudiante individualmente publica la primera versión del texto Causa del problema para su boletín informativo digital.</i></p>
---	--	---	---

<p>Semana 13 (5/11 al 10/11)</p>	<p>Temario Revisión y reescritura de la primera versión del texto Causa del problema (GRUPO 1)</p> <p>Logro: <i>El estudiante reescribe la primera versión del texto Causa del problema para su boletín informativo digital.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Con el grupo de estudiantes citados para ese día, el docente retroalimenta la primera versión del texto Causa del problema. El estudiante reescribe su texto a partir de las recomendaciones del docente. 	<p>Temario Revisión y reescritura de la primera versión del texto Causa del problema (GRUPO 2)</p> <p>Logro: <i>El estudiante reescribe la primera versión del texto Causa del problema para su boletín informativo digital.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Con el grupo de estudiantes citados para ese día, el docente retroalimenta la primera versión del texto Causa del problema. El estudiante reescribe su texto a partir de las recomendaciones del docente. 	<p>Temario Sesión virtual 12: Publicación de la versión final del texto Causa del problema (70% del TR3)</p> <p>Actividad 12: Publicación de la versión final del texto Causa del problema (individual)</p> <p>Logro: <i>El estudiante individualmente publica la versión final del texto Causa del problema seleccionado para su boletín informativo digital.</i></p>
--	---	---	---

ANEXO 3 Prueba de salida Lenguaje 1 ciclo 2018-1

Evaluación de salida Lenguaje 1 Ciclo 2018-1

Dado que tú has vivido o estás viviendo aún un proceso de toma de decisión respecto de tu vocación, te pedimos que escribas un texto en el que le expliques a un escolar de quinto de media por qué para un joven es difícil la decisión vocacional. El texto será publicado en una revista que se distribuirá en los colegios del Perú tanto a los estudiantes de ese nivel como a profesores y psicólogos vocacionales.

Pon en práctica todo lo que hayas aprendido en este curso y te sirva para producir este texto. Si lo consideras necesario, puedes consultar en Internet para cualquier fin relacionado con esta redacción.

Muchas gracias por tu colaboración, pues este trabajo servirá para un estudio que está realizando el profesor Miguel Carneiro Figueroa para la Maestría de Docencia Universitaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú acerca de la escritura de estudiantes de primer ciclo.

Apellido: _____ Nombre: _____

Sección: _____ Fecha: _____

Veza que llevas el curso: _____

Firma: _____

(Señal de que voluntariamente estás dando esta prueba y que la información obtenida podrá ser usada con fines de investigación)

¡Muchas gracias!

ANEXO 4 Prueba de entrada y de salida Lenguaje 1 ciclo 2018-2

Redacción de entrada / salida 2018-2

Nombre:

Sección:

Dado que tú has vivido o estás viviendo aún un proceso de toma de decisión respecto de tu vocación, te pedimos que escribas un texto en el que le expliques a un escolar de quinto de media por qué para un joven es difícil la decisión vocacional. El texto será publicado en una revista que se distribuirá en los colegios del Perú tanto a los estudiantes de ese nivel como a profesores y psicólogos vocacionales.

Pon en práctica todo lo que hayas aprendido en este curso y te sirva para producir este texto. Si lo consideras necesario, puedes consultar en Internet para cualquier fin relacionado con esta redacción.

Algunas causas de la dificultad en la decisión vocacional

- Falta de madurez
- Diversidad en la oferta educativa
- Idealización de profesiones
- Darle prioridad a sus intereses sin tomar en cuenta sus habilidades
- Elegir para el presente y no para el futuro

ANEXO 5 Proyecto de innovación

La innovación se hace realidad en tres modalidades: intervención, incorporación y creación. La intervención implica modificar o replantear materiales, instrumentos de evaluación y guías de clase en términos del enfoque de estrategias metacognitivas; la incorporación, el preparar –materiales, rúbricas, listas de cotejo, entre otros– donde no estaba contemplado, es decir, llenar vacíos. Además, estarán los recursos para la metacognición, que, cuando no puedan ser incluidos en las intervenciones o incorporaciones, tendrán que ser diseñados y elaborados especialmente. Este sería el aspecto que se ha llamado creación.

En general, las modalidades de la innovación serán las siguientes.

Tabla 57 Modalidades de innovación

Intervenciones	<ul style="list-style-type: none">• Ficha colaborativa Causa del problema
Incorporaciones	<ul style="list-style-type: none">• Guiones de clase• Listas de cotejo• Lectura de noticia con explicación (el caso de Fort Smith, BBC Mundo)
Creaciones (Recursos para la metacognición)	<ul style="list-style-type: none">• Video Modelado de Textualización del plan de redacción• Guías para el alumno

Elaboración propia

La innovación se aplicará en tres etapas que se detallan en la Tabla 58

Tabla 58 Etapas y fases de aplicación de la innovación

Preparación		Ejecución	Evaluación	
Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5
Preparación para la metacognición	Actividad de Anticipación para la Secuencia didáctica TR3	Incorporación de estrategias metacognitivas en la secuencia didáctica para desarrollar la capacidad de redacción explicativa causal	Evaluación de la efectividad de las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación	Transferencia
Semanas 1 a 6	Semana 7	Semanas 9 a 13	Semana 14	
ETAPA 1		ETAPA 2	ETAPA 3	

Elaboración propia

Tabla para organizar las actividades preparatorias para la innovación

Propósito: Iniciar al alumno en la reflexión y en la autonomía

Tabla 59 Actividades de enseñanza-aprendizaje preparatorias para la innovación (semanas 1 a 6)

	Semana	Actividad	Justificación para la innovación	Material didáctico
Fase 1	1	Presentación del curso	Encontrar el sentido de la etapa que van a vivir: campo semántico de "carrera" y de "curso" como proyectos para articularlo con el proyecto de boletín digital que se realizará en el curso.	Ninguno
		Formación de equipos para el ciclo e Integración de sus integrantes	Empezar a ser consciente de las decisiones que se toman para realizar un proyecto: antes, durante y después. Iniciar a los alumnos en la reflexión de su interacción y participación en un equipo de trabajo	Dinámica de la Torre (ppt)
	2	-----	-----	-----
	3-4	Planificación del trabajo inicial para el boletín digital	Explicitar los fundamentos de la planificación de una actividad	Guía para la planificación del trabajo académico personal (doc)
	5	Inicio de un portafolio físico y descubrir su sentido	Aprender a mirar su proceso de aprendizaje y reflexionar acerca de él	Portafolio 2018-2 (ppt)
	6	Evaluación de la primera versión del TR2	Iniciar a los alumnos en la autoevaluación y en la coevaluación enfatizando en la evaluación del proceso seguido para obtener el producto final	Lista de cotejo para la primera versión del TR2 (descripción del problema)
Fase 2	7	Organización del equipo de alumnos para el TR3	Antes de pasar a la semana de exámenes parciales, los equipos deciden en conjunto qué tipos de causas corresponden a su problema y se distribuyen la responsabilidad de indagar al respecto	De la descripción del problema a su explicación (ppt)

Tabla para organizar la ejecución por semana de las actividades de la innovación

Propósito: Ceder el control paulatino de los procedimientos y construcción de conocimiento condicional por parte del alumno

Tabla 60 Actividades para la ejecución de la innovación (semanas 9 a 13)

	Semana	Actividades	Justificación para la innovación	Material didáctico
Fase 3	9	Presentación de TR3 y Formulación de la pregunta causal	<p>La Presentación del proyecto de redacción TR3 permite que los estudiantes se representen la tarea y puedan planificar y plantearse metas.</p> <p>La Formulación de la pregunta causal es uno de los procedimientos cruciales que el estudiante debe adquirir.</p> <p>Además las Guías (para el alumno) posibilitan la cesión gradual del control del profesor al alumno pues, mediante preguntas, se induce la planificación, la supervisión y la evaluación de los procedimientos. Es una estrategia metacognitiva de aprendizaje.</p>	<p>Guion 1 y Guion 2 (para el docente)</p> <p>Guía 1 y Guía 2 (para el alumno)</p> <p>Reportes 1 a 4</p>
	10	Respuesta a la pregunta causal, construcción de las causas, explicación esquemática de las causas y elaboración del primer Plan de Redacción	<p>Ambos son también procedimientos cruciales para la planificación de la redacción de textos que explican un problema.</p> <p>Los Guiones (para el docente) organizan secuencialmente las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación tanto para la construcción de las causas como para la elaboración de la primera versión del Plan de Redacción.</p> <p>En el Guion 4 se propone la base para desarrollar un modelado metacognitivo. La Guía 4 propone al alumno la recuperación del sentido de la explicación en su vida cotidiana. La idea es recuperar sus conocimientos previos mediante esta actividad.</p> <p>Los Reportes son entregables, que a veces se completan en la misma sesión de clase o se desarrollan como tareas.</p>	<p>Guion 3 y Guion 4 (para el docente)</p> <p>Guías 3 a 6 (para el alumno)</p> <p>Reportes 5 y 6</p> <p>Lista de cotejo 1</p>

			<p>La Lista de cotejo es un instrumento para la evaluación, que en esta semana se usa para la autoevaluación y para la coevaluación. Refuerzan la planificación y la supervisión y, por lo tanto, la adquisición de la autorregulación cognitiva.</p>	
	11	Evaluación (auto y coevaluación), uso de la causalidad, elaboración del segundo Plan de Redacción y reflexión acerca de las experiencias explicativas cotidianas y académicas	<p>En la innovación, para la elaboración del Plan de Redacción se procede en dos momentos: primero incorporando las estrategias explicativas generales y luego, la estrategia de causalidad. La incorporación de esta estrategia en el Plan de Redacción se realiza también con una propuesta de base para desarrollar otro modelado metacognitivo.</p> <p>El Ejercicio 1 posibilita el refuerzo de la técnica recién aprendida, la de causalidad, que es fundamentalmente deductiva. Presenta dos situaciones para que el alumno se centre únicamente en las estrategias explicativas estudiadas hasta el momento.</p> <p>El Reporte 8 es para promover la reflexión sobre las experiencias del alumno en relación con la explicación en su vida cotidiana y académica</p>	<p>Guion 4</p> <p>Guías 7 a 9</p> <p>Ejercicio 1</p> <p>Reportes 7 y 8</p> <p>Lista de cotejo 2</p>
	12	Socialización y reconstrucción de la explicación para la Textualización del Plan de Redacción	<p>En el Guion 5 se propone una nueva base para el desarrollo del modelado metacognitivo de la textualización. Pasar del esquema o plan de redacción al texto es también un procedimiento crucial para los alumnos que recién se inician en la redacción académica. Por ello, el modelado metacognitivo es una estrategia muy adecuada para presentar este procedimiento.</p> <p>El Reporte 9 tiene como propósito que el estudiante ponga a prueba la efectividad de la explicación de las causas con dos oyentes no académicos para así poder ajustar su explicación antes de textualizarla. Estas experiencias serán filmadas y publicadas en YouTube para que el estudiante pueda autoevaluarse y ser evaluado por sus compañeros y el docente. Es una actividad innovadora no por el uso de YouTube, sino por invitar al alumno a que</p>	<p>Guion 5</p> <p>Guías 10 y 11</p> <p>Ejercicio 2</p> <p>Reportes 9 a 11</p>

			<p>dimensione la efectividad de su comunicación en otro contexto, bajo otras características pragmáticas.</p> <p>El Reporte 11 pretende que el estudiante, antes de <u>textualizar</u> su Plan de Redacción, analice un texto explicativo causal, de naturaleza parecida al suyo, es decir, un artículo de divulgación (periodística) e identifique (reconstruya) las estrategias explicativas subyacentes al texto.</p>	
13	Evaluación (auto y coevaluación) iterativa, revisión y reescritura del texto, y reflexión sobre el proceso de aprendizaje de la redacción explicativa causal	<p>Las actividades están centradas en la evaluación de la primera versión del texto. En ese sentido, la Guía 12 propicia una actividad de autoevaluación de los objetivos pragmáticos (hacer comprender a otro), textuales (procedimientos explicativos prototípicos) y lingüísticos (conectores).</p> <p>Las listas de cotejo son funcionales para la revisión y reescritura del texto.</p> <p>La Guía 15 invita al alumno a evaluar toda la experiencia de la secuencia didáctica TR3 por medio de la revisión del portafolio de trabajos y la reflexión escrita acerca de todo el proceso, las dificultades encontradas y la forma en que se solucionaron. En términos de la innovación, este tipo de actividad posibilita la construcción de conocimiento condicional acerca de qué, cómo, cuándo y para qué usar determinados procedimientos</p> <p>La Guía 16, también mediante el recurso de la revisión del portafolio de trabajos, propicia la reflexión sobre la experiencia de la escritura académica a lo largo de todo el curso. Las conclusiones a las que llegue el estudiante no solo le permitirán apreciar y valorar su proceso de aprendizaje, sino también a descubrir las áreas de mejora.</p>	<p>Guion 6</p> <p>Guías 12, 15 y 16</p> <p>Listas de cotejo 3 y 4</p>	

Tabla para organizar la evaluación de las actividades de la innovación

Propósito: Conocer la efectividad de la innovación y su capacidad para generar aprendizaje transferible

Tabla 61 Actividades para la evaluación de la innovación (semana 14)

	Semana	Actividad	Justificación para la innovación	Material didáctico
FASE 4	14	Evaluación de la efectividad del aprendizaje y de la transferencia	Saber si la innovación ha posibilitado un aprendizaje de mayor calidad	Redacción TR3 (Final) Rúbrica TR3 intervenida Prueba de salida 2018-2

ANEXO 6 Matriz de consistencia

ANEXO 6 Matriz de consistencia

Objetivos	Categorías / Variables	Subcategorías	Técnica	Instrumentos	Fuente	
Describir la secuencia didáctica seguida	Ejecución de la secuencia didáctica seguida	Actividades de enseñanza	Observación	Diario de clase	Sesiones de clase	
		Actividades de aprendizaje	Observación	Diario de clase	Sesiones de clase	
		Actividades de evaluación	Observación	Diario de clase	Sesiones de clase	
Analizar la efectividad de la secuencia didáctica propuesta	Efectividad de la secuencia didáctica propuesta	Efectividad a nivel causal	Análisis de documentos	Matriz de análisis	Prueba de entrada	
		Efectividad a nivel explicativo	Análisis de documentos	Matriz de análisis		
		Efectividad a nivel redacción	Análisis de documentos	Matriz de análisis	Prueba de salida	
	Percepciones acerca de la enseñanza de las estrategias metacognitivas	Percepción acerca del modelado metacognitivo	Percepción acerca de la interrogación guiada	Encuesta Grupo focal	Cuestionario 2 Guion de grupo focal	Alumnos
			Percepción acerca de la interacción profesor-alumno en el aprendizaje de estrategias	Encuesta Grupo focal	Cuestionario 2 Guion de grupo focal	Alumnos
			Percepción acerca de la capacidad de redacción	Encuesta Grupo focal	Cuestionario 2 Guion de grupo focal	Alumnos
		Percepciones acerca del desarrollo de la capacidad para la Redacción de explicaciones causales	Percepción acerca de la capacidad de explicación	Encuesta Encuesta Grupo focal	Cuestionario 1 Cuestionario 2 Guion de grupo focal	Alumnos
			Percepción acerca de la capacidad de explicación causal	Encuesta Grupo focal	Cuestionario 2 Guion de grupo focal	Alumnos
			Percepción acerca de la capacidad de redacción	Encuesta Grupo focal	Cuestionario 2 Guion de grupo focal	Alumnos
	Establecer los principios para la incorporación de estrategias metacognitivas en el rediseño	Fases para la enseñanza de estrategias metacognitivas	Fase 1 de incorporación de estrategias metacognitivas	Observación	Diario de clase	Sesiones de clase
Fase 2 de incorporación de estrategias metacognitivas			Observación	Diario de clase	Sesiones de clase	

Elaboración propia



ANEXO 7 Matriz de construcción de instrumentos

ANEXO 7 Matriz de construcción de instrumentos

Instrumento	Categorías	Subcategorías	Ítems
Matriz de análisis	Efectividad de la secuencia didáctica propuesta	Efectividad a nivel causal	Construcción de las causas
		Efectividad a nivel explicativo	Uso de estrategias explicativas
		Efectividad a nivel redacción	Uso de conectores explicativos
Cuestionario 1	Percepciones acerca de la capacidad de explicación causal	Capacidad de explicación	¿Qué es explicar? ¿Cómo explicar?
		Capacidad de explicación causal	¿Cómo explicar las causas?
Cuestionario 2 / Guion de grupo focal	Percepciones acerca de la enseñanza de las estrategias metacognitivas	Modelado metacognitivo	¿Qué tan relevante fue el modelado para tu aprendizaje de las explicaciones causales?
		Interrogación guiada	¿Qué tan relevante fue la planificación, supervisión y evaluación de las tareas para tu aprendizaje de las explicaciones causales?
		Interacción profesor-alumno en el aprendizaje de estrategias	¿Qué es lo que más te ha ayudado en tu aprendizaje? ¿Cuál de las intervenciones del profesor en tu aprendizaje te ha ayudado más?
	Percepciones acerca del desarrollo de la capacidad de redacción de explicaciones causales	Capacidad de redacción	¿Eres más capaz de redactar?
Capacidad de explicación		¿Qué es explicar? ¿Cómo explicar?	
Diario	Ejecución de la secuencia didáctica	Actividades de enseñanza	¿Cómo se implementaron las actividades de enseñanza y cómo se ejecutaron?
		Actividades de aprendizaje	¿Cómo se implementaron las actividades de aprendizaje y cómo se ejecutaron?
		Actividades de evaluación	¿Cómo se implementaron las actividades de evaluación y cómo se ejecutaron?
	Fases para la enseñanza de estrategias metacognitivas	Fase 1 de incorporación de estrategias metacognitivas	¿Cómo se deberá enseñar el modelado metacognitivo, cómo se aprenderá y cómo se evaluará?
		Fase 2 de incorporación de estrategias metacognitivas	¿Cómo se deberá enseñar la interrogación guiada, cómo se aprenderá y cómo se evaluará?

Elaboración propia

