

**PIENSO, LUEGO ESCRIBO: METACOGNICIÓN Y COMPETENCIA
ARGUMENTATIVA ESCRITA**

IBETTE ELEANI CARREÑO SOTELO

Monografía para optar al título de Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades:
Español e Inglés

Asesora

ANA CATALINA NARANJO ARCILA



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES:
ESPAÑOL E INGLÉS
BOGOTÁ, D.C.**

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

Firma del jurado

Firma del jurado

DEDICATORIA

No sólo la inefable experiencia de ser maestra obtenida durante la elaboración de este documento, sino el siguiente poema, son dedicados con todo el corazón a todos aquellos maestros en formación y maestros militantes, quienes –a pesar de las adversidades, las corrientes adversas y las aguas turbias – siguen considerando la educación como trinchera de lucha:

¿Por qué cantamos?

Mario Benedetti

*Si cada hora viene con su muerte
Si el tiempo es una cueva de ladrones
Los aires ya no son los buenos aires
La vida es nada más que un blanco móvil*

Usted preguntará por qué cantamos

*Si nuestros brazos quedan sin abrazo
La patria se nos muere de tristeza
Y el corazón del hombre se hace añicos
Antes aún que explote la vergüenza*

Usted preguntará por qué cantamos

*Si estamos lejos como un horizonte
Si allá quedaron árboles y cielo
Si cada noche es siempre alguna ausencia
Y cada despertar un desencuentro*

Usted preguntará por que cantamos

*Cantamos por qué el río está sonando
Y cuando suena el río / suena el río*

*Cantamos porque el cruel no tiene nombre
y en cambio tiene nombre su destino*

*Cantamos por el niño y porque todo
Y porque algún futuro y porque el pueblo
Cantamos porque los sobrevivientes
Y nuestros muertos quieren que cantemos*

*Cantamos porque el grito no es bastante
Y no es bastante el llanto ni la bronca
Cantamos porque creemos en la gente
Y porque venceremos la derrota*

*Cantamos porque el sol nos reconoce
Y porque el campo huele a primavera
Y porque en este tallo en aquel fruto
Cada pregunta tiene su respuesta*

*Cantamos porque llueve sobre el surco
Y somos militantes de la vida
Y porque no podemos ni queremos
Dejar que la canción se haga ceniza.*

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco a Dios por la maravillosa vida que he tenido hasta el momento. Por darme la sabiduría y esa impulsividad de corazón que tanto me ha caracterizado (la cual, para algunas personas es un defecto, pero que para mí ha sido un lazarillo), la cual me ha hecho tomar las mejores decisiones de mi vida. Entre ellas, el destino de mi práctica pedagógica.

Agradezco a mis padres Jorge y Custodia por ser mis mejores maestros. Son mi fuente de inspiración y mi energía. Gracias por sembrar en mi corazón esas ansias de libertad. Los amo con toda mi alma y con todo mi corazón. Gracias por existir.

Agradezco a Deisy, Mary y Diego por esa hermandad de sangre y de espíritu. Sus consejos, sus risas, sus regaños, su complicidad, y sus palabras de aliento, siempre hacen de mi vida un viaje más ameno. Gracias por los innumerables favores recibidos y por su compañía incondicional en la consecución mis sueños. Gracias por existir.

Agradezco a Fredy Rodríguez por haber sido mi compañero de lucha durante toda esta carrera.

Fredy: aunque al final nuestros caminos se bifurcaron, siempre habitarás en un lugar muy especial en mi corazón. Toda nuestra experiencia fue un aprendizaje constante, lleno de alegrías y tristezas. A pesar de todos los inconvenientes, como dice Benedetti “en la calle, codo a codo, [seguiremos siendo] más que dos”. Te quiero siempre.

Agradezco a los maestros Fernando Duque, Dora Luz Morales, Lyda Molina, Myriam Castillo, Pedro Alvarez, Laura Castiblanco, Jacobo Viveros, Emilce Moreno, Luis Fernando Gómez, Enrique Hoyos y Johanna Montaña por aportar con sus conocimientos y quehacer pedagógico a mi formación como docente.

Agradezco al Colegio Hernando Durán Dussán I.E.D por ser el escenario de esta experiencia, y a la profesora Stella Betancourt por sus consejos, enseñanzas y reflexiones dadas de corazón a partir de su experiencia. Pero sobre todo, agradecer a los estudiantes del curso 1002, de quienes su actitud ante la vida, fortaleza y resiliencia constituyeron mi aprendizaje cotidiano. A cada una de estas aves Fénix: gracias por ser mis maestros.

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN- RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Pienso, luego escribo: metacognición y competencia argumentativa escrita
Autor(es)	Carreño Sotelo, Ilette Eleani
Director	Naranjo Arcila, Ana Catalina
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 108 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	ARGUMENTACIÓN, ESCRITURA, ARGUMENTACIÓN ESCRITA, DIDÁCTICA DE LA ARGUMENTACIÓN, METACOGNICIÓN, COMPETENCIAS DEL LENGUAJE, ESTRATEGIAS COGNITIVO-RETÓRICAS, TIPOLOGÍAS ARGUMENTATIVAS, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, PLANIFICACIÓN, TEXTUALIZACIÓN, REVISIÓN.

2. Descripción
El interés de la presente investigación-acción educativa se orientó hacia el desarrollo de la competencia argumentativa escrita de los estudiantes del curso 1002 del Colegio Hernando Durán Dussán I.E.D. Esta acción pedagógica surgió a partir de la necesidad de contextualizar las habilidades comunicativas de los estudiantes en ejercicios significativos que tomaron como insumo las problemáticas sociales de su entorno y generar procesos de pensamiento crítico y reflexivo, no sólo de su actividad argumentativa escrita sino de la manera como se “aprende a aprender” en la adquisición del conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes constituyentes de la competencia. En consecuencia, el presente estudio documenta los cambios en la competencia argumentativa escrita de los estudiantes durante la implementación de una propuesta pedagógica con sustento en metacognición. Asimismo, se relacionan las limitaciones de la investigación y se brindan recomendaciones prácticas de índole pedagógica y metodológica para posteriores estudios que tomen como un insumo propuestas de intervención basadas en metacognición.

3. Fuentes
✓ Aldana, C. (2006) La lectura de editoriales de un periódico como una estrategia para formar competencias argumentativas en grado décimo. Tesis de grado. Universidad de la Salle. Bogotá, D.C. ✓ Álvarez, H. (1996) La justificación pragmática de la inducción. En Lo Cascio, V. (1998) Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras. Traducción al español de David Casacuberta Madrid: Editorial Alianza. ✓ Allueva, P. (2002) Conceptos básicos sobre metacognición. En Allueva, P. Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención. Zaragoza. Recuperado de http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/curso_24_2012/Concepto-de-Metacognici%C3%B3n-PAllueva.pdf ✓ Araya, J. Roig, J. (2014) La producción escrita de textos argumentativos en la educación superior. En Revista de Lenguas Modernas N° 20. p.p. 167-181. ✓ Ausubel, D. (1976) Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. En Rodríguez, M. (2008) La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva. Barcelona: Octaedro.

- ✓ Báez, E. (2015) El uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para la cualificación de la escritura a través de la producción de textos expositivos. Tesis de grado de maestría de profundización. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, D.C.
- ✓ Bajtín, M. (1979) El problema de los géneros discursivos. En Camps, A. (1995) Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. Revista Comunicación, Lenguaje y Educación N° 25. p.p. 51-63.
- ✓ Bausela, E. (2002). La docencia a través de la investigación acción. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>
- ✓ Betancur, L. (2003) El desarrollo de la competencia argumentativa en Revista Quehacer Educativo. N° 57. p.p. 22-27
- ✓ Bravín, C. Pievi, N., Fernández, C. y Tedesco, J. (2009) Documento metodológico orientador para la investigación cualitativa. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de http://des.mza.infed.edu.mx/sitio/Investigacion_Documentometodologico.pdf
- ✓ Burón, J. (1993) Enseñar a aprender: introducción a la metacognición. Sexta Edición. Bilbao: Mensajero.
- ✓ Burón, J. (1997) Enseñar a aprender: introducción a la metacognición. En Santiago, W., Castillo, M y Mateus, G. (2014) Didáctica de la lectura: una propuesta sustentada en metacognición. Bogotá: Alejandría Libros.
- ✓ Camelo, M. (2010) El mejoramiento cualitativo de la escritura a partir de la metacognición. Artículo de investigación científico en Colombian Applied Linguistics Journal. Número 12. p.p. 54-69. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, D.C.
- ✓ Campoy, T. y Gomes, E. (2009) Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación. Barcelona: Editorial AOS.
- ✓ Camps, A. (1995) Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. En Revista Comunicación, Lenguaje y Educación N° 25. p.p. 51-63.
- ✓ Canale, M. (1995) De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Santiago, W., Castillo, M y Mateus, G. (2014) Didáctica de la lectura: una propuesta sustentada en metacognición. Bogotá: Alejandría Libros.
- ✓ Candela, A. (1991) La construcción discursiva en el aula. En Revista Investigación en la Escuela. N° 21. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados. Instituto Politécnico Nacional. México D.F. Recuperado en http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/21/R21_3.pdf
- ✓ Cárdenas, A. (1999) Interpretación, argumentación y competencias del lenguaje en Revista Folios de la Universidad Pedagógica Nacional. Volumen 11. Edición de Julio-Diciembre. Recuperado de <http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/numeros/fol11final.pdf>
- ✓ Cárdenas, A. (2012) Discurso, argumentación y educación en Revista Enunciación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Volumen 17. N°2. Edición de Julio-Diciembre. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/viewFile/4425/6158>
- ✓ Cassany, D. (1990) Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. En Santamaría, J. (1992) Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula/002-la-expresion-escrita-tipos-de-proyectos-y-trabajo-en->

equipo/escribir-textos-argumentativos-una-secuencia-didactica

- ✓ Cassany, D. (1993) La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama.
- ✓ Cassany, D. (1998) Funciones, representaciones y prácticas de lo escrito: algunas consideraciones sobre didáctica de la composición. En: 3ª Jornadas de enseñanza de la lengua española. Granada: Universidad de Granada.
- ✓ Cassany, D. (1999) Construir la escritura. Barcelona: Paidós.
- ✓ Cassany, D. (2008) Describir el escribir. Barcelona: Paidós.
- ✓ Cerda, H. (1991) Los elementos de la investigación. Como reconocerlos, diseñarlos y construirlos. Bogotá: Editorial el Búho LTDA.
- ✓ Chomsky, N. (1978) Estructuras sintácticas. En De Zubiría, J. (2006) Las competencias argumentativas: una visión desde la educación. Bogotá: Magisterio.
- ✓ Cisterna, F. (2005) Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. En Revista Theoria. Vol. 14, núm. 1, 2005, pp. 61-71. Universidad del Bío Bío. Chillán, Chile. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- ✓ Colegio Hernando Durán Dussán I.E.D. (2015). Acuerdo de aprobación y adopción del sistema institucional de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes del Colegio Hernando Durán Dussán I.E.D. Consejo Directivo N°10 del 30 de abril de 2015.
- ✓ Colegio Hernando Durán Dussán I.E.D. (2015). Acuerdo de formalización, aprobación y adopción del componente teleológico del PEI del Colegio Hernando Durán Dussán I.E.D. Consejo Directivo N°16 del 4 de junio de 2015. Bogotá, D.C.
- ✓ Colegio Hernando Durán Dussán I.E.D. (2015). Malla Curricular Área de Humanidades: Lengua Castellana. Gestión Académica. Bogotá, D.C.
- ✓ Colegio Hernando Durán Dussán I.E.D. (2015). Proyecto OLE: Oralidad, Lectura y Escritura. Planeación de proyectos. Bogotá, D.C.
- ✓ Colegio Hernando Durán Dussán I.E.D. (2015). Sitio web oficial de la institución. Recuperado de <http://colherndurandussan.wix.com/ied-hdd>
- ✓ Colmenares, A. y Piñero, M. (2008) La investigación-acción: una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. En Revista Laurus. Volumen 14. Num. 17. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela. Recuperado <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- ✓ Condemarin, M., Dorado, C., Rodríguez, F. y Coliarte, C. (1995) Hacia una conceptualización de la metacognición y sus ámbitos de desarrollo. Revista Horizontes Educativos. N° 7. Universidad del Bío Bío. Cillán, Chile. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/979/97948885008.pdf>
- ✓ Congreso de la República de Colombia (1994) Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/leyedu/1a35.htm>
- ✓ Costa, P. (1997) Argumentación, comunicación y falacias. En Lo Cascio, V. (1998) Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras. Traducción al español de David Casacuberta Madrid: Editorial Alianza.

- ✓ Dávila, S. (2009) El aprendizaje significativo: esa extraña expresión utilizada por muchos y comprendida por pocos. En Revista Comunicación, Lenguaje y Educación N° 38. p.p. 20-42.
- ✓ De Zubiría, J. (2006) Las competencias argumentativas: una visión desde la educación. Bogotá: Magisterio.
- ✓ Díaz, A. (2002) La argumentación escrita. Medellín: Universidad de Antioquia.
- ✓ Díaz, F., Hernández, G. (1999) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. Segunda edición. México, McGraw Hill. p.p. 231-267. Recuperado de http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/estategias_docentes.pdf
- ✓ Durán, E. (2013) La metaescritura como una didáctica para mejorar la composición escrita en los estudiantes del curso 801 del Colegio Manuel Elkin Patarroyo I.E.D. Tesis de grado. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, D.C.
- ✓ Fages, X. (2005) Gramática para estudiantes. En Santiago, W., Castillo, M y Mateus, G. (2014) Didáctica de la lectura: una propuesta sustentada en metacognición. Bogotá: Alejandría Libros.
- ✓ Fernández, M. (2013) La construcción del diario de clase como herramienta para adquirir estrategias metacognitivas para la escritura académica en la universidad. Tesis de grado de maestría de profundización. Universidad del Valle. Valle del Cauca.
- ✓ Fischer, A. (1997) The logic of real argument. En Lo Cascio, V. (1998) Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras. Traducción al español de David Casacuberta Madrid: Editorial Alianza.
- ✓ Flower, L. y Hayes, J. (1981) A cognitive process. Theory of writing. En Cassany, D. (2008) Describir el escribir. Barcelona: Paidós.
- ✓ Galeano, M. E. (2004) Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada. Medellín: La Carreta Editores.
- ✓ Gómez, L. (2004). Nuevo manual de español correcto. Madrid: Arco-Libros. p.p. 10-22.
- ✓ Grize, J.B. (1974) Argumentation, schematisation et logique naturelle. En Camps, A. (1995) Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. Revista Comunicación, Lenguaje y Educación N° 25. p.p. 51-63.
- ✓ Guerrero Rodríguez, D. (2011) Relación entre metacognición y composición de textos argumentativos. Estudio a través de la implementación de una secuencia didáctica. Tesis de grado de maestría de profundización. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, D.C.
- ✓ Guzmán, Y., Flores, R. y Tirado, F. (2012) La evaluación de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea a través de rúbricas. En Revista Innovación educativa. Vol. 12. N° 60. Edición Septiembre- Diciembre. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4219776>
- ✓ Guzmán, Y., Flores, R. y Tirado, F. (2013) Desarrollo de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea: una propuesta constructivista. En Revista Anales de Psicología. Vol. 29. N° 3. p.p. 1-15. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16728244030>
- ✓ Hernández, Y., Serpas, Y., Carrascal, S. (2012) Modelo holístico de metaescritura. Artículo de investigación científico en Revista Educação. Volumen 28. n. 02. p.p. 35-60. Junio de 2012. Belo Horizonte, Brazil.

- ✓ Hymes, D. H. (1971) Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera et al. (1995). Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.
- ✓ Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (2015) Lineamientos generales para la presentación el examen de Estado Saber 11°. Recuperado de http://www.icfes.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=3
- ✓ Latorre, E. (2003) La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Grao.
- ✓ Lomas, C y Osoro, A. (1997) El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidós.
- ✓ López. A. y Encabo, E. (2002) Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura: un enfoque sociocrítico. Barcelona: Octaedro.
- ✓ Mayor, J., Suengas, A. y González, J. (1993). Estrategias metacognitivas: Aprender a aprender y aprender a pensar. Madrid, España: Síntesis.
- ✓ Martínez, I. (2009) La argumentación y su aplicación didáctica en el aula en Revista Digital Innovación y Prácticas Educativas en el Aula N° 19. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/IRENE_MARTINEZ_MENENDEZ01.pdf
- ✓ Martínez, M. (2000) La investigación-acción en el aula. En Revista Agenda Académica. Volumen 7. N°1. p.p. 27-39. Recuperado de http://brayebran.aprenderapensar.net/files/2010/10/MARTINEZ_InvAccionenelAulapag27_39.pdf
- ✓ Mata, F. (1997) Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. España: Editorial Aljibe.
- ✓ Mateos, M. (2001) Metacognición y educación. Buenos Aires: Aique. En Santiago, W., Castillo, M y Mateus, G. (2014) Didáctica de la lectura: una propuesta sustentada en metacognición. Bogotá: Alejandría Libros.
- ✓ Mendoza, A. y Cantero F. (2003) Didáctica de la lengua y la literatura: aspectos epistemológicos. En Santiago, W., Castillo, M y Mateus, G. (2014) Didáctica de la lectura: una propuesta sustentada en metacognición. Bogotá: Alejandría Libros.
- ✓ Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Bogotá, D.C.: MEN.
- ✓ Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Bogotá, D.C.: MEN.
- ✓ Moreira, M. (1997) Aprendizaje significativo: un enfoque subyacente. En Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo. Burgos, España. pp. 19-44. Traducción de Mª Luz Rodríguez Palmero.
- ✓ Novak, J. (1981) Una teoría de la educación. En Moreira, M. (1997) Aprendizaje significativo: un enfoque subyacente. En Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo. Burgos, España. pp. 19-44. Traducción de Mª Luz Rodríguez Palmero.
- ✓ Osses, S. Jaramillo, S. (2008) Metacognición: un camino para aprender a aprender. En Revista de Estudios Pedagógicos XXXIV. N°1. p.p. 187-197.
- ✓ Perrenoud, P. (1997) Construir competencias desde la escuela. Chile: Noreste.

- ✓ Restrepo, B. (2004) Investigación en el aula: formas y actores. En Revista Educación y Pedagogía. Vol. 21, N°. 53, enero-abril, 2004. Recuperado de http://tesis.udea.edu.co/bitstream/10495/3498/1/RestrepoBernardo_2004_Investigaci%C3%B3n%20en%20el%20aula.pdf
- ✓ Rincón, D. (2000) Metodología de la investigación cualitativa. En Bausela, E. (2002). La docencia a través de la investigación acción. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>
- ✓ Rodríguez, M.L. (2008) La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. En Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa y Socioeducativa. Vol. 3, Núm. 1, 2008. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3634413>
- ✓ Santamaría, J. (1992) Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica. En Revista Aula de innovación educativa. N° 2. p.p 33-40. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula/002-la-expresion-escrita-tipos-de-proyectos-y-trabajo-en-equipo/escribir-textos-argumentativos-una-secuencia-didactica>
- ✓ Santiago, W., Castillo, M y Mateus, G. (2014) Didáctica de la lectura: una propuesta sustentada en metacognición. Bogotá: Alejandría Libros.
- ✓ Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992) Dos modelos explicativos de composición escrita. En Revista Infancia y Aprendizaje N°58. p. p. 43-64. Recuperado de <file:///C:/Dialnet-DosModelosExplicativosDeLosProcesosDeComposicionEs-48395.pdf>
- ✓ Serrano, S. (2008) Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica. En Revista de Ciencias Sociales. Volumen 14. N° 1. Edición de abril de 2008. Maracaibo, Venezuela. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182008000100013
- ✓ Silvestri, A. (2001) La producción de la argumentación razonada en el adolescente: Las falacias de aprendizaje en Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina. p.p. 26-45.
- ✓ Weston, A. (2001). Las claves de la argumentación. Barcelona: Editorial Ariel.

4. Contenidos

Este trabajo de grado está compuesto por siete capítulos en los cuales se describe cada uno de los fundamentos y fases de la propuesta de intervención, distribuidos de la siguiente manera:

En el capítulo uno, se contextualizó y delimitó el problema de investigación, emergente de una etapa de observación no participante llevada a cabo en el año 2015 con los estudiantes del curso 1002 del Colegio Hernando Durán Dussán I.E.D. Posteriormente, se examinó la pertinencia de esta investigación en el campo de la enseñanza de la asignatura de Lengua Castellana. Por último, se presentó la pregunta de investigación que orientó los objetivos a alcanzar durante la implementación de la propuesta pedagógica.

En el capítulo dos, se examinaron algunos estudios realizados en diferentes escenarios educativos locales, nacionales e internacionales, que tuvieron como objetivo primordial la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje tendientes a mejorar la competencia argumentativa escrita. Después de analizar la pertinencia de los mismos para la construcción de la propuesta, se efectuó un recuento de los principales constructos que constituyeron la base teórica sobre la cual se fundamentó esta investigación. Finalmente, se explicó con detalle la forma en que se tradujeron los aportes teóricos en las fases de intervención pedagógica en la clase de Lengua Castellana.

En el capítulo tres, se realizaron algunas consideraciones metodológicas de esta investigación, la cual se basó en un enfoque cualitativo de tipo investigación-acción como opción para el trabajo de intervención pedagógica en el aula. Asimismo, se describió teóricamente la manera de entender el acercamiento a los datos, su recolección, análisis y generación de conclusiones. Posteriormente, se mencionaron las características generales de los participantes del estudio y por último, se describieron las técnicas e instrumentos de recolección de los datos.

En el capítulo cuatro, se expuso en detalle la adopción del aprendizaje significativo como enfoque pedagógico que orientó la intervención en la clase de Lengua Castellana. Posteriormente, se describieron las fases en las cuales se desarrolló el trabajo académico, los indicadores de aprendizaje y las actividades centrales orientadas hacia la cualificación de la competencia argumentativa escrita.

En el capítulo cinco, se abordó el componente de organización y análisis de la información, en donde se justificó la categorización inductiva como modalidad de análisis y validación de datos. Luego, se realizó el análisis de los resultados de la intervención pedagógica basada en la competencia argumentativa escrita como unidad de análisis y tomando como punto de partida las categorías de argumentación y escritura. Éstas, a su vez, son analizadas a la luz de las subcategorías de sensibilización, estrategias cognitivo-retóricas, tipología argumentativa, y planificación, textualización y revisión.

En el capítulo seis, de acuerdo con los hallazgos presentados en esta investigación, se elaboraron las conclusiones de la propuesta de intervención, luego del proceso antecedente.

Finalmente, en el capítulo siete, se presentaron las limitaciones del estudio y se brindaron recomendaciones de tipo pedagógico y metodológico para posteriores estudios con propuestas de intervención con sustento en metacognición.

5. Metodología

Esta propuesta de investigación se enmarcó dentro del paradigma de la investigación cualitativa, teniendo en cuenta la pertinencia que ésta tiene en el estudio de fenómenos que toman lugar en el escenario educativo que resalta Bravín et.al (2009). A su vez, esta investigación se orientó bajo los planteamientos metodológicos de la investigación-acción. En este sentido, se partió de un proceso de observación, para dar paso a la planeación de una intervención pedagógica y posteriormente su implementación, sistematización y análisis de resultados.

En sintonía con el problema de investigación, los objetivos y las consideraciones teóricas que sirvieron como base para la conceptualización y diseño de esta investigación, se estableció que la competencia argumentativa escrita sería la unidad de análisis del presente estudio. De acuerdo a ello, se tomaron como categorías de análisis la *argumentación* -en términos del reconocimiento de la misma como elemento cotidiano y su conceptualización teórica-, y la *escritura* como proceso cognitivo que recoge todas las estrategias cognitivas y metacognitivas orientadas hacia la persuasión frente a puntos de vista particulares sobre problemáticas de la ciudad.

El grupo de interés de esta investigación estuvo conformado por treinta y cuatro (34) estudiantes del curso 1002, once (11) hombres y veintitrés (23) mujeres, cuyas edades oscilan entre los catorce (14) y diecisiete (17) años. De éste grupo, solo doce (12) estudiantes pertenecieron al curso 902, grupo en el cual se inició la etapa de diagnóstico a partir del período de observación no participante durante el segundo semestre del año 2015. Para el análisis de los datos, se tomó aleatoriamente una muestra probabilística simple de dieciséis (16) estudiantes, compuesta por cinco (8) hombres y cinco (8) mujeres.

6. Conclusiones

De acuerdo con los hallazgos presentados en esta investigación, se presentaron las siguientes consideraciones finales:

En primer lugar, este estudio estableció la importancia de garantizar espacios de debate en la clase de

Lengua Castellana, con el fin de estimular los procesos de oralidad y –en este caso específico- de escritura en actividades contextualizadas que permitan apreciar los beneficios de la buena argumentación en escenarios distintos a la academia.

Segundo, se resaltó la importancia de implementar estrategias cognitivas y metacognitivas durante la adquisición de conocimientos teóricos de cualquier índole. En el caso puntual de esta investigación, la reflexión metacognitiva no fue llevada a cabo únicamente en el contexto de la tarea de escritura, sino a las circunstancias del hecho educativo. Es decir, “aprender a comprender y atender” con el fin de aplicar los conocimientos base de la argumentación a través de la escritura.

De otro lado, comprender que el texto argumentativo es una actividad mental y lingüística que tiene como meta debatir o defender una idea o tesis a partir de premisas, hechos o ideas. Por ello, el estudiante debe defender su punto de vista recurriendo a estrategias argumentativas, las cuales fueron implementadas gracias al conocimiento autorreflexivo del problema retórico. De esta manera, los estudiantes incorporaron en su esquema mental aquellas posibilidades de persuasión destinadas a cumplir con su objetivo comunicativo. Sin embargo, la práctica de las estrategias debe tener un carácter gradual. En otras palabras, es conveniente implementar la estrategia en primer lugar sobre tareas más sencillas, para posteriormente evolucionar hacia tareas más complejas, de manera de proporcionar al alumno una serie de experiencias de éxito en la aplicación de dichas estrategias.

Además, se resalta la importancia de que los estudiantes desarrollen niveles de conciencia cada vez más elevados a lo largo de todo el proceso de producción escrita. Esto reafirma el carácter procesual de la cualificación de la competencia argumentativa escrita, el cual no sólo busca generar en los estudiantes una conciencia acerca de los objetivos, mecanismos autorregulatorios y evaluación de su proceso escritor, sino cambiar la concepción que ellos tienen de la escritura como producto y no como proceso.

De la misma forma, este estudio permitió establecer que los aspectos afectivos y motivacionales de la escritura están estrechamente vinculados con el desarrollo de la competencia argumentativa escrita.

En este punto, emerge la necesidad de una didáctica de la argumentación escrita con miras a la cualificación de la competencia de los estudiantes basada en situaciones comunicativas auténticas, con el fin de resignificar la producción escrita como una actividad que no sólo permite reflexiones acerca de los modos de aprender particulares, sino que problematiza y favorece escenarios de diálogo y consensos en la actual coyuntura de paz y respeto por la opinión del otro.

En resumen de lo anterior, la implementación de una propuesta pedagógica basada en metacognición incidió positivamente en el desarrollo de la competencia argumentativa escrita de los estudiantes del curso 1002 del Colegio Hernando Durán Dussán I.E.D, puesto que confirmó la naturaleza procesual tanto de la metacognición como de la competencia argumentativa escrita, contribuyendo una vez más a los múltiples esfuerzos que ha hecho la academia por formar escritores competentes, críticos y propositivos frente a su propia realidad a través de la reflexión sobre sus propios procesos cognitivos en el marco de la formación en ciudadanía.

Elaborado por:	Carreño Sotelo, Ibetle Eleani
Revisado por:	Naranjo Arcila, Ana Catalina

Fecha de elaboración del Resumen:	23	11	2016
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. Problema de investigación	2
1.1. Contextualización del problema de investigación.....	2
1.2. Delimitación del problema de investigación.....	5
1.3. Justificación del estudio.....	9
1.4. Pregunta de investigación.....	11
1.5. Objetivos de investigación.....	11
CAPÍTULO II. Marco teórico	13
2.1. Antecedentes de investigación.....	13
2.2. Marco conceptual.....	18
2.2.1. <i>La argumentación como proceso cognitivo-retórico</i>	18
2.2.2. <i>La escritura como proceso cognitivo complejo</i>	21
2.2.3. <i>La argumentación escrita como discurso de carácter dialógico</i>	22
2.2.4. <i>Algunas consideraciones didácticas de la argumentación escrita</i>	25
2.2.5. <i>Aprender a aprender: la gestión metacognitiva del conocimiento</i>	28
2.2.6. <i>Saber hacer en contexto: el desarrollo de la competencia</i>	31
CAPÍTULO III. Metodología de investigación	34
3.1. Enfoque y tipo de investigación.....	34
3.2. Universo poblacional.....	36
3.2.1. Muestra.....	36
3.3. Unidad de análisis.....	37
3.4. Categorías de análisis.....	37
3.5. Matriz categorial.....	38
3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	41
CAPÍTULO IV. Propuesta pedagógica	42
4.1. Enfoque pedagógico.....	42
4.1. Fases de intervención pedagógica.....	44
4.1.1. Fase uno: <i>El tejido: unión de hombres, encuentro de mundos</i>	44
4.1.2. Fase dos: <i>Preparando el telar: re-conociendo los hilos de la argumentación</i>	44
4.1.3. Fase tres: <i>¡A tejer y destejer!: plasmando mi punto de vista en un texto</i>	45
CAPÍTULO V. Organización y análisis de la información	48
5.1. Análisis de la información.....	49
5.1.1. Categoría I: Argumentación.....	49
5.1.1.1. Subcategoría I: <i>Sensibilización</i>	49
5.1.1.2. Subcategoría II: <i>Estrategias cognitivo-retóricas</i>	52
5.1.1.3. Subcategoría III: <i>Tipología argumentativa</i>	54
5.1.2. Categoría II: Escritura.....	58
5.1.2.1. Subcategoría I. <i>Planificación</i>	58
5.1.2.2. Subcategoría II. <i>Textualización</i>	62
5.1.2.3. Subcategoría III. <i>Revisión</i>	65
CAPÍTULO VI. Conclusiones	67
CAPÍTULO VII. Limitaciones y recomendaciones	69
Lista de referencias	72

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1. Ejemplo de formulario de consentimiento informado diligenciado.....	81
ANEXO 2. Encuesta de caracterización de la población escolar.....	82
ANEXO 3. Entrevista docente titular.....	86
ANEXO 4. Diario de campo preliminar a la intervención pedagógica.....	87
ANEXO 5. Prueba diagnóstica.....	89
ANEXO 6. Hallazgos de la prueba diagnóstica.....	90
ANEXO 7. Actividad de autoevaluación acerca de la efectividad de la implementación de estrategias de aprendizaje en la conceptualización de razonamientos inductivos y deductivos.....	93
ANEXO 8. Toma de notas de un estudiante haciendo uso del Método Cornell como estrategia de escucha activa durante las exposiciones relacionadas con tipologías argumentativas.....	94
ANEXO 9. Actividad de lectura de columna de opinión, en la cual los estudiantes establecieron sus puntos de vista, tipos de argumentos, opinión sobre la misma y su viabilidad como modelo de escritura argumentativa.....	95
ANEXO 10. Segunda versión del escrito argumentativo de un estudiante.....	96
ANEXO 11. Ejercicio de autocorrección en clase de la segunda versión del escrito argumentativo.....	97
ANEXO 12. Rúbrica de coevaluación del texto argumentativo diligenciada.....	98
ANEXO 13. Productos finales de los estudiantes.....	100

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Ejemplo de presencia de desajustes en niveles de generalización.....	90
FIGURA 2. Ejemplo de errores en la selección de recursos argumentativos.....	90
FIGURA 3. Ejemplo de presencia de argumentos circulares.....	90
FIGURA 4. Ejemplo de dificultad para la caracterización léxica de grupos sociales.....	90
FIGURA 5. Fragmentos de escrito donde se incorporan, en su mayoría, argumentos basados en generalizaciones	90
FIGURA 6. Fragmento de escrito donde se evidencia una falta de organización del discurso argumentativo escrito en términos formales de introducción, cuerpo argumentativo y conclusión.....	91
FIGURA 7. Fragmento de escrito donde se evidencian numerosos apócope regionalizados, comunes en la expresión oral.....	91
FIGURA 8. Fragmento de escrito donde se revelan inconsistencias léxicas y morfosintácticas en un texto argumentativo oralizado.....	91
FIGURA 9. Fragmento de escrito en donde se observa el uso de palabras desobligantes, inapropiadas para contextos escritos académicos.....	91
FIGURA 10. Fragmento de escrito en que se muestra la desaparición de los signos de puntuación en el texto argumentativo escrito.....	91
FIGURA 11. Fragmentos de escrito, en donde un estudiante con menor hábito de lectura	

presenta mayores fallas ortográficas que un estudiante que lee con más frecuencia.....	92
FIGURA 12. Secuencia didáctica de escritura de textos argumentativos propuesta por Santamaría (1992) en donde se relacionan las principales actividades de enseñanza-aprendizaje que tuvieron lugar en cada una de las fases.....	92
FIGURA 13. Esquema propuesto por Guzmán, Flores y Tirado (2012) en donde se observan los recursos cognitivos implicados en desarrollo de la competencia argumentativa.	92

LISTA DE IMÁGENES

IMAGEN 1. Definiciones de los estudiantes frente a los conceptos base del trabajo en argumentación.....	51
IMAGEN 2. Estrategia de aprendizaje basada en el reconocimiento visual de los elementos inductivos y deductivos a través del uso del color.....	53
IMAGEN 3. Ejercicio en clase basado en la lectura de imágenes para determinar inconsistencias en razonamientos lógicos que generan actitudes de estereotipación y discriminación en la sociedad.....	53
IMAGEN 4. Reflexiones de los estudiantes en torno a aspectos metaatencionales y metacomprendivos en el proceso de la adquisición de conceptos base para el ejercicio de la argumentación.....	55
IMAGEN 5. Reflexiones de los estudiantes en torno a implementación de estrategias metacognitivas de atención y comprensión del tema de las presentaciones orales.....	57
IMAGEN 6. Redacción de la tesis argumentativa de un escrito, apoyada en la reflexión sobre el problema retórico (Cárdenas, 2008. p. 4).....	59
IMAGEN 7. Planeación de algunos escritos de los estudiantes haciendo uso de estrategias de generación de ideas propuestas por Cassany (1993).....	60
IMAGEN 8. Esquema de organización de ideas elaborado por un estudiante, en el cual se relacionan los argumentos a favor y en contra (con el fin de llevar a cabo un proceso de contraargumentación).....	61
IMAGEN 9. Primer borrador incompleto de un escrito argumentativo.....	62
IMAGEN 10. Reflexiones metacognitivas de los estudiantes frente a su proceso de redacción y las estrategias implementadas en su texto.....	64

INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura como prácticas cotidianas se han constituido como insumo principal en la construcción y socialización del saber. Sin embargo, los problemas relacionados con estas dos actividades han sido objeto de preocupación en un amplio sector educativo, en la medida en que ello influye directamente no sólo en el desarrollo del pensamiento científico sino en la formación de ciudadanos críticos y respetuosos de la diferencia. Nuestro contexto académico nacional no es ajeno a esta situación, de donde se origina la presente propuesta pedagógica orientada hacia el desarrollo de la competencia argumentativa escrita, la cual tiene como objetivo la movilización de habilidades, conocimientos y actitudes pertinentes en situaciones que requieren el despliegue de todos estos recursos de una manera clara en la construcción de una argumentación haciendo uso del código escrito.

En el primer capítulo de esta investigación, se contextualizará y delimitará el problema de investigación formulado a partir de las observaciones de clase llevadas a cabo desde segundo semestre de 2015 y el ejercicio diagnóstico implementado al inicio de 2016, lo cual permitió establecer la justificación de esta acción pedagógica y sus respectivos objetivos. Posteriormente, se examinarán algunos estudios realizados en diferentes escenarios educativos los cuales tuvieron como objetivo primordial la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje tendientes a mejorar la competencia argumentativa escrita. De los mismos, se efectuará una revisión de los principales postulados teóricos que rigen esta intervención.

Una vez explícita la metodología de investigación, se describirá con detalle la propuesta de intervención pedagógica, señalando con precisión actividades e indicadores de logro de aprendizaje. Luego, se abordará la manera como se organizaron los datos para el análisis de los datos recolectados, los cuales permitieron establecer hallazgos importantes a lo largo de las tres fases de intervención. De los mismos, se generarán conclusiones y recomendaciones que dan cuenta del nivel de pertinencia y efectividad de la presente propuesta de intervención.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo, se contextualizará y delimitará el problema de investigación, el cual emerge de una etapa de observación no participante llevada a cabo en el año 2015 con los estudiantes del curso 1002 del Colegio Hernando Durán Dussán I.E.D. Posteriormente, se examinará la pertinencia de esta investigación en el campo de la enseñanza de la asignatura de Lengua Castellana. Por último, se presentará la pregunta de investigación que orientó los objetivos a alcanzar durante la implementación de la propuesta pedagógica.

1.1 Contextualización del problema de investigación.

El Colegio Hernando Durán Dussán I.E.D, ubicado en el barrio Dindalito de la localidad de Kennedy, es una Institución Educativa de carácter Distrital que funcionaba bajo el modelo de concesión a cargo de la Fundación Educacional Nuevo Retiro FENUR hasta el 23 de enero de 2015, cuando se integra a la red de colegios del Sistema Educativo Oficial de Bogotá (Colegio Hernando Durán Dussán I.E.D. Sitio web oficial de la institución, 2015. Recuperado de <http://colherndurandussan.wix.com/ied-hdd>).

En el marco del Proyecto Educativo Institucional, “*Caminando por el sendero del afecto, el respeto y la solidaridad para la transformación social*”, el Colegio tiene como misión el fortalecimiento de valores que contribuyan con la formación de un ciudadano democrático, reflexivo, respetuoso de sí mismo, del otro y de su territorio. Para tal fin, el trabajo académico privilegia procesos de pensamiento crítico que promueven la formación del estudiante como agente de transformación social (Componente Teleológico del PEI, 2015. p.2). Para el año 2020, el Colegio Hernando Duran Dussán I.E.D espera ser reconocido a nivel distrital como una

institución que fomenta la capacidad de liderazgo de sus estudiantes a través de la participación crítica y propositiva en el planteamiento de propuestas académicas y culturales con sentido social. De esta manera, los jóvenes que el Colegio entrega a la familia y a la sociedad como bachilleres se deben caracterizar por ser ciudadanos críticos, respetuosos, y solidarios con su comunidad (Componente Teleológico del PEI, 2015. p.2-3).

El espacio académico de Lengua Castellana consta de una intensidad horaria que varía de acuerdo a la Reorganización Curricular por Ciclos. En este caso, los estudiantes de grado décimo -pertenecientes al Ciclo V- cumplen con tres horas de clase semanales. (Acuerdo SIE, 2015, p. 15-16). Puesto que la enseñanza de la Lengua Castellana en el Colegio se enmarca dentro del enfoque *comunicativo-significativo*, la malla curricular de la asignatura de Lengua Castellana está dividida en cinco ámbitos: producción textual oral y escrita, comprensión e interpretación, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, y ética de la comunicación.

A este respecto, la Malla Curricular del Área de Humanidades: Lengua Castellana establece como uno de los indicadores de logro fundamentales para grado décimo la producción de textos escritos que integren la estructura global desde una postura crítica, a través de la implementación de estrategias argumentativas (Colegio Hernando Durán Dussán, 2015, Hoja 1).

Como se puede apreciar, la enseñanza de la argumentación en la escuela -especialmente en los niveles superiores de la educación básica y media vocacional- se constituye como uno de los objetivos de aprendizaje del español como lengua materna. No obstante, el periodo de observación llevado a cabo en el segundo semestre de 2015 permitió establecer que las actividades de argumentación en la clase de Lengua Castellana se presentaban de manera esporádica y exclusivamente de forma oral (Ver Anexo 3. Entrevista a la docente titular. Pregunta 7). Durante el grado noveno, la clase de español constituía en su mayoría un espacio en el cual los estudiantes se dedicaban a resolver actividades del libro de texto. Al hablar con la docente titular de la asignatura acerca del sentido de la propuesta pedagógica que se iba a implementar el año siguiente, se incorporaron actividades de argumentación escrita que pretendían dar cumplimiento al requerimiento por parte de la Institución en términos curriculares, y sintonizarse con el propósito del proyecto de investigación. Sin embargo, fue evidente para la investigadora que los estudiantes carecían de herramientas necesarias para elaborar un escrito debidamente planeado, desconociendo las estructuras correspondientes a la

tipología textual argumentativa y dejando de lado la multiplicidad de voces que se pueden incorporar en su discurso con el fin de dar a conocer sus puntos de vista de una manera eficaz y asertiva (Diario de Campo N°1. Notas 29-53).

El trabajo en argumentación y en escritura ha sido una preocupación compartida con el curso 1002. De acuerdo con el primer momento de aplicación de la encuesta de caracterización en el año 2015, los estudiantes manifestaban que era necesario orientar las actividades de clase no sólo hacia la mejora del dominio gramatical y ortográfico del lenguaje escrito, sino en la fluidez, creatividad y efectividad en la redacción de textos –factores reconocidos por los mismos estudiantes como falencias de desempeño en la asignatura– (Ver Anexo 2. Encuesta de caracterización de la población escolar. Pregunta 4). De igual modo, en una charla informal, una estudiante señaló que el debate oral era una actividad repetitiva que tomaba por objeto de análisis de problemáticas típicamente abordadas en todas las escuelas dirigidas hacia la población adolescente: drogadicción, embarazo precoz, uso de redes sociales, etc. Por esta razón, recomendó enfocar la acción pedagógica hacia la escritura argumentativa, en la cual ellos tuvieran la oportunidad de expresar libremente sus opiniones de forma escrita, problematizando de forma convincente otro tipo de situaciones que afectara no sólo a adolescentes, sino a la comunidad en conjunto (Diario de Campo N°1. Notas 1-28).

Ya en la primera parte del año 2016, cuando los estudiantes cursan el grado décimo, los espacios de argumentación oral y escrita se encontraban totalmente aislados del desarrollo de las clases de Lengua Castellana. Con frecuencia, las actividades realizadas consistían en ejercicios de aplicación de reglas ortográficas y aplicación de pruebas tipo ICFES que contenían preguntas de selección múltiple con única respuesta. Para la resolución de las mismas, los estudiantes tenían que llevar a cabo procesos de lectura literal de los textos que allí se presentaban; es decir, el ejercicio no requería niveles de lectura inferenciales ni crítico-intertextuales (Diario de Campo N°1. Notas 54-72). Sin duda, este tipo de actividades no permitían al estudiante llevar a cabo un ejercicio introspectivo que le permitiera poner en práctica sus conocimientos en torno a la lectura y escritura; es decir, la consciencia de la finalidad de las mismas y las operaciones mentales y estrategias cognitivas y metacognitivas necesarias para lograr tanto una mayor comprensión del texto, como dar a conocer su postura crítica frente al mismo.

Desafortunadamente, esta situación no es ajena a las dinámicas en las cuales se viene abordando el componente argumentativo en buena parte de los colegios oficiales. Es recurrente que la argumentación en el contexto académico se presente de una forma improvisada y descontextualizada de la realidad cotidiana de los estudiantes. Esto impide que el aprendizaje de los conceptos, procedimientos y actitudes propuestas para la asignatura de Lengua Castellana en grado décimo -en términos de producción textual- sea verdaderamente significativo y trascienda hacia niveles de lectura y escritura más complejos. Como consecuencia, es posible que los estudiantes terminen sus ciclos de formación no sólo sin haber comprendido cómo funciona en realidad la producción de un texto oral o escrito y su aplicabilidad en contextos diferentes al salón de clase, sino desconociendo como se “aprende a aprender”, trasladando procesos mecánicos de aprendizaje a la continuación de su vida académica.

Es preciso mencionar que la malla curricular de la asignatura de Lengua Castellana para el grado décimo del Colegio Hernando Durán Dussán I.E.D ha sido diseñada –entre otros referentes- con base en los indicadores de desempeño en las Pruebas de Estado. No obstante, el hecho de privilegiar contenidos gramaticales por encima de los procedimentales, estimular la memorización mecánica de conceptos y la inclusión excesiva de información enciclopédica en los trabajos escolares, puede redundar en la pérdida de confianza del estudiante en su desempeño al verse expuesto a ese tipo de pruebas de medición masiva. Dicha desconfianza se debe principalmente a la falta de conocimiento de las operaciones mentales concretas que se deben ejecutar para cumplir con los propósitos de la prueba, y de esta manera, desempeñarse de una manera óptima ya sea en una prueba de medición estatal o en las diversas pruebas de acceso a la Educación Superior. Como consecuencia, se revela una incoherencia entre las prácticas educativas de la asignatura de Lengua Castellana, la normatividad del Colegio y los resultados esperados en las Pruebas de Estado a nivel institucional.

1.2 Delimitación del problema de investigación.

Para establecer con detalle las dificultades que presentan los estudiantes del curso 1002 en torno a su competencia argumentativa escrita, se realizó un ejercicio diagnóstico (Anexo 5) consistente en la lectura de una imagen que ilustraba una problemática social de la ciudad de Bogotá. A partir de ella, el estudiante escribiría un texto argumentativo en el cual sustentara su postura crítica frente a la situación expuesta en la imagen. Posteriormente, en la misma hoja, otro

compañero escribiría su posición respecto al punto de vista expresado por su compañero. Este ejercicio diagnóstico permitió detectar inconsistencias relacionadas con la construcción lógica del discurso argumentativo, la materialización del mismo en un texto, el nivel de consciencia frente al objetivo de la escritura, y el uso de estrategias para desarrollar un texto argumentativo.

Antes de ahondar en un análisis detallado de las dificultades antes mencionadas, es preciso señalar que los estudiantes se encuentran en un proceso natural de adquisición del lenguaje en el plano discursivo-textual, es decir, la habilidad para comprender y generar textos de diversos tipos y géneros. En este orden de ideas, es posible afirmar que los estudiantes se encuentran en una fase de transición de las operaciones narrativas –propias de las fases tempranas de adquisición del lenguaje en la niñez–, a operaciones discursivas más complejas como la *argumentación razonada*. Según Silvestri (2001), este tipo de argumentación es una habilidad de adquisición tardía que empieza en la adolescencia (p. 34-35). De acuerdo a lo anterior, los escritos de los estudiantes evidenciaron dificultades típicas relacionadas con *desajustes en los niveles de generalización, errores en la elección de recursos argumentativos, presencia de razonamientos circulares, y dificultades para la caracterización léxica de grupos sociales* (p. 36-38).

Respecto a los *desajustes en los niveles de generalización*, algunos estudiantes elaboraron enunciados que se hacían aplicables a cualquier situación que motivara acciones de protesta y represión (Figura 1. Anexo 6). Por esta razón, hubo inconvenientes al momento de realizar la actividad, puesto que no se estableció una postura definida frente a la situación específica ilustrada en la imagen lo cual constituía la esencia del ejercicio (Figura 1. Anexo 6). A su vez, estos desajustes causaron *errores en la elección de recursos argumentativos* (Figura 2. Anexo 6), puesto que los estudiantes prefirieron utilizar un recurso como la analogía en la parte final de su escrito, en vez de haber utilizado “operaciones de particularización tales como el ejemplo” (Silvestri, 2001; p. 36). En este caso puntual, el uso de la analogía hace que se desvíe la atención hacia una explicación metafórica extensible a otras situaciones, en vez de ofrecer ejemplos locales que permitan apreciar causas comunes de la problemática en otros contextos, o incluso contemplar soluciones a las situaciones expuestas en el ejercicio. Como consecuencia, se presentaron inconvenientes en el nivel de profundidad del análisis de la problemática y pérdida del hilo conductor de la argumentación.

De otro lado, los escritos reflejaron la *presencia de razonamientos circulares*, en la medida en que una parte considerable de los estudiantes defendieron sus puntos de vista con premisas similares a su tesis argumentativa, lo cual generó problemas de conceptualización y jerarquización de los argumentos (Figura 3. Anexo 6). Finalmente, se presentó una *dificultad para la caracterización léxica de grupos sociales* ya que los estudiantes emplearon cuantificadores indefinidos de una manera difusa e imprecisa. En este caso, el uso común del cuantificador indefinido “muchos” revela que el estudiante no logra definir adecuadamente el grupo abstracto que sufriría las consecuencias del alza en los pasajes del transporte público – situación ilustrada en una de las imágenes utilizadas en el ejercicio-. Esto redundó en una falta de precisión tanto en la exposición de los puntos de vista frente a la problemática como en la enunciación de los grupos afectados directamente sobre la situación que se expone en la imagen del ejercicio (Figura 4. Anexo 6).

Con respecto al uso de los diferentes tipos de argumentos, la mayoría de escritos de los estudiantes (Figura 5. Anexo 6) evidencian que los más empleados fueron aquellos basados en la *generalización*, dejando de lado el uso de otros tipos de argumentos (basados en ejemplos, argumentos de autoridad, argumentos acerca de las causas, argumentos deductivos, argumentos basados en signos, etc.) (Weston, 2001, p.24-35). Esta dificultad permite establecer una falta de análisis detallado acerca de las diversas problemáticas expuestas en el ejercicio, lo cual refleja una falta de solidez de los argumentos. Además, la falta de incorporación de opiniones ajenas y el cuestionamiento de las mismas a través del ejercicio argumentativo hacen que tampoco se incluyan contraargumentos en el escrito.

En cuanto a estructura textual argumentativa, el ejercicio diagnóstico (Figura 6. Anexo 6) evidencia que la mayoría de los estudiantes no formularon una introducción breve a la problemática que se apreciaba en las imágenes ni explicaron la naturaleza del problema; solamente hicieron descripciones acerca de los personajes, actividades y condiciones que se veían allí, sin efectuar un análisis del problema allí expuesto. En el cuerpo del escrito, no se llevó a cabo una exposición de ideas con sus respectivos argumentos de apoyo o refutación a la opinión del otro compañero, sino que fue evidente una falta de concreción en las mismas y conexión lógica entre ellas. No obstante, las propuestas y sugerencias para la resolución de

dichas problemáticas fue una constante en todos los escritos, pese a que dichas propuestas fueron mencionadas de una manera sucinta y sin mayor desarrollo.

Uno de los rasgos sobresalientes en la mayoría de escritos de los estudiantes, fue el fuerte componente de oralización de la escritura. Esta se expresa por una serie de usos lingüísticos no normativos, que imposibilitan una distinción clara de la materialización del discurso oral cotidiano al escrito. En este caso, la redacción del texto argumentativo refleja marcas fonéticas, léxicas y morfosintácticas típicas de una oralidad prototípicamente no planificada (Gómez, 2004. p. 10-11). Con respecto a las marcas fonéticas, un ejemplo notable es el texto de un estudiante oriundo de la Costa Atlántica de Colombia (Figura 7. Anexo 5), cuya escritura presenta numerosos casos de apócope comunes en la expresión oral pero inconvenientes en la expresión escrita. En términos del hallazgo de marcas léxicas no normativas, una parte considerable de los escritos empezaban con la conjunción “pues” para introducir el punto de vista (Figura 8. Anexo 6), y otros incluían palabras desobligantes y eufemísticas (Figura 9. Anexo 6). Sin embargo, el uso más oralizado que se da en la totalidad de los escritos es el uso de la palabra “que” (Figura 8 Anexo 6), la cual se utiliza indiscriminadamente para dar continuidad a las ideas desarrolladas. Finalmente, una de las marcas morfosintácticas orales que se evidencia con mayor intensidad en el texto se refleja en el uso – e incluso desaparición- de los signos de puntuación (Figuras 8 y 10 Anexo 6).

De otro lado, las faltas de ortografía fueron un elemento constante en el ejercicio de argumentación escrita de los estudiantes. Estas fueron cometidas en su mayoría por estudiantes que manifestaron en la encuesta de caracterización que no tenían hábitos lectores y dedicaban más de cinco horas de exposición a las redes sociales (Ver Anexo 2. Encuesta de caracterización de la población. Preguntas 20,21). Por lo contrario, los estudiantes que leen con más frecuencia cometieron un número menor de faltas ortográficas. Por esta razón, es posible afirmar que el nivel de conocimiento ortográfico es proporcional al nivel de exposición a textos escritos (Figura 11. Anexo 6).

Finalmente, la observación del proceso de escritura del ejercicio diagnóstico reveló que los estudiantes redactaron sus textos argumentativos de una manera espontánea, sin ningún tipo de acción previa que reflejara una preparación o planificación de las ideas que serían plasmadas posteriormente. Además, es posible señalar que los estudiantes parecían no ser conscientes de la

finalidad de su escrito en términos argumentativos, sino que se limitaron a plasmar sus ideas con el único objetivo de cumplir con un ejercicio académico. En consecuencia, muchas de las dificultades señaladas en este apartado fueron producto de la falta de un ejercicio introspectivo que permitiera al estudiante elaborar su escrito con plena conciencia de los objetivos y estrategias utilizadas al momento de realizar una actividad relacionada con la elaboración de un texto argumentativo.

Como se puede apreciar, la falta de conocimiento tanto de los procesos mentales que subyacen la escritura de un texto argumentativo como la implementación de estrategias y la regulación de las mismas, la falta de consciencia del propósito mismo del acto de escribir un texto en el que se demuestran y justifican los puntos de vista, y la nula exposición de los estudiantes hacia la lectura y escritura de textos argumentativos constituyen sin duda el epicentro de las debilidades reflejadas en el ejercicio diagnóstico.

1.4 Justificación del estudio

En la actualidad, la enseñanza de la Lengua Castellana se enmarca dentro de las profundas transformaciones sociales introducidas por las nuevas formas de comunicarnos entre seres humanos. De ahí emerge la importancia de convertir el aula de clase en un lugar donde se apuesta por una transición eficaz hacia la sociedad del conocimiento, dejando de lado la concepción de ser humano como un mero portador de información, y reafirmando como un sujeto capaz de generar espacios donde se expongan y defiendan los razonamientos que se generan a través del análisis de la interacción de sí mismo con el entorno. De acuerdo con Cárdenas (2012) dichos espacios reflejan una pluralidad que exige “discusión, adhesiones, consensos y apoyos que suscitan acuerdos pero también provocan controversias” (Cárdenas, 2012, p.1).

De esta manera, plantear una propuesta pedagógica basada en la metacognición como herramienta para cualificar la competencia argumentativa escrita cobra especial importancia en nuestro contexto educativo colombiano, sustentándose en la política educativa nacional vigente, la misión y visión institucional del Colegio Hernando Durán Dussán I.E.D, el plan de estudios de la asignatura de Lengua Castellana y las necesidades comunicativas e intereses profesionales de los estudiantes del curso 1002.

En primer lugar, la Ley General de Educación establece como uno de los fines de la educación “el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica (...), orientad[a] con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país” (Ley 115 de 1994, Artículo 5°, Numeral 9). En consonancia, el planteamiento de una propuesta pedagógica con sustento en metacognición, trae consigo el desarrollo de una consciencia crítica introspectiva en el estudiante, quien participará de forma activa en la construcción de su propio aprendizaje. Esto permitirá que se apliquen herramientas proporcionadas por el maestro de Lengua Castellana para llevar a cabo con éxito la actividad argumentativa, mediante el uso de estrategias de aprendizaje que les permitirá monitorear y evaluar sus procesos cognitivos al momento de elaboración de un texto escrito. Es decir, el estudiante “aprenderá a aprender” cómo se plasma una opinión debidamente sustentada en un texto argumentativo, lo cual constituye un paso significativo hacia el saber hacer en contexto, es decir, hacia la competencia argumentativa escrita.

Para comprender la relevancia del trabajo académico orientado a la mejora de competencia argumentativa escrita a través de la metacognición, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana resaltan la importancia de contextualizar las capacidades del estudiante dentro de un conjunto de actuaciones o desempeños discursivos o comunicativos particulares (MEN, 1998, p. 28). En este sentido, los estudiantes tendrán la oportunidad de cualificar su proceso argumentativo escrito a través de una serie de actividades de aprendizaje que apuntan no sólo hacia el reconocimiento y análisis de problemáticas sociales inmediatas de su entorno, sino hacia la consciencia y regulación de su actividad cognitiva que les permita desempeñarse satisfactoriamente en cualquier tarea discursiva que se enfrenten a lo largo de su vida escolar y profesional.

Igualmente, la pertinencia de esta propuesta pedagógica radica en la importancia de brindar herramientas eficaces a los estudiantes del curso 1002 para trascender de las etapas iniciales de argumentación a otros modos discursivos más complejos que requieren operaciones cognitivas y metacognitivas especiales con el fin de cumplir a cabalidad con su propósito comunicativo. Por esta razón, es relevante hoy en día hacer del aula de clase un lugar donde se implemente un modelo de educación estratégico que permita una continua autoobservación de los procesos

implicados en el aprendizaje y propicie la interacción y el intercambio de opiniones de manera respetuosa y tolerante.

De acuerdo a todo lo anterior, se establece la necesidad de implementar una propuesta pedagógica que involucre prácticas de lectura y escritura en contextos reales. Tomando como punto de partida el ejercicio metacognitivo, el estudiante tendrá la oportunidad de adquirir herramientas útiles para su vida académica a través de un ejercicio crítico introspectivo que le permita ser consciente de sus procesos mentales y la regulación de los mismos en actividades discursivas tales como la argumentación. De esta manera, el estudiante se involucrará en espacios que promueven el empoderamiento frente a su aprendizaje y defenderá su derecho fundamental a la libertad de expresión mediante el “[reconocimiento] de los mejores argumentos, así sean distintos a los [suyos]” (Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, 2004. p. 24)

1.5 Pregunta de investigación

¿De qué manera la implementación de una propuesta pedagógica basada en metacognición incide en el desarrollo de la competencia argumentativa escrita de los estudiantes del curso 1002 del Colegio Hernando Durán Dussán I.E.D?

1.6. Objetivos de investigación

1.6.1 Objetivo general.

Documentar los cambios en la competencia argumentativa escrita de los estudiantes del curso 1002 del Colegio Hernando Durán Dussán I.E.D durante la implementación de una propuesta pedagógica con sustento en metacognición.

1.6.2 Objetivos específicos.

1.6.2.1. Determinar el papel de la metacognición en el proceso de teorización de la argumentación y sus componentes.

1.6.2.2. Establecer la relación entre el uso de estrategias argumentativas en un texto escrito y la implementación de estrategias metacognitivas.

1.6.2.3. Examinar los procesos de metaescritura al momento de elaborar un texto argumentativo escrito.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En este capítulo, se examinarán algunos estudios realizados en diferentes escenarios educativos locales, nacionales e internacionales, que tuvieron como objetivo primordial la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje tendientes a mejorar la competencia argumentativa escrita. Después de analizar la pertinencia de los mismos para la construcción de esta propuesta, se hará un recuento de los principales constructos que constituyen la base teórica sobre la cual se fundamenta esta investigación. Finalmente, se explicará con detalle la forma en que se traducen los aportes teóricos en las fases de intervención pedagógica en la clase de Lengua Castellana.

2.1. Antecedentes investigativos

El interés por adelantar acciones pedagógicas orientadas hacia la cualificación de los procesos de argumentación escrita ha motivado un sinnúmero de estudios llevados a cabo en diversos escenarios educativos. Por esta razón, se efectuó un proceso de indagación tomando como criterio de selección la sintonía que éstos tenían con el interés de esta investigación. El impacto de las estrategias metacognitivas en la producción escrita de los estudiantes y las diversas intervenciones pedagógicas orientadas a mejorar los procesos de argumentación escrita, se constituyen como eje principal del recuento de ocho investigaciones que se realizará a continuación.

TÍTULO	AÑO	AUTOR	UNIDAD PATROCINANTE	INSTITUCIÓN	POBLACIÓN
El mejoramiento cualitativo de la escritura a partir de la metacognición.	2010	Camelo González, Martha Judith	Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Colegio Público de Bogotá (sin especificar)	Grado Sexto

En su estudio, Camelo (2010) llevó a cabo una investigación cualitativa de corte etnográfico, cuyo objetivo era el mejorar la escritura a partir de la metacognición en un grupo de estudiantes de sexto grado de un colegio público. Para llegar a este fin, la investigadora propuso la elaboración de un proyecto de aula denominado “Reporteros Deportivos”, el cual se desarrolló en cinco etapas de *sensibilización, concertación, ejecución, evaluación y reflexión*. En cada una de ellas, la investigadora desarrolló acciones enfocadas a mejorar la escritura a partir de la metacognición donde los intereses de los estudiantes se tuvieron en cuenta para llevar a cabo un proceso de escrituras y reescrituras de textos narrativos, expositivos y argumentativos. Como conclusiones principales de este estudio, la investigadora pudo establecer que el diseño de instrumentos para la producción, control y evaluación de los textos permite hacer un seguimiento al proceso más productivo y enriquecedor para los estudiantes, en tanto que los mismos pueden detectar sus fortalezas y debilidades en la producción escrita.

El aporte de este estudio a la presente investigación reside en la importancia de plantear actividades orientadas hacia la formación de un estudiante como agente activo en la construcción de sus aprendizajes de una manera consciente, reflexiva y autónoma. Además, se adopta la visión de la metacognición como un vehículo hacia el fortalecimiento de la producción escrita de los estudiantes, en tanto provee herramientas para el control y regulación de sus procesos cognitivos y metacognitivos en la ejecución de cualquier tarea.

TÍTULO	AÑO	AUTOR	UNIDAD PATROCINANTE	INSTITUCIÓN	POBLACIÓN
Relación entre metacognición y composición de textos argumentativos. Estudio a través de la implementación de una secuencia didáctica.	2011	Guerrero Rodríguez, Diego Alejandro	Universidad Nacional de Colombia	Institución Educativa Distrital Acacia II (Bogotá, D.C)	Grado Décimo

Asimismo, la investigación llevada a cabo por Guerrero (2011) tuvo como objetivo caracterizar la relación entre metacognición y la calidad en la composición de textos argumentativos de estudiantes de grado décimo durante la implementación de una secuencia didáctica tendiente a elevar el nivel de desempeño en ambos factores. Para ello, se implementó una secuencia didáctica que tomó en consideración dos niveles del proceso de creación de una obra escrita: el nivel de los ejercicios cognitivos que realiza el escritor y el nivel de los momentos secuenciales del proceso de creación. Como conclusión, el investigador

estableció la importancia de la didáctica de la escritura como puente entre la composición de un texto argumentativo y la puesta en marcha de procesos metacognitivos durante tal composición. También, el proceso de investigación permitió establecer que a pesar de que el estudiante tenga poco léxico o insuficientes capacidades escriturales, siempre le será de ayuda hacer nuevas revisiones, tachar sobre sus primeras versiones, releerse y reescribir.

Este estudio es valioso para la elaboración de esta propuesta pedagógica, ya que resalta la importancia de crear en los estudiantes una conciencia sobre sus fortalezas y debilidades en su proceso de mejora de su argumentación escrita, con el fin de trabajar sobre ella y monitorear constantemente su avance, concibiendo la argumentación como una actividad cognitiva que puede controlarse por medio del uso de estrategias metacognitivas útiles proporcionadas en la clase de Lengua Castellana.

TÍTULO	AÑO	AUTOR	UNIDAD PATROCINANTE	INSTITUCIÓN	POBLACIÓN
La metaescritura como una didáctica para mejorar la composición escrita en los estudiantes del curso 801 del I.E.D Manuel Elkin Patarroyo	2013	Durán Cruz, Edna Rocío	Universidad Pedagógica Nacional	Colegio Manuel Elkin Patarroyo I.E.D	Grado Octavo

Durán (2013) llevó a cabo una investigación-acción orientada a intervenir en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la composición textual a través de una propuesta metodológica orientada desde la metaescritura para mejorar la escritura de los estudiantes de grado séptimo. Por este motivo, la propuesta de intervención pedagógica consistió en una programación didáctica, orientada a partir del concepto de metaescritura, y desde el cual se trabajó en las dimensiones declarativa (ampliación de la consciencia de los estudiantes sobre el proceso de escritura) y procedimental (modificación de la autorregulación del proceso a través de la enseñanza e implementación de estrategias metacognitivas, como la autocorrección y el resumen). Al final de la intervención, la investigadora estableció que metaescritura como didáctica fue realmente importante puesto que fortaleció los procesos de escritura a través de estrategias como la autocorrección y la autorregulación.

Este estudio constituye un insumo importante para la elaboración de esta investigación en tanto destaca la importancia de crear una conciencia en los estudiantes basada en el reconocimiento de las estrategias aprendidas en la clase de Lengua Castellana como herramienta

para desarrollar procesos de escritura en otros ámbitos académicos. De esta manera, el saber adquirido en la clase se extiende a otros ámbitos académicos mediante su arraigo en la consciencia del estudiante.

TÍTULO	AÑO	AUTOR	UNIDAD PATROCINANTE	INSTITUCIÓN	POBLACIÓN
La construcción del diario de clase como herramienta para adquirir estrategias metacognitivas para la escritura académica en la universidad.	2013	Fernández López, María Cristina	Universidad del Valle	Universidad del Valle	Dos cursos de Español de los programas de Ingeniería y Artes Visuales

Por otro lado, Fernández (2013) elaboró un estudio que tenía como finalidad determinar la incidencia de la construcción del diario de clase en la adquisición de estrategias metacognitivas para la escritura durante un curso de producción de textos en la universidad. Para cumplir este objetivo, la investigadora estableció como objetivo la redacción de un texto llamado “Proyecto de Aula” el cual se iba elaborando cada clase teniendo en cuenta las diferentes estrategias metacognitivas sugeridas por el docente titular durante el proceso de escritura y reescritura. El estudio permitió establecer que proponer un método de reflexión sobre el aprendizaje como la escritura del diario de clase es una labor que implica varias acciones alrededor de aspectos tales como el contexto en donde se lleva a cabo la actividad escrita, los modos de pensar de los estudiantes en su transición de la adolescencia a la adultez, e intereses académicos. Dichas acciones se articulan la toma de conciencia del proceso escritor, lo cual les permite detectar las dificultades que se presentan a nivel cognitivo para llevar a cabo la tarea de forma eficaz.

Este estudio brinda importantes aportes a la construcción de la presente propuesta pedagógica, puesto que establece que es necesario tener en cuenta las dinámicas de la clase y la interacción entre estudiantes como factores que merecen ser incluidos dentro de la reflexión metacognitiva que se realiza al momento de producir un texto. También, resalta la importancia de abordar diferentes estrategias metacognitivas aparte de la metaescritura para cualificar los procesos escriturales.

TÍTULO	AÑO	AUTOR	UNIDAD PATROCINANTE	INSTITUCIÓN	POBLACIÓN
El uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para la cualificación de la escritura a través de la producción de textos expositivos.	2015	Báez Soto, Efigenia	Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Institución Educativa Distrital Acacia II (Bogotá, D.C)	Grado Décimo

Finalmente, Báez (2015) planteó una propuesta investigativa de carácter cualitativo, la cual se centró en el análisis de la problemática que presenta un grupo de estudiantes en cuanto a la producción escrita de textos, y la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que ayuden a superar esas dificultades y a cualificar dicho proceso. Por consiguiente, la acción pedagógica tenía como objetivo fortalecer el proceso de composición escrita de textos explicativos en un grupo de estudiantes de décimo grado a través de la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas. La investigadora implementó tres fases de intervención, de las cuales surgieron dos categorías de análisis de resultados: *proceso de composición escrita y secuencia o texto explicativo*. Se concluyó que se fortaleció el proceso de producción escrita toda vez que los estudiantes lograron hacer uso de estrategias cognitivas y metacognitivas propias de los subprocesos de planificación, realización y revisión, permitiéndoles regular y controlar su forma de hacer las cosas y las producciones escritas que elaboraron.

El aporte de este estudio a la presente propuesta de investigación radica principalmente en considerar el trabajo grupal a partir de centros de interés como una manera de garantizar aprendizajes colaborativos que redundan en la interiorización de procedimientos que se llevarán a cabo más adelante de manera autónoma. Además confirma la necesidad de contextualizar los conocimientos que poseen los estudiantes sobre la escritura y la regulación de las operaciones mentales implicadas en la comunicación escrita.

Como se puede apreciar, estos estudios realizan un gran aporte a la consolidación de esta investigación, en tanto confirman la importancia de generar didácticas orientadas hacia la mejora de los procesos de escritura argumentativa. A su vez, resaltan el papel de la metacognición como estrategia que sitúa al estudiante como eje central de su propio proceso de aprendizaje. Igualmente, se apuesta hacia la formación del estudiante como un ser consciente de sus procesos cognitivos y metacognitivos mediante el reconocimiento de la escritura como una actividad intencional y no incidental; es decir, la consciencia de la escritura con propósito. Sin duda, las experiencias investigativas referidas en cada uno de los documentos, serán tenidas en cuenta para la elaboración de un marco teórico y metodológico acorde a las necesidades e intereses de los estudiantes.

2.2. Marco conceptual

La revisión de los antecedentes investigativos citados en el anterior apartado no sólo contribuyó a adopción de diversas metodologías tendientes a la mejora de la competencia argumentativa escrita, sino que aportó en gran medida a la selección de una bibliografía pertinente de acuerdo a los intereses y objetivos del presente estudio. Principalmente, el análisis teórico y crítico de la manera como dicha teorización se traduce en una propuesta pedagógica basada en la metacognición como estrategia para la cualificación de la competencia argumentativa escrita, se realiza bajo una mirada de la enseñanza del español como lengua materna como un conjunto de prácticas de enseñanza y aprendizaje destinadas al “desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades comprensivas [,] expresivas [y comunicativas] de los educandos” (Santiago, Castillo & Mateus. 2014. p. 35).

De ahí desprende la necesidad de vincular los modos o procedimientos que permitan la cualificación de la competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes del curso 1002 dentro de un enfoque *comunicativo-funcional* que permita trabajar en el aula con la perspectiva de avanzar en el conocimiento y mejora de la acción discursiva (López y Encabo, 2002. p. 46). En consonancia, Lomas y Osoro (1997) proponen la *enseñanza textual* como una de las mejores maneras de lograrlo, puesto que -para el ejercicio de la ciudadanía en la cultura letrada de la actualidad- se hace necesario que los estudiantes manejen estructuras textuales adecuadas a la intención, tema, destinatarios y contexto de acuerdo a sus propósitos comunicativos particulares (p. 23).

A continuación, se realizará tanto un recuento de los principales postulados teóricos de la argumentación, escritura, argumentación escrita, didáctica de la argumentación, metacognición y las competencias en educación, como un análisis teórico y crítico de la manera como aquellos conceptos se re-significan en el marco de la enseñanza del discurso argumentativo textual como escenario de la reflexión metacognitiva.

2.2.1. La argumentación como proceso cognitivo-retórico.

Desde la antigüedad, la puesta en escena de la facultad del lenguaje con fines de persuasión o convencimiento al interlocutor ha generado especial interés en aquellas disciplinas que pretenden analizar los mecanismos y procedimientos que toman lugar durante el hecho

argumentativo. Este, a su vez, es dependiente de aspectos como el entorno sociocultural del hablante, el código lingüístico, y el desarrollo cognitivo del hablante.

A este respecto, Fischer (1997) define la *argumentación* como un proceso cognitivo que permite articular distintas clases de razonamientos mediante estrategias que posibilitan el desarrollo adecuado de la actividad argumentativa. Las estrategias cognitivas son, sin duda alguna, elementos constitutivos del pensamiento crítico, entendido como “la activa interpretación y evaluación de las observaciones y de las comunicaciones, de la información y de la argumentación” (Lo Cascio, 1998. p.121). No obstante, Costa (1997) complementa esta noción de argumentación definiendo concretamente las estrategias cognitivas como todas aquellas que responden específicamente a tres procesos fundamentales que se relacionan con pensar y aprender; el primero se relaciona con estrategias de reunión de información (definición, descripción, etc.); el segundo tiene que ver con el procesamiento del sentido de la información (ejemplificación, comparación, etc.) y; el tercero trata de la aplicación del concepto ya procesado (planteamiento de hipótesis y evaluación de la misma) (Lo Cascio, 1998. p.p.122-123). Adoptar este planteamiento teórico en sincronía con los subprocesos de la escritura que se explicarán en el siguiente apartado, permite establecer relaciones aún más explícitas durante la acción pedagógica orientada hacia la mejora de la competencia argumentativa escrita.

Con el fin de abordar con más detalle el primer grupo de estas estrategias cognitivas, la contribución de Cárdenas (1999) se torna pertinente, puesto que presenta aquellas estrategias como recursos que los participantes, en una interacción argumentativa, ponen en práctica para clarificar o diferenciar sus enunciados o para moverse hacia lo más fundamental de los mismos. Dichas operaciones se apoyan en operaciones mentales tales como la observación, la división, el análisis, la inclusión, la gradación, la comparación, la descripción, la ejemplificación, la metáfora, la analogía, la superposición, la identificación, la repetición, la reducción, la mitificación, etc. (p.p. 1-2). En conclusión, esta tipología apela a recursos del razonamiento, así como a la estructura textual y a las operaciones para conferir validez a la sustentación del conocimiento.

Asimismo, Cárdenas (2012) sugiere que los procedimientos que dan como resultado el desarrollo de la competencia argumentativa se pueden orientar de acuerdo con estrategias cognitivo-retóricas que puede implementar el estudiante tales como organizar previamente el

discurso argumentativo mediante esquemas, mapas conceptuales, mapas mentales, listas, tablas, etc.; recurrir a creencias, simbolismos e imaginarios propios de una colectividad; incluir citas textuales o contextuales apoyadas en el criterio de autoridad o en la opinión calificada, incluir contraargumentos en el discurso argumentativo, entre otras estrategias (p. 2).

Una de las estrategias cognitivo-retóricas que bien valdría la pena incluir en este apartado y que el anterior autor omite en su consideración teórica es aquella que se realiza comúnmente teniendo en cuenta el orden lógico de los componentes, ya sea por medio de la *deducción* (se inicia con la tesis y posteriormente con la argumentación) o la *inducción* (la tesis se expone después de los argumentos) (Álvarez, 1996. p.p. 40). No obstante, se puede afirmar que los esquemas planteados por Cárdenas (2012) como estrategias de organización del discurso argumentativo pueden ayudar a expresar el orden lógico de la secuencia argumentativa que se llevará a cabo en el texto escrito. Efectuar este tipo de procedimientos contribuye a cumplir a cabalidad con estas reglas de la lógica (*validez*) y, si en adición están constituidos por premisas verdaderas y comprobables, imprimen diferentes grados de *solidez*.

El vehículo de las diferentes razones o pruebas en apoyo a una conclusión, producto de una serie de operaciones cognitivas tales como analizar, comparar, describir, etc. es lo que Weston (2001) define como *argumento*. Para este autor, dar un argumento no es simplemente afirmar ciertas opiniones o participar en una disputa; es apoyar dichas opiniones con razones, las cuales sitúan al argumento como un aspecto esencial en la argumentación. Con miras a este fin, se puede recurrir a una amplia gama de argumentos tales como aquellos basados en ejemplos, argumentos basados en la generalización, argumentos por analogía, argumentos de autoridad, argumentos acerca de las causas, argumentos deductivos, argumentos basados en signos, argumentos basados en principios y argumentos por contraste de ideas, entre otros. (p.p. 33-59).

Tomando como punto de apoyo los aportes teóricos mencionados, este estudio concibe la argumentación como una actividad en la cual una serie de operaciones cognitivas destinadas a la persuasión a través del discurso argumentativo se pone en escena en un escenario pluricultural como el aula de clase. Como parte esencial de la acción pedagógica, se proporcionaron herramientas útiles con el fin de que los estudiantes pudieran identificar los componentes de la argumentación y las estrategias cognitivas y retóricas que se encuentran disponibles para realizar un ejercicio eficaz. De esta manera, la argumentación se tornó en una actividad cognitiva con

significado, en la medida en que los estudiantes expresaron sus puntos de vista frente a las circunstancias que rodean su entorno. Así, la actividad argumentativa se re-contextualizó y estimuló a los estudiantes a participar –en calidad de futuros ciudadanos– de una manera activa en la reflexión y resolución de problemáticas sociales de nuestra ciudad.

2.2.2. La escritura como proceso complejo de compromiso cognitivo.

Con relación al ámbito de las operaciones cognitivas que toman lugar en el hecho lingüístico, las cuales fueron abordadas en el apartado inmediatamente anterior con relación al discurso argumentativo, es posible afirmar que la escritura es un proceso y producto de las mismas. Con frecuencia, se habla del código escrito como un sistema de signos que vincula la lengua oral por medio de letras (Cassany, 2008 p.27). Sin embargo, disciplinas como la sociolingüística y la psicolingüística han adelantado estudios que han planteado una concepción de la escritura como una actividad social y cultural en la cual se involucran complejos procesos cognitivos.

Particularmente, en lo que concierne a esta investigación-acción educativa, se adoptará la visión de Hayes (1996) quien define la escritura como “un acto comunicativo que requiere de un contexto social y de un medio. Es una actividad generativa que requiere motivación, y una actitud intelectual que exige procesos cognitivos y de memoria” (p.2). Dicha elección se realizó teniendo en cuenta que la argumentación es una práctica que -como quedó en evidencia anteriormente en este recuento teórico-, también requiere una serie de operaciones intelectuales que permitan al estudiante confrontar diversos puntos de vista, presentar justificaciones, demostrar una premisa y tomar decisiones para convencer a su interlocutor. En este sentido, la escritura se convierte en un medio en el que se reúnen y complejizan el nivel de operaciones mentales a nivel de organización discursiva y retórica con el fin de persuadir al interlocutor de una manera eficaz acerca de determinadas visiones de mundo.

En este sentido, Mata (1997) señala que los procesos y la estructura de la composición están afectados y controlados por variables internas (tales como el conocimiento previo de restricciones lingüísticas y del tema de la escritura) y externas (contexto comunicativo y audiencia) (p.p.26-27). Por ello, la escritura se constituye como una actividad flexible, recursiva e interactiva que supone procesos y actividades cognitivas. Estos, a su vez, implican varios

subprocesos organizados en un sistema jerárquico en cuyo nivel más alto se sitúa el control del proceso global. De esta manera, la composición de un texto escrito sería un proceso que conduce a la integración de la información en el mismo nivel y entre distintos niveles, lo que compromete un alto componente de regulación.

En este punto específico de la actividad regulatoria, Flower y Hayes (1981) manifiestan que “el proceso de escribir se comprende mejor como un conjunto de diferentes procesos de pensamiento que el escritor regula y organiza durante el proceso de composición” (Cassany, 2008 p.145). Por ello, estos autores plantean uno de los modelos más completos del proceso de composición, el cual está conformado por distintos procesos y subprocesos mentales organizados jerárquicamente y con reglas de funcionamiento específicas. Este modelo consta de cuatro unidades principales: el componente *motivador y emotivo*, la *situación de comunicación*, la *memoria a largo plazo* y los *procesos de escritura*.

Citando a Flower y Hayes, Cassany (2008) señala que los valores y las creencias tienen una influencia notable durante el proceso escritor. Por esta razón, Hayes distingue entre el conjunto de *predisposiciones* (motivaciones y emociones que siente el escritor al momento de redactar su texto) y *creencias o actitudes* (confianza en el aprendizaje, establecimiento de la facilidad o dificultad para elaborar un texto) (p.29). Dentro de este grupo, es posible ubicar la formulación de objetivos, situados en el proceso de planificación, como se verá en párrafos posteriores de esta revisión teórica.

Asimismo, los autores establecen la situación de comunicación como aquella que contiene todos los elementos externos al escritor tales como el *problema retórico* (la audiencia, el tipo de expresión que se va a generar, el propósito comunicativo) y el *canal de comunicación* (el texto escrito). Del mismo modo, se entiende la *memoria a largo plazo* como el espacio donde el escritor ha almacenado un conjunto de conocimientos relacionados con el tema del texto, la audiencia, y las estructuras textuales que puede utilizar durante el proceso de composición (p.p. 153-154).

Con relación a los procesos de *planificar*, *redactar* y *examinar*, y el *monitor* como mecanismo de control, Flower y Hayes describen con detalle los respectivos subprocesos mentales que toman lugar en cada una de las etapas de escritura. De acuerdo a esto, el

funcionamiento del modelo de composición se centra en cuatro premisas fundamentales; primero, los procesos mentales de la composición están organizados jerárquicamente, de manera que cualquier proceso puede actuar de manera simultánea con otro; segundo, la composición es un proceso del pensamiento dirigido por una red de objetivos creada y desarrollada directamente por el mismo escritor, las cuales toman lugar durante todo el proceso de escritura; tercero, tanto los planes del texto como los conocimientos de la memoria a largo plazo y el mismo texto que se va gestando imponen restricciones al escritor durante el proceso; por último, el proceso de composición trae consigo un proceso de aprendizaje, el cual le permitirá al escritor replantear constantemente los objetivos y los planes del texto (Cassany, 1999.p.p.57-60).

De acuerdo a lo anterior, los planteamientos teóricos de Mata (1997) y la propuesta de Flower y Hayes (1981) ofrecen un importante fundamento teórico para esta propuesta didáctica, en la medida en que ofrecen una visión integral del proceso de escritura como una actividad en la que confluyen aspectos socioculturales, cognitivos y emocionales. De esta manera, se reemplaza la visión del estudiante como un mero productor de textos y se adopta la idea de concebir al mismo como un sujeto provisto de emociones y experiencias previas al acto escritor.

También, se espera que esta investigación-acción educativa no sólo brinde herramientas útiles a los estudiantes en cuanto a la identificación y posterior elaboración de un texto de tipo argumentativo, sino que fomente un cambio de actitud hacia el acto mismo de escribir, en la medida en que se deje de ver como una actividad en la que se presentan dificultades como las descritas en el problema de investigación, y se convierta -a partir de la reflexión cognitiva y metacognitiva- en un espacio democrático en el que el debate y el pensamiento crítico se sirvan de la escritura como un medio para expresar acuerdos o disensos en medio de un naciente ejercicio de ciudadanía.

2.2.3. La argumentación escrita como discurso de carácter dialógico.

A propósito de la consideración de la escritura como un canal que favorece la incorporación de múltiples voces en el discurso, Cassany (2008) establece algunas diferencias importantes entre situaciones de comunicación orales y escritas. Entre ellas, se manifiesta la variable *contextual* (relación entre interlocutores) en la materialización del lenguaje, en donde la oralidad se distingue claramente de la escritura, en tanto esta es *diferida*, es decir, se desconocen

las características particulares del lector durante el acto escritor y el tiempo que tomará éste en leer el texto (p.34).

Teniendo en cuenta lo anterior y adoptando la visión de Grize (1974), quien define la argumentación como una “actividad discursiva que se orienta a intervenir sobre los juicios, las opiniones y las preferencias de los interlocutores”, Camps (1995) señala que es necesario tener una representación de los que opinan de forma distinta a quien está llevando a cabo la actividad de la argumentación. En un escenario oral, la representación de la opinión diferente se elabora a partir de la exposición directa de los puntos de vista. De lo contrario, en la argumentación escrita, el escritor deberá elaborar una imagen –lo más real posible– de los destinatarios (Camps, 1995.p.53).

Es por esta razón que se puede afirmar que, a pesar de la distancia de los actores de la comunicación, el lenguaje escrito posee intrínsecamente un carácter polifónico. A este respecto, Bajtín (1979) afirma que el discurso es la representación de una pluralidad de voces que traen consigo una carga ideológica. Por ello, el “significado real” de un enunciado está determinado por el contexto del mismo y de otras voces, cada una con su respectiva carga ideológica. El hablante –o en este caso el escritor del texto argumentativo– refleja con su lenguaje dicha multiplicidad de voces (Camps, 1995. p.54). En este sentido, Cárdenas (2012) señala que “la cuestión textual argumentativa se da en términos de producción y de comprensión de sentido, lo que pasa por ser un proceso acerca de lo planteado (no dado) que incorpora la intersubjetividad y la interdiscursividad como manifestaciones fenoménicas” (p. 53).

Para determinar que el discurso monologal de la argumentación escrita posee un carácter marcadamente dialógico, se puede hacer una referencia a una de las estrategias argumentativas mencionadas en el primer constructo de este marco conceptual; la contraargumentación. En esta actividad, el escritor no sólo defiende su postura haciendo uso de la suficiente cantidad de argumentos sólidos para defender su tesis, sino también recurre a argumentos o proposiciones tendientes a reflejar anticipadamente las preguntas, dudas o puntos de vista de posibles interlocutores e impedir o refutar el contradiscurso que presuntamente estos podrían llevar a cabo como respuesta. Esto no sólo brinda eficacia a la argumentación escrita, sino que añade un atributo dialógico a la misma (Camps, 1995. p.53).

Los procedimientos de argumentación y contraargumentación que se dan en el texto escrito, se enmarcan dentro de la organización retórica del discurso argumentativo escrito propuesta por Díaz (2002). En primer término, el texto argumentativo consta de una *introducción*, la cual puede presentarse a través de múltiples variantes con el fin de captar el interés o la curiosidad del interlocutor: una frase célebre, un aforismo, una pregunta retórica, una reflexión, etc. en un texto de una extensión generosa. Si es un texto corto, se puede empezar directamente exponiendo la tesis argumentativa de una forma clara y concisa, la cual debe ser resultado de un razonamiento dialéctico (p.52). Segundo, se encuentra el *cuerpo argumentativo* en donde se incluyen las razones que sostienen, desarrollan o explican la tesis defendida. Para que sea efectivo, se deben presentar por lo menos tres razones o argumentos que estén fundamentados en ejemplos y datos fácilmente comprobables de manera que se logre el propósito de convencer. Estos se pueden presentar haciendo uso de elementos discursivos de índole sintáctica y conectiva con el fin de añadir fuerza y orientación a los razonamientos argumentativos. Finalmente, se presenta una *conclusión* en donde no sólo se reafirma y resume la idea inicial contenida en la oración temática, sino que se recuerda al lector aquello de lo que se le pretendía persuadir (p. 53).

En este sentido, esta investigación asumirá la argumentación escrita como un gran tejido de voces que provienen de una serie de procesos de reflexión no sólo en términos de la actividad cognitiva que toman lugar durante el proceso de planificación, composición y revisión del texto, sino tomando como objeto de análisis las problemáticas presentes en el contexto cotidiano de los estudiantes. También, la argumentación escrita será concebida como una actividad en la que se pongan en escena una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas para llevar a cabo una labor retórica eficaz. De esta manera, la escritura argumentativa se convertirá en tanto en objeto como vehículo de la reflexión de los estudiantes no sólo en torno a los procesos que subyacen el aprender a aprender, sino al conjunto de procesos mentales que se llevan a cabo durante la lectura de su propio mundo como un gran texto.

2.2.4. Algunas consideraciones didácticas de la argumentación escrita.

En el campo de la enseñanza del español como lengua propia, hablar de la didáctica de la argumentación escrita conlleva la ejecución de una tarea prioritaria: la incorporación de los estudiantes en una comunidad discursiva en la que se comparten puntos de vista, saberes e

ideologías diversas, así como presentar el discurso escrito como una manera de transmitir conocimientos. Por este motivo, han sido numerosas las sugerencias didácticas que han surgido a partir de investigaciones y revisiones teóricas orientadas hacia el análisis de la enseñanza de la argumentación escrita en diversos entornos sociales y realidades de las aulas.

Dichos estudios han coincidido en destacar la argumentación como una herramienta importante en la construcción de conocimiento en el ambiente escolar. Esto debido a que la argumentación aporta formatos de aprendizaje en los que el alumno ensaya cómo relacionar diferentes opiniones y justificar sus propias ideas contra la crítica del oponente; lo cual enfatiza el valor social y dialógico de la escritura argumentativa.

De acuerdo con Serrano (2008), la experiencia didáctica orientada hacia la cualificación de la competencia argumentativa escrita se debe fundamentar en tres consideraciones clave que debe tener en cuenta el maestro de lenguas bajo la concepción del lenguaje como construcción sociocultural. Primero, recordar que uno de los fines de la educación es la formación de individuos autónomos, reflexivos y críticos, lo cual favorece la toma posturas en temas morales, sociales e intelectuales. En consecuencia, la actividad argumentativa escrita supone poner en marcha procesos de pensamiento crítico que requieren creatividad e indagación (p.150). Segundo, considerar al estudiante como el centro de la experiencia formativa, lo cual demanda un papel activo de este en la construcción de su propio aprendizaje. A este respecto, es esencial mencionar que el maestro debe hacer lo posible para presentar la evaluación como un momento valioso para aprender. Por último y no menos importante, considerar el lenguaje escrito como la creación del conocimiento y la reelaboración del pensamiento en interacción constante entre compañeros y el texto mismo (p.p.151-152).

Considerando estas premisas, se sugiere realizar previamente una serie de actividades que acondicionen el proceso de composición de la argumentación escrita. Una de ellas es realizar una lectura de escritos argumentativos, con el fin de familiarizar a los estudiantes con las características propias de este tipo de textos. Para ello, se recomienda seleccionar textos que sean de temas de interés de los estudiantes, y llevar a cabo una discusión relacionada con la argumentación realizada en el texto y sus posturas frente a la temática abordada. Análogamente, se pueden analizar diversos tipos de textos argumentativos tales como textos científicos, jurídicos, periodísticos, teniendo en cuenta criterios como los componentes de la argumentación,

las partes del discurso argumentativo, las estrategias retóricas argumentativas, los recursos lingüísticos argumentativos y los argumentos a favor y en contra de la tesis defendida y los respectivos contraargumentos.

Entre las secuencias didácticas a implementar en el proceso de composición, se encuentra la propuesta de Santamaría (1992) la cual consta de las fases de *actuación*, *reflexión*, *análisis* y *generalización* siguiendo el análisis de Cassany (1990) acerca de las diversas metodologías de la enseñanza de la expresión escrita. Como resultado de la implementación de las actividades de enseñanza-aprendizaje (Figura 13) a partir de los conocimientos previos de los estudiantes, la construcción de conocimiento resulta auténtica, interactiva y motivadora (Santamaría, 1992. p. 120)

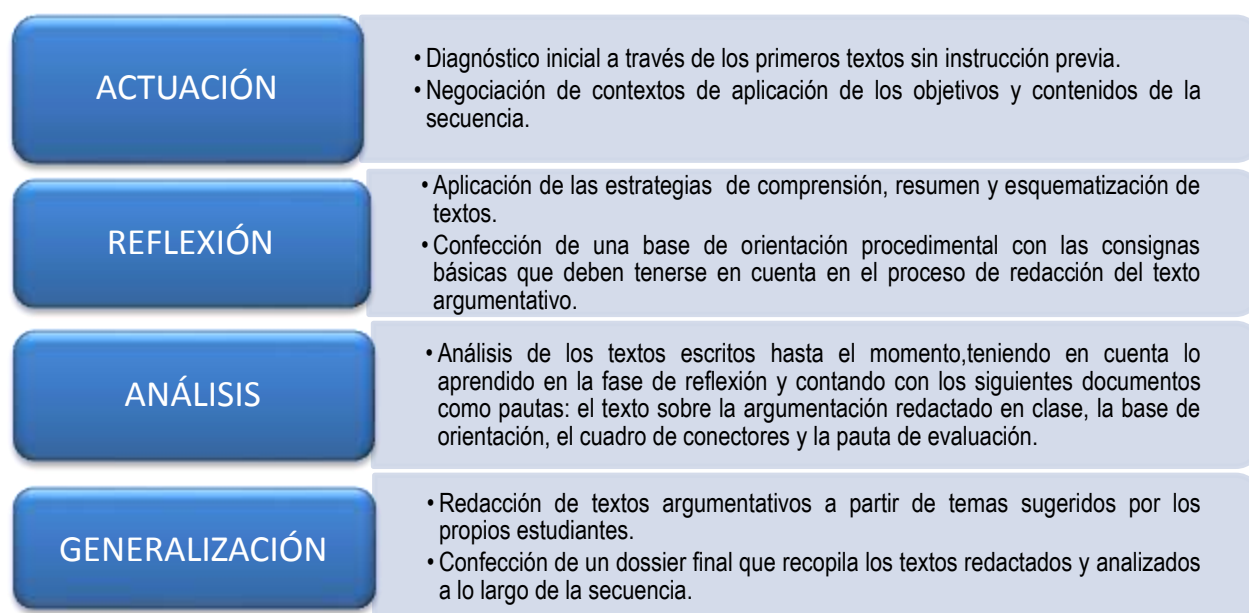


Figura 12. Secuencia didáctica de escritura de textos argumentativos propuesta por Santamaría (1992), en donde se relacionan las principales actividades de enseñanza-aprendizaje que tuvieron lugar en cada una de las fases (p.p. 115- 120).

De acuerdo al anterior esquema, las fases implementadas en la propuesta de Santamaría (1992) se constituyeron en un modelo esencial para la acción pedagógica planteada en esta investigación. En primer lugar, se elaboró un diagnóstico de las fortalezas y debilidades que tenían los estudiantes en sus primeros intentos de redacción de un texto argumentativo. Posteriormente, se brindaron herramientas útiles a los estudiantes con el fin de que planearan su texto, organizaran sus ideas en términos de argumentación y tipología textual. Luego, se llevó a

cabo un proceso de revisión o análisis de los textos escritos con el fin de evaluar la eficacia de las estrategias cognitivas y metacognitivas implementadas durante el proceso, y, finalmente, se recopilaron los textos finales de los estudiantes en un medio de difusión ante la comunidad educativa.

Como se puede apreciar, este estudio espera contribuir al planetamiento de una nueva didáctica de la argumentación escrita, en la cual se propone una serie de prácticas pedagógicas sincronizadas al ritmo de aprendizaje de los estudiantes, y no a pasos pre-establecidos de composición escrita. De esta manera, la escritura argumentativa se reivindica y recontextualiza a la par con el desarrollo cognitivo de los estudiantes, en donde sus experiencias previas, actitudes hacia la escritura, habilidades de análisis de su entorno y sus propias voces generan a su vez un llamado al docente que se reflexione y se vuelva sobre la propia praxis pedagógica en pos del re-planteamiento del conjunto de estrategias didácticas destinadas hacia la persuasión por medio del texto escrito.

2.2.5. Aprender a aprender: la gestión metacognitiva del conocimiento.

La escritura –y más aún, la escritura argumentativa– requiere la aplicación de estrategias cognitivas y la posibilidad de decidir cuáles se ajustan más a los objetivos y necesidades particulares de cada individuo en términos de finalidades comunicativas. La autorregulación de las mismas implica desarrollar una conciencia metacognitiva. A este respecto, Mateos (2001) presenta la siguiente definición de metacognición:

“Las personas no sólo elaboramos conocimientos sobre los fenómenos del mundo físico y del mundo social en que vivimos sino que, además, nos interesamos por los fenómenos del mundo psicológico tanto propio como ajeno. Ese interés es el que nos lleva a construir un conocimiento sobre la “cognición” o actividad cognitiva, es decir, sobre cómo percibimos, comprendemos, aprendemos, recordamos y pensamos. A este conocimiento sobre la cognición es al que nos referimos, en un sentido muy amplio, cuando hablamos de metacognición”
(Santiago, Castillo y Mateus, 2014. p. 83)

De acuerdo con Burón (1997) el conocimiento sobre la cognición o actividad cognitiva en palabras de Mateos (2001) consiste en una serie de acciones que el individuo plantea conscientemente para cualificar procesos mentales y conseguir determinados propósitos de la actividad cognitiva; en primer lugar, se requiere tener conocimiento de los objetivos que se quieren alcanzar con la actividad a desarrollar; segundo, elegir las estrategias que permitan

alcanzar dichos objetivos; tercero, llevar a cabo procesos de monitoreo o autoobservación de la ejecución de dichas estrategias con el fin de determinar su efectividad o replantearlas si es necesario, y; evaluar los resultados para establecer en qué medida se cumplieron los objetivos planteados y las fortalezas y debilidades presentes en el desarrollo del proceso (Santiago, Castillo y Mateus, 2014. p. 92).

Hasta el momento, la investigación sobre la metacognición se ha enfocado principalmente al estudio del conocimiento introspectivo de las operaciones mentales que toman lugar en el ámbito escolar. Por esta razón, Burón (1993) realiza una clasificación de las “metas” que componen el estudio sobre la metacognición en la actualidad: meta-atención, metalectura, metamemoria, metacompreensión, metaignorancia y metaescritura (p.p. 11-14).

La metaescritura –la cual constituye el principal interés de esta investigación–, es definida por Burón (1993) como el conjunto de conocimientos que tenemos sobre la escritura y la regulación de las operaciones mentales que toman lugar en la comunicación escrita. Dichos conocimientos comprenden saber la finalidad del acto de escribir, regular la expresión escrita con el fin de lograr una comunicación adecuada, y evaluar de qué forma y hasta qué punto se alcanzaron los objetivos propuestos al inicio de cualquier ejercicio de escritura (p. 13).

Con relación a los procesos metacognitivos que toman lugar durante la argumentación escrita, se asume la metacognición como la capacidad de los estudiantes para reflexionar y regular los procesos cognitivos que toman lugar antes, durante y después del proceso de composición. Es decir, se enfatiza en los procesos de orientación, ejecución y control de la producción textual en las etapas de planeación, redacción y la corrección del texto. De acuerdo a esto, es necesario crear un ambiente de aprendizaje en el aula que permita que el estudiante reflexione sobre sus procesos cognitivos y pueda autorregularlos, de manera que el proceso de la producción del texto argumentativo tenga un mayor nivel de estructuración de las ideas. Como resultado, la metacognición se resignifica como alternativa didáctica para el desarrollo del pensamiento consciente y de alto nivel (Araya y Roig, 2014. p. 172).

En este orden de ideas, la implementación de procesos metacognitivos en la cualificación de la competencia argumentativa escrita se centra en el propósito de generar en los estudiantes una conciencia de autoobservación de las operaciones mentales que se ponen en juego durante la

producción de un texto argumentativo. Así, el estudiante será quien monitorea su propio avance, planifica las ideas que incorporará en el texto, gesta una evaluación permanente de su propia producción y reescribe sus argumentos.

La importancia del trabajo académico con sustento en metacognición no sólo se extiende hacia las actividades que requieren el manejo de un código verbal o escrito, sino se fundamenta en las necesidades actuales del contexto educativo. Su importancia radica en que las estrategias metacognitivas son herramientas necesarias y útiles para darle la efectividad al aprendizaje, y ello es posible porque “pueden ser invocadas conscientemente por el aprendiz como apoyo para focalizar la atención en los contenidos importantes, en el monitoreo de la comprensión, en determinar propósitos o metas, en lograrlas con éxito y en resolver las dificultades en la comprensión” (Condemarín. *et al*, 1995.p. 15). Esto implica que el estudiante alcance un grado de independencia del maestro y se encuentre en capacidad de implementar y supervisar las estrategias de aprendizaje que más se ajusten a sus necesidades, evaluarlas y replantearlas.

En conclusión, la metacognición supone una verdadera revolución en educación, puesto que se reemplaza la idea del acto de enseñar como una mera transmisión de conocimientos, por aquella que concibe el conocimiento de la cognición como una actividad que empodera al estudiante en su tarea de aprender a aprender (Burón, 1993. p.7). Por ello, la presente investigación adopta una visión de metacognición como proceso y producto en el aprendizaje de la argumentación escrita. Se asume como *proceso*, en cuanto los estudiantes se apropian de las herramientas proporcionadas en la clase de Lengua Castellana como medio de conocimiento tanto de sus procesos cognitivos, como de los procedimientos para supervisarlos y regularlos al momento de elaborar un texto argumentativo. Asimismo, se concibe la metacognición como *producto* en la medida en que esta se convierte en una experiencia de aprendizaje en la cual el estudiante efectúa una reflexión acerca del funcionamiento de las maneras particulares de aprender y del grado de consecución de los objetivos planteados durante la conceptualización de la argumentación y la materialización de la misma en un texto polifónico de carácter argumentativo.

2.2.5. *Saber hacer en contexto: el desarrollo de la competencia.*

Siguiendo las ideas expuestas en el apartado anterior, queda en evidencia que el trabajo académico sobre la actividad cognitiva en la argumentación escrita supone contextualizar en el aula de clase la capacidad de los estudiantes al momento de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación comunicativa, aplicarlas, controlar el proceso, evaluar el mismo para afirmarlo o para proceder a su modificación. Desde esta perspectiva, este estudio adopta la noción de competencia planteada por Perrenoud (2008) definida como la capacidad de actuar eficazmente en determinada situación con la ayuda del uso de recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos (p.7).

En este sentido, la metacognición se constituye en una reflexión constante sobre el conocimiento estratégico que permite al estudiante desempeñarse efectivamente en una actividad en la que se contextualiza el lenguaje dentro de un propósito retórico específico y una finalidad social. Es decir, el acto de persuadir al lector del escrito para sustentar posiciones particulares frente a problemáticas específicas de carácter social que toman lugar en la ciudad de Bogotá. Para este fin, se requiere que el estudiante sea competente tanto lingüística como comunicativamente.

A este respecto, Chomsky (1978) establece que la competencia lingüística es precisamente ese conjunto de conocimientos implícitos que tiene el ser humano de las reglas o principios abstractos y universales que regulan el sistema lingüístico (De Zubiría, 2006. p.70). De esta manera, esta competencia sistemática, regular y formalizable se constituye por los componentes léxico, sintáctico (componente central generativo), fonético-fonológico y semántico, los cuales interactúan como un todo (Fages, 2005). No obstante, Lyons (1970. p. 187) efectúa una crítica a este concepto de competencia, en la medida en que se resalta el carácter social de la misma estableciendo la importancia de que elaborar enunciados que no sólo estén gramaticalmente correctos, sino que se ajusten al contexto en el que tiene lugar la comunicación.

En síntesis, los investigadores que critican el concepto de *competencia lingüística* consideran que este excluye elementos importantes del contexto sociolingüístico. Sin duda alguna, la reacción contraria de mayor importancia ha sido la de Hymes (1972), quien considera que la competencia lingüística es insuficiente porque los enunciados deben ser también

apropiados y aceptables en el contexto en el que se utilizan. De allí que este planteara la noción de *competencia comunicativa* como el dominio de reglas sociales, culturales y psicológicas que rigen el uso del lenguaje en determinado contexto. Esto es, considerar la comunicación como una actividad compleja en la cual no sólo se ponen en escena mecanismos estrictamente lingüísticos o gramaticales, sino también una serie de habilidades y conocimientos de tipo pragmático, discursivo, estratégico y sociocultural (Santiago, Castillo y Mateus, 2014. p. 44).

Para complementar esta teoría, Canale (1995) establece los cuatro componentes de la competencia comunicativa; la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica; la *competencia gramatical* se refiere al dominio del conocimiento lingüístico (aspectos léxicos, morfosintácticos, fonético-fonológicos, sintácticos y semánticos de las oraciones), la *competencia sociolingüística* se relaciona con la adecuación de la producción oral o escrita al contexto (el conocimiento e integración de las normas socioculturales que rigen el uso y las reglas del discurso para interpretar el significado social de cada enunciado), la *competencia discursiva* tiene que ver con los modos en los que se combinan unidades gramaticales para formar textos orales y escritos de forma coherente y compleja y finalmente, la *competencia estratégica* relacionada con el dominio de estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden suplir carencias y lograr una comunicación efectiva (p.p. 102-110).



Figura 13. Esquema propuesto por Guzmán, Flores y Tirado (2012) en donde se observan los recursos cognitivos orientados hacia el desempeño eficiente en situaciones de argumentación (p.19).

Como se puede apreciar en este esquema, el desarrollo de competencias en argumentación supone acentuar el énfasis en los dos últimos componentes mencionados por Canale (1995) anteriormente. Definida como la integración de conocimientos, habilidades y actitudes al interactuar en una argumentación dialógica (Guzmán, Flores y Tirado, 2013. p. 15), la competencia argumentativa se concebirá en esta investigación como un modo de saber hacer en contexto, en donde se manifiestan procesos mentales (reflexionar, cuestionar, evaluar, etc.) y habilidades de pensamiento envueltas en procesos de argumentación. Siguiendo la propuesta de Betancur (2003), se concibe el trabajo en argumentación como una competencia específica, en la medida en que se enseña la estructura textual, los tipos de argumentos y falacias. Es decir, se acentúa el énfasis en el metalenguaje de la argumentación (p.25).

En consecuencia, la presente acción pedagógica actúa sobre la premisa de la competencia argumentativa escrita como la movilización de habilidades, conocimientos y actitudes pertinentes (Figura 13) en situaciones que requieren el despliegue de todos estos recursos de una manera clara en la construcción de una argumentación haciendo uso del código escrito.

En resumen, este capítulo ha presentado en un primer momento, una serie de experiencias pedagógicas orientadas hacia la cualificación de los procesos de argumentación escrita y la metacognición como posibilidad didáctica hacia el desarrollo de la competencia comunicativa en dicho ámbito. Esto, a su vez, permitió llevar a cabo un diálogo entre las principales teorías que se enmarcan en el campo de la enseñanza de la argumentación escrita desde una perspectiva comunicativo- funcional de la enseñanza del español como lengua materna.

De esta manera, no sólo se presentó una conversación entre distintos autores quienes contribuyeron a clarificar teóricamente el problema de investigación y las sugerencias metodológicas y didácticas acordes a los intereses de este estudio, sino que se permitió establecer las principales categorías de análisis de los resultados de esta investigación. Éstas, al igual que la metodología de investigación implementada en este estudio, se relacionarán detalladamente en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En este apartado, se realizarán algunas consideraciones metodológicas de esta investigación, la cual se basa en un enfoque cualitativo de tipo investigación-acción como opción para el trabajo de intervención pedagógica en el aula. Asimismo, se describirá teóricamente la manera de entender el acercamiento a los datos, su recolección, análisis y generación de conclusiones. Posteriormente, se describirán las características generales de los participantes del estudio y por último, se describirán las técnicas e instrumentos de recolección de los datos.

3.1. Enfoque y tipo de investigación

Esta propuesta de investigación está enmarcada dentro del paradigma de la investigación cualitativa, teniendo en cuenta la pertinencia que ésta tiene en el estudio de fenómenos que toman lugar en el escenario educativo que resalta Bravín *et.al* (2009):

“Los métodos cualitativos suelen resultar más apropiados para el campo educativo en general, según lo demuestra la práctica misma de la investigación, en tanto se proponen superar la dicotomía o tensión teoría-práctica, sirviendo esencialmente a objetivos transformadores de la realidad, a fin de modificar aspectos sustanciales como el proceso de producción y apropiación del conocimiento. La investigación educativa en el sistema formador docente se propone llevar a cabo un proceso continuo de aprendizaje que permita contribuir a la profesionalización del docente” (p. 145)

A su vez, esta investigación se orienta bajo los planteamientos metodológicos de la investigación-acción. En este sentido, se parte de un proceso de observación, para dar paso a la planeación de una intervención pedagógica y posteriormente su implementación, sistematización y análisis de resultados. A continuación, se hará un recuento de las consideraciones metodológicas que subyacen a este enfoque investigativo y su importancia en la consolidación de esta propuesta de investigación.

Es esencial resaltar que la investigación-acción no se define únicamente como un método investigativo, sino como un conjunto de prácticas orientadas hacia el cambio educativo. Por esta razón, podemos situarla dentro de un paradigma socio-crítico, en la medida en que se interviene en una realidad dinámica, interactiva e impredecible que se deconstruye y construye permanentemente por actores sociales. Así, el docente investigador empieza a asumirse a sí mismo como un sujeto activo tanto en dicha realidad social, como en su práctica indagadora (Colmenares y Piñero, 2008, p.5). En este orden de ideas, Bausela (2002) define la investigación-acción como una manera de concebir la enseñanza como un proceso de continua búsqueda, y no como el sólo acto de investigar sobre ella (p.1). De esta manera, la investigación- acción concibe el aula como un espacio en donde se llevan a cabo procesos de reflexión crítica y cuestionamiento, no solo de las circunstancias particulares que requieren la intervención pedagógica, sino de la propia práctica docente. En síntesis, es una investigación que tiene como uno de sus fines mejorar la eficiencia docente, evaluada en términos de eficacia práctica

El proceso de la Investigación-Acción puede resumirse básicamente en cuatro fases: diagnóstico y reconocimiento de una problemática, desarrollo de un plan de acción teniendo como sustento la teoría desarrollada con base en dicha problemática, puesta en práctica del plan y observación de sus efectos en el contexto que tiene lugar y finalmente, la reflexión en torno a los efectos como base para una nueva planificación y posterior aplicación (Martínez, 2000. p.p. 8-11). Sin embargo, teóricos como Rincón (2000) proponen la ejecución de etapas como planteamiento, revisión global, revisión específica, aplicación de mejoras, revisión de mejoras, y por último, la planificación de nuevas mejoras.

El rol del maestro en IA es activo, propositivo y reflexivo, en la medida en que la práctica pedagógica durante el proceso, le permite a comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que “le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica” (Restrepo, 2004. p. 50). De otro lado, se espera que los estudiantes asuman el papel de co-investigadores, participando activamente en el planteamiento del problema (lo cual será algo que les afecta), la información que debe obtenerse al respecto, los métodos y técnicas a ser utilizados, el análisis e interpretación de los datos, la decisión de qué hacer con los resultados y qué acciones se programarán para su futuro (Restrepo, 2004. p.p. 50-51).

Esta propuesta adopta la Investigación-Acción como opción metodológica cualitativa, en la medida en que toma como punto de partida las falencias en la competencia argumentativa escrita de los estudiantes del curso 1002 del Colegio Hernando Durán Dussán I.E.D. detectadas a lo largo del proceso diagnóstico, con el fin de generar una propuesta que no sólo esté diseñada para mejorar sus procesos de argumentación, sino que genere un conocimiento científico y pedagógico acerca de la didáctica de la argumentación. Además, se apuesta por un aprendizaje a partir de la reflexión que hacen los actores de la investigación con miras a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje con una finalidad académica y social. En este sentido, esta propuesta se inscribe dentro de la *modalidad crítica* de IA (Latorre, 2003. p.4) ya que los estudiantes realizarán su ejercicio argumentativo escrito basados en su postura crítica frente a problemáticas de la ciudad de Bogotá, lo cual contribuye sin duda a la consolidación de una cultura de tolerancia crítica y ciudadanía activa.

3.2. Universo poblacional

El grupo de interés de esta investigación está conformado por treinta y cuatro (34) estudiantes del curso 1002, once (11) hombres y veintitrés (23) mujeres, cuyas edades oscilan entre los catorce (14) y diecisiete (17) años. De éste grupo, solo doce (12) estudiantes pertenecieron al curso 902, grupo en el cual se inició la etapa de diagnóstico a partir del período de observación no participante durante el segundo semestre del año 2015.

3.2.1. Muestra.

Se tomó aleatoriamente una muestra probabilística simple de dieciséis (16) estudiantes, compuesta por cinco (8) hombres y cinco (8) mujeres. Dicha selección se hizo de manera que no haya sesgos ni preferencias en la información. No obstante, se tomó como criterio de selección la motivación para participar del estudio (Galeano, 2004.p.34), en tanto el nivel de participación en las clases, como el cumplimiento de las actividades propuestas para cada fase de intervención. El propósito al elegir la muestra es facilitar el análisis de los contenidos, lograr una mayor rapidez en el análisis y el manejo de los datos, evitar prácticas que tiendan a distorsionar la información, describir el universo poblacional con cierto grado de precisión, y analizar los datos obtenidos del mismo de una forma más oportuna, eficiente y exacta.

3.3. Unidad de análisis

En sintonía con el problema de investigación, los objetivos y las consideraciones teóricas que sirvieron como base para la conceptualización y diseño de esta investigación, se establece que la *competencia argumentativa escrita* será el objeto específico del presente estudio. Esta será examinada a través de una matriz categorial en la cual no sólo se establecen las categorías de análisis que orientarán el seguimiento al proceso de intervención pedagógica, sino también se explicitan los indicadores de logro sobre los cuales se evaluará el grado de efectividad de la misma.

3.4. Categorías de análisis

Con el fin de adelantar procesos de revisión, seguimiento y evaluación de la cualificación de la competencia argumentativa escrita, se establecieron dos categorías de análisis; la *argumentación* en términos del reconocimiento de la misma como elemento cotidiano y su conceptualización teórica, y de otro lado la *escritura* como proceso cognitivo que recoge todas las estrategias cognitivas y metacognitivas orientadas hacia la persuasión frente a puntos de vista particulares sobre problemáticas de la ciudad.

Las dos primeras fases de intervención pedagógica tuvieron como ejes centrales el brindar espacios de sensibilización frente a la importancia de la actividad argumentativa en la academia y en diversos ámbitos de la vida cotidiana, y establecer un andamiaje teórico de la argumentación en cuanto al reconocimiento de sus componentes y estrategias cognitivo-retóricas disponibles para llevar a cabo una argumentación eficaz. De esta suerte, las subcategorías de análisis inductivas (Romero, 2005) fueron *sensibilización, estrategias cognitivo-retóricas, y tipología argumentativa*.

De otro lado, puesto que el trabajo académico se orientó hacia los procesos de escritura argumentativa y la puesta en contexto de los conocimientos y experiencias adquiridas en las dos primeras fases de intervención, las subcategorías inductivas correspondieron precisamente a los subprocesos de la escritura como acción cognitiva compleja; *planificación, redacción y revisión*.

3.5. Matriz categorial

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	SUBCATEGORÍA	DEFINICIÓN	FORTALEZAS	DEBILIDADES	TEORÍA IMPLÍCITA	RESULTADOS
ARGUMENTACIÓN	Cualquier proceso de demostración, verificación, explicación o interpretación llevado a cabo con la finalidad de convencer sobre la razón, la validez, la plausibilidad o la conveniencia de un hecho, concepto, fenómeno, actividad, etc.	Sensibilización	Hacer que un individuo se dé cuenta del valor o importancia de una cosa, a través de factores como toma de conciencia, y adquisición de conocimientos, actitudes, y aptitudes básicas. En este caso, aquellos factores se presentan como acondicionamiento de la actividad argumentativa con fines de discusión acerca de problemáticas locales.	Gracias a actividades relacionadas con la dramatización de escenarios cotidianos de argumentación, y el uso de medios de comunicación, fue evidente que los estudiantes no sólo comprendieron la importancia del debate y el respeto por las ideas del otro en el contexto local y nacional, sino que reconoció la importancia del uso de estrategias de persuasión para llevar a cabo una argumentación efectiva.	En algunas ocasiones, algunos estudiantes mostraban una actitud irrespetuosa con la opinión diferente de sus compañeros a nivel verbal y no verbal. Sin embargo, dichos comportamientos fueron materia de reflexión conjunta.	Cárdenas (1999) Weston (2001) Cárdenas (2012)	El uso de los medios de comunicación suscitó una serie de importantes discusiones relacionadas con el papel de los mismos en los escenarios de argumentación de los cuales emergen decisiones que afectan directamente la vida de los estudiantes. Por esta razón, se reconoció la importancia de la argumentación en espacios alternos a la academia. Esto a su vez, generó comportamientos propios de un debate que fueron materia de análisis y reflexión.
		Estrategias cognitivo-retóricas	Aquellos recursos que los participantes, en una interacción argumentativa, ponen en práctica para clarificar o diferenciar sus enunciados o para moverse hacia lo más profundo, más fundamental o más general de los mismos. Todo ello para argumentar efectivamente en vista a lograr un acuerdo o resolver un conflicto.	Los estudiantes lograron construir por su propia cuenta razonamientos inductivos y deductivos, y determinar la validez y solidez de los argumentos a través del uso de estrategias de aprendizaje basadas en el color como elemento útil para discriminar los elementos particulares de los generales presentes en los razonamientos lógicos.	La ausencia de técnicas de estudio como la toma de notas durante las explicaciones o posteriores a los ejercicios de práctica, hizo que la información suministrada se olvidara fácilmente, lo cual generaba inconvenientes al momento de avanzar en la consideración de las temáticas planteadas para el	Cárdenas (1999) Weston (2001) Cárdenas (2012)	La implementación de estrategias de aprendizaje desde un nivel básico como el uso de colores para la discriminación de elementos particulares y generales, fueron de gran ayuda para los estudiantes, puesto que pudieron comprender y elaborar por su propia cuenta razonamientos inductivos y

					desarrollo de la fase.		deductivos de una manera que les permitiera reflexionar sobre la validez y solidez de los mismos.
		Tipología argumentativa	Concibiendo el <i>argumento</i> como el vehículo de las diferentes razones o pruebas en apoyo a una conclusión, los diferentes tipos de argumentos son aquellos razonamientos que se derivan de una serie de operaciones cognitivas tales como analizar, comparar, describir, etc. Dichos razonamientos pueden ser falsos o erróneos y se pueden caer en ellos por ignorancia o voluntariamente, a lo cual se le denomina como <i>falacia</i> .	Los estudiantes lograron establecer estrategias propuestas por ellos mismos para minimizar las distracciones durante las clases, lo cual ocasionaba problemas con la comprensión de las tipologías argumentativas. Los estudiantes fueron hábiles en establecer diferencias entre diversas formas de presentación de contenidos relacionados con las tipologías argumentativas.	Pese a que ya se habían planteado estrategias para controlar las distracciones, una pequeña parte de los estudiantes sólo se quedaba en el acto enunciativo de las mismas y olvidaban monitorearlas. Esto generó algunos desajustes en los niveles de comprensión de las tipologías argumentativas.	Toulmin (1958) Baker (1999) Parodi & Núñez (1999) Weston (2001) Zamudio (2002) Burón (1993)	El planteamiento de estrategias de metaatención y metacompreensión de los contenidos relacionados con las tipologías argumentativas a partir de la experiencia misma de los estudiantes.
ESCRITURA	Acto comunicativo que requiere de un contexto social y de un medio para llevar a cabo procesos cognitivos y de memoria, con ayuda de elementos como la motivación y una buena actitud intelectual.	Planificación	El escritor se forma previamente un esquema mental en base al conocimiento de aquello que quiere escribir. Esta función tiene la finalidad de poner metas y objetivos frente a la tarea. Este proceso se puede dar en cualquier momento de la escritura.	Los estudiantes plantearon su tesis argumentativa de acuerdo a las sugerencias de sus compañeros y a su reflexión frente a las características particulares tiene una tesis argumentativa efectiva. Asimismo, los estudiantes planearon sus textos de acuerdo con objetivos establecidos colectivamente. A partir de ello, se presentaron e implementaron algunas estrategias de	Las llegadas tarde a clase y las continuas ausencias de los estudiantes, hicieron que algunos procesos de planeación se hicieran de una manera espontánea. Por esta razón, no hubo un proceso de reflexión cognitiva y metacognitiva del proceso de planificación textual del texto argumentativo.	Flower & Hayes (1981) Cassany (2008) Mata (1997) Graves (1996) Camps (1993)	Los estudiantes hicieron uso de estrategias de escritura de la tesis argumentativa, generación de ideas y organización discursiva preliminar del texto argumentativo. Sin embargo, aspectos de carácter actitudinal influyeron en los procesos de autorregulación de las estrategias.

				generación de ideas y organización de la información, las cuales hicieron uso de una manera efectiva.			
		Textualización	El proceso de producción es donde el escritor propiamente tal traduce sus ideas al papel, es donde las ideas de transportan al papel. Aquí el escritor debe desarrollar la escritura, clasificar y revisar el significado de lo que se escribe, por lo que muchas veces el escritor puede volver al proceso de planificación.	Los estudiantes elaboraron sus escritos con base al proceso de planeación llevado a cabo previamente, añadiendo a todas las consideraciones textuales propias de la argumentación escrita, aquellas estrategias argumentativas vistas en clase con el fin de añadir mayor fuerza a los argumentos desarrollados en el cuerpo del escrito.	Algunos estudiantes demostraron una disposición negativa ante la idea de reescribir su texto, puesto que consideraban que la actividad de redactar era simplemente organizar la información contenida en la planeación en párrafos, sin reflexionar acerca de las estrategias argumentativas disponibles para añadir mayor fuerza al texto.	Flower & Hayes (1981) Cassany (2008) Mata (1997) Graves (1996) Camps (1993)	El establecimiento de objetivos y la planeación del texto argumentativo haciendo uso de herramientas de corte metacognitivo, resultó de gran ayuda para los estudiantes, puesto que fueron capaces de concretar aquellas ideas en un texto debidamente estructurado tanto a nivel micro y macroestructural en términos de la escritura propiamente dicha y el desarrollo de la argumentación.
		Revisión	En este proceso el escritor revisa lo escrito para darle forma al texto y reformularlo si es necesario. Dentro de este proceso, además, encontramos los subprocesos de examinación y corrección, en donde el texto es examinado exhaustivamente por el escritor para encontrar los errores, tanto de redacción, coherencia, ortografía, etc. y es corregido para que sea más claro.	Con base en una tabla de chequeo conformada por criterios establecidos conjuntamente, los estudiantes revisaron sus escritos en términos de desarrollo argumentativo, incorporación de estrategias argumentativas, aspectos formales de la escritura e incluso la pertinencia de elementos paratextuales en la presentación del texto final con el fin de generar mayor adhesión a la postura expresada a lo largo del texto.	Algunos estudiantes presentaron la versión final de su texto sin la debida planeación ni redacción previa al texto final. Debido a esto, presentaron textos que no correspondían a la tipología argumentativa, sino aquellos de índole expositiva e informativa.	Flower & Hayes (1981) Cassany (2008) Mata (1997) Bereiter y Scardamalia (1987)	La reflexión metacognitiva frente al propósito del texto argumentativo, llevó a los estudiantes a reflexionar tanto en la escritura argumentativa como tal, como en el replanteamiento de elementos externos al texto propiamente dicho, tales como la incorporación de imágenes de apoyo a su argumentación y el impacto del color de fondo de la presentación del texto final.

3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En la presente investigación-acción cualitativa, se adoptaron cuatro *técnicas* o procedimientos de actuación concreta y particular de recogida de información (Campoy y Gómes, 2009. p. 273). Una de ellas fue la *observación participante*, la cual implicó la intervención directa del observador, de forma que éste pudo intervenir en la vida del grupo. De esta manera, el investigador dedicó un tiempo a observar a los sujetos objeto de observación y tomó notas de campo organizadas y debidamente estructuradas para facilitar luego la descripción detallada y la interpretación. Por esta razón, se adoptó el *diario de campo* como instrumento de recolección de información. Aquí, el observador describió una serie de eventos con la mayor exactitud posible, separando los sentimientos y apreciaciones particulares, e interpretando los sucesos con la mayor objetividad posible (Campoy y Gómes, 2009. p.p. 278-279).

De otro lado, se implementó como técnica la *entrevista*, entendida como una interacción entre dos personas, planificada y que obedece a un objetivo, en la que el entrevistado da su opinión sobre un asunto y, el entrevistador, recoge e interpreta esa visión particular. Como instrumento de recolección de información, se utilizó una *grabadora de voz*, en donde se grabaron los datos del día de la toma de la entrevista y la información o datos relativos al contexto que fueron insumo para la comprensión de la problemática estudiada (Campoy y Gómes, 2009. p.p. 288).

En adición, se implementó la *encuesta* como técnica de recolección de datos, la cual consiste en una serie de preguntas, generalmente aplicada a una población numerosa y dispersa. Por esto, se adoptó el *cuestionario* de preguntas abiertas y cerradas como instrumento de recolección de información dentro del marco de la *descripción*, es decir, “caracterizando un fenómeno o situación concreta, indicando sus rasgos más peculiares o diferenciadores” (Campoy y Gómes, 2009. p.p. 289).

Por último, la *recopilación documental* fue una técnica de recolección de datos a utilizar en esta investigación, entendiendo como *documento* todas aquellas producciones escritas de los estudiantes, las cuales fueron archivadas en carpetas con el propósito de medir la evolución de la competencia argumentativa de los estudiantes (Cassany, 1999.p. 265)

CAPÍTULO IV

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

En el marco de la apuesta del Colegio Hernando Durán Dussán I.E.D por la formación integral de un ciudadano democrático, reflexivo, respetuoso de sí mismo, del otro y de su territorio, esta propuesta pedagógica se sintoniza con los procesos de pensamiento crítico y gestión del conocimiento que se han privilegiado hasta el momento en el trabajo académico de la institución. Por esta razón, este capítulo expondrá en detalle la adopción del *aprendizaje significativo* como enfoque pedagógico que orientará la intervención en la clase de Lengua Castellana. Posteriormente, se describirán las fases en las cuales se desarrollará el trabajo académico, los indicadores de aprendizaje y las actividades centrales orientadas hacia la cualificación de la competencia argumentativa escrita.

4.1 Enfoque pedagógico

La presente propuesta de intervención tendrá como referente pedagógico la teoría del *aprendizaje significativo* propuesta por Ausubel (1976), definido como el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva del estudiante de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Es decir, esta interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma. La presencia de ideas, conceptos o proposiciones inclusivas, claras y disponibles en la mente del aprendiz es lo que garantiza un verdadero aprendizaje significativo, puesto que se dota de significado a ese nuevo contenido en interacción con el mismo. Sin embargo, este proceso no es una mera unión de dichos elementos, sino que “los nuevos contenidos adquieren significado para el estudiante produciéndose una transformación de los

subsumidores o ideas de anclaje de su estructura cognitiva, resultando así progresivamente más diferenciados, elaborados y estables” (Moreira, 1997.p.66-67).

Optar por el aprendizaje significativo como enfoque pedagógico enmarcado en una propuesta basada en metacognición, sugiere que el maestro facilite el aprendizaje –ya sea por recepción o por descubrimiento- tomando como base o punto de apoyo los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes con el fin de desarrollar un amplio conocimiento metacognitivo para integrar y organizar la nueva información que pasará a formar parte de la memoria comprensiva, es decir, enseñar a los estudiantes a “aprender a aprender” (Burón, 1997 p.50). De aquí desprende la necesidad de orientar los procesos de aprendizaje significativo hacia la adquisición de estrategias de aprendizaje por parte del estudiante, quien será capaz de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones.

En la presente propuesta pedagógica, las estrategias de enseñanza en la clase de Lengua Castellana tomaron como objeto central los diversos tipos de conocimientos que los estudiantes poseen y utilizan durante el aprendizaje: los *procesos cognitivos básicos* (todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información, como atención, percepción, codificación, almacenaje, etc.), la *base de conocimientos* (bagaje de conocimientos previos, hechos, conceptos y principios organizados jerárquicamente), el *conocimiento estratégico* (saber cómo conocer) y el *conocimiento metacognitivo* (conocimientos sobre lo que se sabe y la manera como se sabe, así como el conocimiento de procesos y operaciones cognitivas que toman lugar durante el proceso de aprendizaje) (Brown. 1975; Flavell y Wellman, 1977).

Como resultado, el aprendizaje significativo adopta la visión de estudiante o aprendiz como un individuo que controla su propio proceso de aprendizaje, se da cuenta de lo que hace, capta las exigencias de la tarea y responden consecuentemente a los propósitos de la misma, planifica y examina sus propias realizaciones, pudiendo identificar los aciertos y dificultades, emplean estrategias de estudio pertinentes para cada situación, valoran los logros obtenidos y corrigen sus errores. En este orden, se plantea la *práctica individual* como metodología para lograr los objetivos de la instrucción metacognitiva, la cual se apoya en actividades de

autointerrogación que buscan generar respuestas a preguntas que cada estudiante debe plantearse para regular su propia actuación durante las actividades de cualificación de la argumentación escrita (Mateos, 2001)

4.2. Fases de intervención pedagógica

La implementación de esta propuesta pedagógica se realizó en tres fases que tuvieron una duración que oscila entre un mes y medio y dos meses. El nombre de cada una de ellas obedece a una metáfora del acto de argumentar como un gran tejido, en el cual el estudiante es el tejedor o artesano que escoge los hilos que considere firmes y de buena calidad (argumentos), prepara el telar (texto argumentativo), y comienza el proceso de tejer, siendo consciente de la necesidad de destejer y volver a empezar si es necesario (competencia argumentativa escrita). A continuación se explicará de manera detallada los objetivos de aprendizaje y actividades centrales de cada una de las fases mencionadas.

El objetivo principal de *El tejido: unión de hombres, encuentro de mundos* consistió en establecer bases para el ejercicio de la argumentación por medio de una etapa de sensibilización en donde los estudiantes no sólo reconocieran el lugar de la argumentación en contextos cotidianos, sino que realizaran un primer ejercicio argumentativo escrito con relación a problemáticas que afectan seriamente su futuro como estudiantes y ciudadanos en formación. De esta manera, se esperó que los estudiantes fueran capaces de establecer la importancia de la argumentación a través de ejercicios que giraron en torno a actividades tales como puestas en escena de situaciones cotidianas de argumentación, ejercicios de construcción colectiva de conceptos base para el trabajo académico tales como argumentación, argumento, discurso, persuasión, entre otros. De esta manera, se dejaron de lado definiciones prefabricadas y desprovistas de experiencia. Las actividades centrales se orientaron hacia la exposición de videos y material escrito como periódicos, revistas y artículos de opinión impresos con el fin de motivar el debate y la exposición asertiva de los puntos de vista.

Preparando el telar: re-conociendo los hilos de la argumentación fue la segunda fase de intervención que tenía como objetivo principal establecer bases teóricas de la argumentación como actividad cognitiva dialógica. Aquí, las actividades se orientaron hacia la puesta en escena y monitoreo de algunas estrategias de aprendizaje basadas en colores y organizadores gráficos de

información para conceptualizar la construcción lógica de argumentos inductivos y deductivos, determinación de la validez y solidez de los argumentos e identificación de la tipología argumentativa y falacias. Esta fase tuvo una duración mayor a la fase anterior, puesto que el dominio de los conceptos aquí presentados representó un reto para los estudiantes en términos de asimilación y apropiación de dichos conocimientos. Esto lejos de representar una dificultad en la implementación de esta propuesta pedagógica, se constituyó en una excelente oportunidad para reflexionar sobre las operaciones cognitivas que se llevan a cabo durante el proceso de adquisición del aprendizaje en actividades tan cotidianas como las exposiciones orales. Esto, sin duda, lideró una serie de reflexiones multiestamentarias frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna.

Finalmente, en la última fase de intervención denominada *¡A tejer y destejer!: plasmando mi punto de vista en un texto*, los estudiantes realizaron la primera escritura de un texto argumentativo haciendo uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y argumentativas para construir un escrito que contenía su punto de vista, incorporando el de sus compañeros y otras personas cercanas en su contexto. Es necesario mencionar que en la primera parte de esta fase de intervención sólo se realizó un seguimiento de los procesos de argumentación que tomaron lugar durante la redacción del texto y en qué medida se pusieron en marcha diferentes estrategias argumentativas para cumplir los objetivos propuestos en cada una de las fases. Este seguimiento fue llevado a cabo directamente por los estudiantes a través de herramientas de autoobservación y autorregulación proporcionadas por la maestra en formación. Las actividades centrales consistieron en la lectura de medios de comunicación impresos, imágenes, caricaturas y videocolumnas que contenían información acerca de los centros de interés de problemáticas de Bogotá previamente escogidos por los estudiantes, con el fin de identificar modos de argumentación escrita y modelos de escritura que fueran útiles para el ejercicio en clase.

En la segunda parte de esta fase de intervención, los estudiantes llevaron a cabo procesos de re-lectura y re-escritura del texto elaborado en la fase anterior, con el propósito de corregir aspectos argumentativos de la fase anterior. Igualmente, los estudiantes organizaron su texto en términos de superestructura textual correspondiente al género discursivo argumentativo. Las actividades centrales giraron principalmente hacia la evaluación individual y colectiva del proceso de redacción del mismo y del producto final, la cual generó sugerencias prácticas para

los retoques finales al texto argumentativo. Posteriormente, los productos escritos de los estudiantes fueron presentados como artículos de opinión agrupados en una revista, la cual será difundida a la comunidad educativa por medio del periódico escolar, contribuyendo significativamente al Proyecto de Oralidad, Lectura y Escritura (OLE) que adelanta la institución actualmente.

4.2.3. Tabla de fases de intervención pedagógica

UNIDAD DE ANÁLISIS	FASE DE INTERVENCIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADORES DE APRENDIZAJE	RECURSOS
COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ESCRITA	El tejido: unión de hombres y encuentro de mundos	Argumentación	Sensibilización	- Reconozco la argumentación como una actividad cotidiana que trasciende el ámbito académico. - Elaboro un concepto propio de argumentación teniendo en cuenta mi experiencia en clase.	- Videos de clase - Material didáctico audiovisual
	Preparando el telar: reconociendo los hilos de la argumentación		Estrategias cognitivo-retóricas	Construyo razonamientos inductivos y deductivos	- Guías de trabajo - Tablas de chequeo - Formatos de evaluación (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación) - Cuadernos de los estudiantes
			Tipología argumentativa	Identifico las diferentes tipologías y falacias argumentativas.	
	¡A tejer y destejer!: plasmando mi punto de vista en un texto	Escritura	Planificación	- Establezco el objetivo comunicativo que dirigirá mi proceso de composición. - Implemento estrategias útiles para generar ideas de acuerdo con el objetivo comunicativo de mi texto. - Organizo previamente mi discurso argumentativo escrito mediante esquemas, mapas conceptuales, mapas mentales, listas, tablas, etc.	- Escritos de los estudiantes - Portafolio de actividades - Talleres, guías de trabajo - Revistas y artículos de opinión impresos
			Redacción	- Elaboro un borrador de mi escrito incorporando las estrategias argumentativas vistas en clase. - Reflexiono frente al proceso de redacción de mi escrito, lo cual se evidencia en el borrador del mismo.	
			Revisión	- Reescribo mi texto teniendo en cuenta mis reflexiones frente al mismo y los aportes de mis compañeros. - Incorporo elementos paratextuales en mi escrito final con un propósito comunicativo específico.	

CAPÍTULO V

ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Dado que el acto mismo de investigar desde una perspectiva hermenéutica supone una construcción de conocimiento a partir de procesos de interpretación, éstos exigen un nivel de rigurosidad por parte del investigador con el fin de conferir validez y confiabilidad epistemológica a la información obtenida a lo largo de la investigación (Cisterna, 2005. p.62). Por esta razón, el presente estudio opta por la *categorización* como modalidad de análisis y validación de datos.

Según Galeano (2004) las *categorías* se entienden como “ordenadores epistemológicos, campos de agrupación temática, supuestos implícitos en el problema y recursos analíticos como unidades significativas dan sentido a los datos y permiten reducirlos, compararlos y relacionarlos” (p.38). De acuerdo a ello, se puede afirmar que categorizar es agrupar datos que comportan significados similares durante la etapa de recolección de datos, con el fin de clasificar, contrastar, interpretar, analizar y teorizar los fenómenos vistos durante la etapa de intervención pedagógica.

De acuerdo con Romero (2005), la categorización puede realizarse de forma deductiva o inductiva; en la primera el investigador espera tomar de los referentes teóricos para deducir las categorías y subcategorías y en la segunda el investigador previamente organiza la información que va a extraer de acuerdo al diagnóstico. En otras palabras en la deductiva el investigador establece la categorización y en la inductiva de la información recogida nacen las categorías. En esta investigación, la categorización se realizó de manera inductiva, puesto que se tomaron los principales aportes de los antecedentes investigativos y la revisión teórica para el análisis del desempeño de los estudiantes durante la intervención pedagógica.

Con el fin de determinar la incidencia de la implementación de una propuesta pedagógica basada en metacognición en el desarrollo de la competencia argumentativa escrita de los estudiantes del curso 1002, se tomó como punto de partida los criterios de *pertinencia*, *relevancia*, *exclusividad*, *complementariedad* y *especificidad* (Romero, 2004. p. 39-40) para seleccionar la información significativa con el fin de dar cumplimiento a los objetivos de esta investigación.

Para realizar el análisis de la información, se partió de elementos teóricos de base y de acuerdo a ello se ordenó de modo secuencial la argumentación. Tomando como punto de partida el ejercicio diagnóstico implementado en febrero de 2016, se presentará de una forma detallada los logros, las fortalezas y debilidades que se presentaron a lo largo de la acción pedagógica destinada a la cualificación de la competencia argumentativa escrita. Posteriormente, se generarán conclusiones que, basadas en la pertinencia de la problemática investigada, permitirán establecer hallazgos de relaciones y propositivos en ámbitos del campo disciplinar, el currículo, la didáctica, la evaluación y las disciplinas complementarias de la educación (Cisterna, 2005. p. 71).

5.1. Análisis de la información

5.1.1. Categoría I: Argumentación.

5.1.1.1. Subcategoría I: Sensibilización.

Esta subcategoría emerge de la necesidad de acondicionar el trabajo de argumentación escrita mediante una serie de ejercicios prácticos que tenían como objetivo generar espacios de reconocimiento de la argumentación como un elemento presente en la vida cotidiana, así como la importancia de ser eficaces en los procesos de “demostración, comprobación, sustentación o refutación de una hipótesis, tesis o planteamiento a través del discurso” (Cárdenas, 2009.p. 3).

En un primer momento, los estudiantes realizaron una actividad relacionada con la dramatización de escenarios cotidianos de argumentación. Durante la misma, emergían comentarios de manera esporádica acerca de la importancia de argumentar eficazmente en espacios en los cuales no se tenía conciencia plena de la actividad argumentativa:

“Algunos estudiantes señalaron que es importante saber argumentar en la vida cotidiana porque *“cualquiera puede ganarle a uno una discusión y uno queda como un bobo”*. Además, algunos estudiantes manifestaron que les gustaría saber más acerca de estrategias que se puedan implementar para ganar una discusión en cualquier ámbito de la vida” (Diario de campo N°4. Notas 110-120)

Como se puede apreciar, la primera actividad de sensibilización no sólo propició un reconocimiento de la argumentación como un elemento cotidiano y no exclusivamente académico, sino que generó en los estudiantes una inquietud acerca de los mecanismos disponibles para llevar a cabo procesos de persuasión de manera eficaz.

De igual manera, una constante en este primer ejercicio de sensibilización fue la puesta en escena de situaciones en las que la violencia se presenta como un elemento que elimina toda posibilidad de diálogo e impone puntos de vista a partir de la coacción del contradictor. Este hecho se constituyó como un factor relevante en la construcción de la presente propuesta pedagógica, puesto que se relaciona directamente con la coyuntura nacional actual y el contexto social de los estudiantes. Por ello, la violencia y el ataque al pensamiento divergente se constituyeron como un elemento de reflexión constante durante las fases de intervención pedagógica.

Con relación a la segunda actividad propuesta dentro de la fase de sensibilización, se proyectó un documental titulado *“Sur de la Universidad”*, el cual tenía como objetivo presentar un escenario nacional de argumentación en el marco de las movilizaciones estudiantiles llevadas a cabo en el año 2011. Durante la actividad, los estudiantes resaltaron la importancia de las diversas expresiones culturales y artísticas como elementos que respaldaban la postura de los estudiantes de la época, lo cual garantizaba una mayor adhesión a los puntos de vista expresados por los estudiantes universitarios.

Como resultado de estas dos actividades, los estudiantes del curso 1002 definieron a partir de su experiencia en clase los conceptos de *argumento*, *argumentación*, *discurso* y el rol de los *medios de comunicación masiva* en los mismos (Imagen 1). Asimismo, elaboraron un primer texto argumentativo en el cual expresaban su punto de vista acerca de la relación de las temáticas observadas en clase hasta momento con sus vidas.

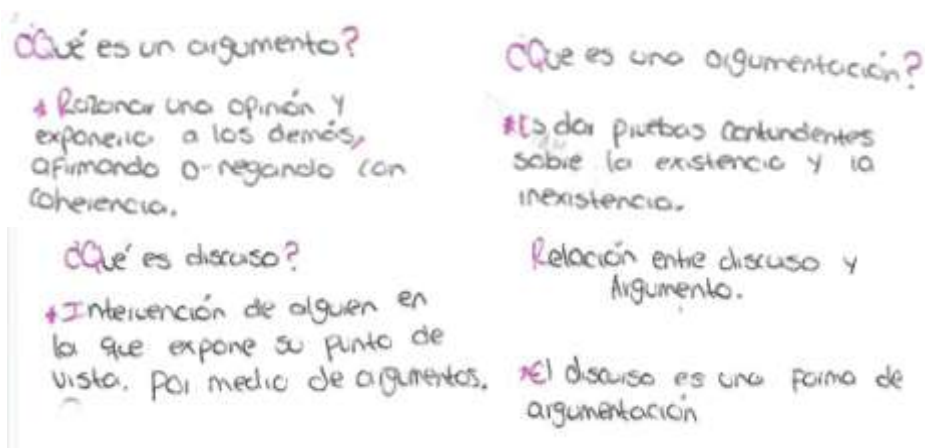


Imagen 1. Definiciones de los estudiantes frente a los conceptos base del trabajo en argumentación.

Durante todo el trabajo académico llevado a cabo en relación con la etapa de sensibilización, fue evidente en un primer momento la importancia del *trabajo colaborativo* en la construcción de conceptualizaciones y representaciones de aquellos elementos que servirían posteriormente como insumos para la actividad argumentativa escrita. Gracias a ello, se negociaban significados a partir de discusiones en donde la *argumentación oral* se constituía como vehículo de los puntos de vista de los estudiantes.

De acuerdo a lo anterior, se puede establecer que las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes sirvieron como base fundamental para el acondicionamiento del ejercicio de la argumentación escrita, por dos razones principales; primero, se reemplazaron las conceptualizaciones prefabricadas y desprovistas de experiencia por aquellas que se manifestaron como resultado de discusiones y trabajo en equipo y, segundo, las experiencias cotidianas de los estudiantes permitieron problematizar los contenidos expuestos en las primeras sesiones, estableciendo a través del debate y un primer ejercicio argumentativo escrito las relaciones directas de las situaciones presentadas en la clase en su calidad de estudiantes y ciudadanos en formación. Lo anterior generó aquellos procesos de implicación afectiva planteada por Ausubel (1976) en los cuales se vinculan nuevos conocimientos en la estructura cognitiva del estudiante a través de la afectividad, en la medida en que el estudiante quiere aprender aquello que se le presenta porque lo considera valioso (Dávila, 2009. p.28).

5.1.1.2. Subcategoría II: Estrategias cognitivo-retóricas.

Una vez establecidos conjuntamente los conceptos sobre los cuales se fundamentó la acción pedagógica tendiente a cualificar la competencia argumentativa escrita, se procedió a trabajar sobre la base de conocimientos que según Guzmán, Flores y Tirado (2012) se constituyen como elementos en donde se observan los recursos cognitivos orientados hacia el desempeño eficiente en situaciones de argumentación (p.19). Por esta razón, se partió de la enseñanza de estrategias cognitivo-retóricas definidas por Cárdenas (2012) como “aquellos recursos que los participantes, en una interacción argumentativa, ponen en práctica para clarificar o diferenciar sus enunciados o para moverse hacia lo más profundo, más fundamental o más general de los mismos (...) con el fin argumentar efectivamente en vista a lograr un acuerdo o resolver un conflicto” (p.4).

Es relevante mencionar que fue precisamente en este punto de la intervención pedagógica en el que se replanteó la estrategia didáctica a implementar en la clase de Lengua Castellana. En el inicio de la fase de observación llevada a cabo en 2015 con los estudiantes del curso 902 se propuso el análisis crítico del discurso como herramienta para cualificar las competencias argumentativas oral y escrita. No obstante, las características especiales del nuevo grupo conformado solamente por una pequeña parte de la población inicial fueron determinantes al momento de optar por la metacognición como opción didáctica para la cualificación de los procesos de escritura argumentativa.

Como se puede apreciar en las siguientes notas de campo, la construcción lógica de razonamientos inductivos y deductivos representó una dificultad inicial para los estudiantes al momento de conceptualizar una de las estrategias cognitivo-retóricas que definen un primer campo del ejercicio del razonamiento lógico, es decir, las elaboraciones de inducciones y deducciones lógicas (Charaudeau, 1983):

“En la primera parte de la clase, los estudiantes resolvieron preguntas relacionadas con los contenidos vistos en la clase anterior. Algunos estudiantes señalaron que el ejercicio fue muy difícil en la medida en que era complicado encontrar la relación entre las premisas y la conclusión de los razonamientos y diferenciar los elementos generales de los particulares” (Diario de campo N°9. Notas 1-17)

Este reconocimiento de falencias presentadas en el proceso de aprendizaje por parte del estudiante, lejos de representar una dificultad para el avance en la construcción de la conceptualización de los elementos básicos de la argumentación, se presentó como una

oportunidad de reafirmar la opción metodológica de la metacognición mediante la presentación de la primera estrategia de aprendizaje basada en el reconocimiento visual de los elementos inductivos y deductivos a través del uso del color como técnica (Imagen 2). Dicha estrategia consistía en discriminar los elementos generales de los particulares a través de colores, lo cual dio lugar a espacios en los cuales los mismos estudiantes eran quienes explicaban a sus compañeros la correspondencia de cada color con cada elemento en particular.

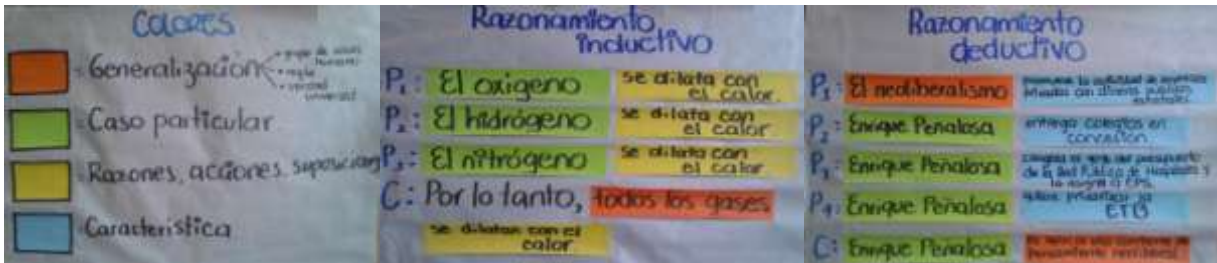


Imagen 2. Estrategia de aprendizaje basada en el reconocimiento visual de los elementos inductivos y deductivos a través del uso del color.

Posteriormente, se llevó a cabo una actividad de lectura de imágenes en la cual se buscaba encontrar los desajustes en generalizaciones y particularizaciones presentes en fenómenos como la estereotipación y estigmatización de personas y grupos sociales (Imagen 3). A partir de dicho ejercicio, los estudiantes representarían de manera inductiva o deductiva aquellos posibles imaginarios que se encuentran presentes en algunos sectores de la sociedad. Posteriormente, se realizó un ejercicio de autoevaluación en el cual los estudiantes determinaron la efectividad de la estrategia presentada en clase (Ver Anexo 6)



Imagen 3. Ejercicio en clase basado en la lectura de imágenes para determinar inconsistencias en razonamientos lógicos que generan actitudes de estereotipación y discriminación en la sociedad.

Durante el desarrollo de la actividad, los estudiantes hicieron uso de la estrategia del color por iniciativa propia, con el fin de cumplir los objetivos propuestos para la tarea. Además, la *lectura crítica* de las imágenes y su posterior discusión a través de la *argumentación oral* fueron elementos relevantes al momento de elaborar inducciones y deducciones lógicas, puesto que fue evidente la seguridad y la concreción con los cuales los razonamientos inductivos y deductivos fueron elaborados.

Como se puede observar, este primer acercamiento hacia la implementación de estrategias de aprendizaje fue muy productivo para los estudiantes, debido a que establecieron la importancia de implementarlas al momento de superar las dificultades que conlleva la incorporación de conocimientos que representan, de una u otra manera, un reto en términos de operaciones cognitivas que llevan a su comprensión. Esto condujo a que los mismos pudieran discriminar los elementos de cada uno de estos razonamientos, y contextualizarlos en ejercicios que toman como insumo situaciones que toman lugar en la cotidianidad.

Finalmente, el proceso de “conocimiento autorreflexivo que se logra a través de la autoobservación” (Mayor, Suengas y González, 1993:51) posibilitó que los recursos cognitivos para desarrollar lógicamente los razonamientos fuesen objeto de análisis y que los mismos acentuaran la reflexión sobre la necesidad y utilidad de los procedimientos estratégicos, lo cual se constituyó como una aproximación importante al trabajo sobre la metacognición y su relación con el desarrollo de la competencia argumentativa escrita.

5.1.1.3. Subcategoría III: Tipología argumentativa.

Entendiendo la tipología argumentativa como “aquellos razonamientos que se derivan de una serie de operaciones cognitivas tales como analizar, comparar, describir, etc. (...) [los cuales] pueden ser falsos o erróneos y se pueden caer en ellos por ignorancia o voluntariamente” (Weston, 2001. p.32), se realizó una ronda de exposiciones orales las cuales tenían como objetivo la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas con el fin de comprender y clasificar los diferentes tipos de argumentos.

En primer lugar, se hizo explícito el objetivo de la actividad propuesta (Burón, 1996. p. 15), el cual consistía en la comprensión y clasificación de las diferentes tipologías argumentativas presentadas por los estudiantes a través de la implementación de estrategias

cognitivas y metacognitivas. De esta manera, la exposición oral dejó de verse como una práctica rutinaria en el salón de clase, sino que se convirtió en un ejercicio con propósito, es decir, un espacio en que tanto los expositores como el auditorio adoptaban un rol activo durante la tarea propuesta a través de la ejecución de estrategias propuestas en conjunto por los estudiantes como por las maestras a cargo del espacio académico.

Después del establecimiento del objetivo de la tarea, se procedió a realizar un ejercicio metacognitivo de práctica individual mediante la autointerrogación propuesto por Mateos (2001) el cual buscaba el planteamiento de estrategias de índole cognitiva y metacognitiva para el cumplimiento del objetivo. En este caso, dichas preguntas eran planteadas por los mismos estudiantes, las cuales estaban directamente relacionadas con las estrategias cognitivas y metacognitivas de atención y comprensión de la información transmitida por sus compañeros en las exposiciones orales. Las cinco preguntas emergentes de dicha reflexión fueron las siguientes:

- ✓ ¿Qué factores y/o acciones me ayudan a prestar atención a una exposición?
- ✓ ¿Qué factores y/o acciones se constituyen como distractores en una exposición?
- ✓ ¿Qué estrategias puedo implementar para prestar atención y comprender el tema?
- ✓ ¿Cómo sé que he comprendido el tema de la exposición y la información que tengo es útil para realizar un mapa conceptual?

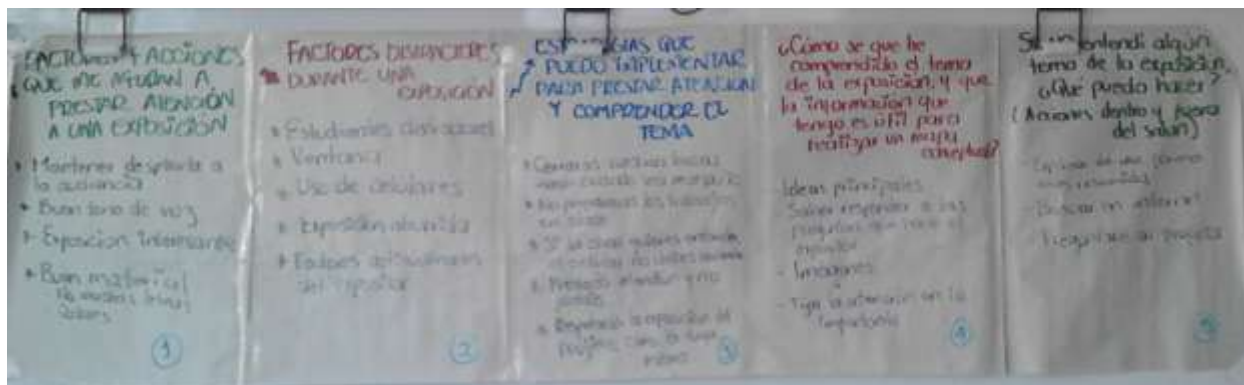


Imagen 4. Reflexiones de los estudiantes en torno a aspectos metaatencionales y metacomprendivos en el proceso de la adquisición de conceptos base para el ejercicio de la argumentación.

Este ejercicio de interrogación permitió llevar a cabo procesos de reflexión acerca “del conocimiento de las operaciones mentales a partir de la autoobservación” (Burón, 1988). De esta forma, los estudiantes reflexionaron acerca del conocimiento de los procesos implicados en la acción de atender (¿a qué hay que atender?, ¿cómo se evitan las distracciones?) y hasta qué

punto se logra la comprensión de algo (¿cómo se juzga o evalúa la comprensión alcanzada?). Es decir, llevaron a cabo un ejercicio introspectivo basado en la metaatención (Burón, 1993. p. 43-50) y la metacompreensión (Burón, 1993. p.63). Gracias a ello, fue sobresaliente el desempeño de un rol más activo, participativo y propositivo en la clase de Lengua Castellana, lo cual dio como resultado el planteamiento de estrategias desde las experiencias previas de aprendizaje de los estudiantes.

Durante las exposiciones, los estudiantes utilizaron un material didáctico visualmente atractivo, e incluso realizaron dramatizaciones para presentar su tema. Además, un elemento común en la mayoría de las exposiciones fue el uso de la *lluvia de ideas* como una técnica para activar los conocimientos previos de su audiencia, en este caso, sus compañeros de curso. Sin embargo, el hecho de relacionar cada tipo de argumento con situaciones de la vida cotidiana, no sólo atizó el debate oral en la clase, sino que favoreció la comprensión de los tipos de argumentos expuestos. Esto, sin lugar a dudas refleja una interiorización y posterior aplicación de las acciones concretas planteadas desde un principio para atraer y mantener la atención de los estudiantes en actividades tan frecuentes en el aula de clase como la exposición oral tanto del maestro como de los estudiantes.

Puesto que la toma de notas no se constituía en un hábito de los estudiantes en la clase de Lengua Castellana, se planteó el Método Cornell como una estrategia favorece la escucha activa y la selección de información relevante para la construcción del mapa conceptual. Si bien la mayoría de los estudiantes tomaban notas de la información suministrada en las exposiciones, otros continuaban tomando fotos a las carteleras y demás material. Es posible que este hecho haya afectado de manera negativa la comprensión de las diferentes tipologías argumentativas debido a la ausencia de procesos cognitivos que se dan durante la toma de apuntes a mano. Igualmente, aquellos estudiantes que tomaron notas en las exposiciones haciendo uso del método, no utilizaban el mismo en la posterior revisión de las mismas (Ver Anexo 7).

Con relación al monitoreo de las estrategias orientadas al manejo de las distracciones, se evidenció una reducción considerable del uso de los celulares en las clases por parte de los estudiantes, el cual se constituyó en un factor que afectaba de forma negativa la comprensión tanto de las instrucciones dadas por las docentes titular y en formación, como de los contenidos

de la asignatura en general. En contraste, algunos estudiantes continuaban hablando permanentemente con sus compañeros y realizando actividades que no correspondían a la clase.

Por esta razón, es posible apreciar intermitencias en los procesos de autorregulación o monitoreo de las estrategias propuestas bilateralmente por la maestra en formación y los estudiantes. Sin embargo, esto no se constituye en un factor negativo para la presente investigación, puesto que permite apreciar en toda su extensión el estadio de la incorporación gradual de estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas, esta vez, en el proceso de andamiaje teórico de la argumentación escrita.

Al finalizar las exposiciones, los estudiantes evaluaron el impacto y el grado de efectividad de las estrategias cognitivas y metacognitivas puestas en marcha durante las exposiciones. Como se puede apreciar en la siguiente imagen, este ejercicio permitió elaborar conclusiones en forma oral y escrita, las cuales fueron fruto de un ejercicio de autorreflexión acerca del planteamiento y monitoreo de las estrategias propuestas por ellos mismos.

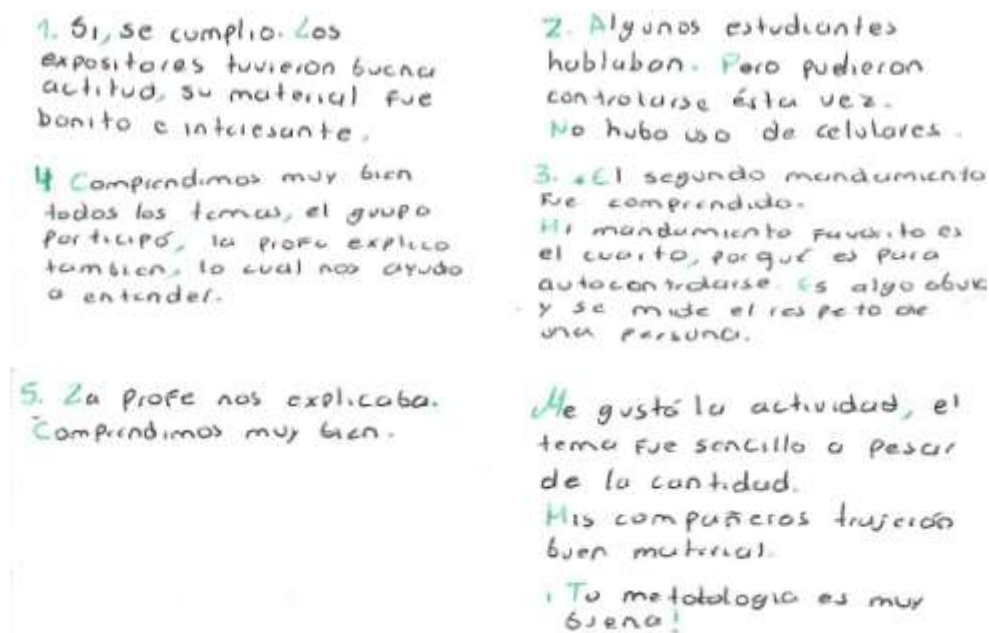


Imagen 5. Reflexiones de los estudiantes en torno a implementación de estrategias metacognitivas de atención y comprensión del tema de las presentaciones orales.

Como producto del ejercicio metacognitivo en clase, la mayoría de los estudiantes optó por la elaboración del mapa conceptual en vez del mapa mental, por la valoración de su utilidad

como una estrategia de aprendizaje de corte cognitivo que favorecía procesos de codificación, jerarquización y recuperación de información (Diario de campo N° 10. Notas 35-48) En este caso concreto, se estableció la pertinencia de una estrategia de aprendizaje como elemento guía para la incorporación de diferentes tipos de argumentos en un texto argumentativo, lo cual constituye un paso más hacia la cualificación de la competencia (Allueva, 2002. p. 63).

El análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se evidenciaron en esta subcategoría permiten reafirmar el carácter incipiente que ha tenido la reflexión cognitiva y metacognitiva en los estudiantes del curso 1002 debido a la novedad de la misma en un entorno académico en donde aún se desconocen los procesos cognitivos y el monitoreo de los mismos para la consecución de objetivos de aprendizaje. Asimismo, reivindica la *oralidad* no sólo como un vehículo de intercambio de ideas y la discusión de las mismas a través del debate, sino como un medio de establecimiento conjunto de estrategias y la evaluación de las mismas a nivel colectivo. De esta forma, se favorece el *trabajo en equipo* como un espacio en el que las experiencias particulares de aprendizaje confluyen para que a partir de ellas se establezcan estrategias y se evalúe el grado de efectividad de las mismas.

5.1.2. Categoría II: Escritura.

5.1.2.1. Subcategoría I. Planificación.

Como acción preliminar al proceso de escritura propiamente dicho, se efectuó una actividad de interpretación textual en el marco del subproceso denominado *representación de la tarea* (Cassany 1999.p. 41), en donde la lectura se asumió como un factor importante para la composición. En dicha actividad -consistente en la lectura de columnas de opinión- los estudiantes fueron expuestos a modelos posibles de escritura argumentativa. En el desarrollo del ejercicio, los estudiantes llevaron a cabo tres actividades; primero, establecieron la tesis argumentativa de cada texto y determinaron el conjunto de argumentos a favor y en contra utilizados para el respaldo de dicha tesis; segundo, expresaron su punto de vista frente a la postura de los distintos autores y, tercero; identificaron el objetivo comunicativo del texto y su viabilidad como modelo de escritura (Ver Anexo 8).

Tal y como lo establece Cassany (1999) es evidente que los estudiantes no sólo construyeron representaciones del contenido del texto, sino también de su forma e

intencionalidades particulares de los autores, lo cual se tomó como insumo y punto de partida en el acto de composición.

Posteriormente, los estudiantes definieron el propósito de su texto en términos de finalidad comunicativa, a través del análisis de los elementos de la situación comunicativa o el problema retórico que plantea Flower y Hayes (Cassany, 2008 p. 39). Dicho análisis fue posible a partir de dinámicas de discusión grupal en torno a preguntas como *¿a quién le escribo? ¿qué le escribo? y ¿para qué le escribo?* Teniendo en cuenta estos aspectos, los estudiantes redactaron la primera versión de la tesis argumentativa de su escrito (Imagen 6).

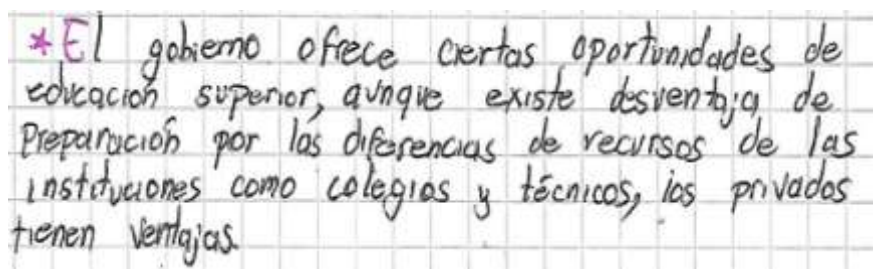


Imagen 6. Redacción de la tesis argumentativa de un escrito, apoyada en la reflexión sobre el problema retórico (Cárdenas, 2008. p. 4)

Como se puede evidenciar, el conocimiento que proviene de la reflexión acerca de los propósitos de la escritura constituyó en un indicio importante de la incorporación progresiva de elementos metaescriturales en el proceso de argumentación escrita (Burón, 1993. p. 105). Ello fue fundamental para generar espacios en la clase de Lengua Castellana en los cuales las operaciones cognitivas que toman lugar en la escritura y el conocimiento de las mismas la convierten en una actividad con propósito.

Ya considerado el problema retórico, se presentaron cuatro estrategias de búsqueda de ideas propuestas por Cassany (1993): la *escritura automática* o libre, el *cubo*, la *estrella* o la *lluvia* o *torbellino de ideas*. Como resultado, la mayoría de los estudiantes utilizaron el cubo y la estrella como métodos por las razones que se presentan en la siguientes imágenes:

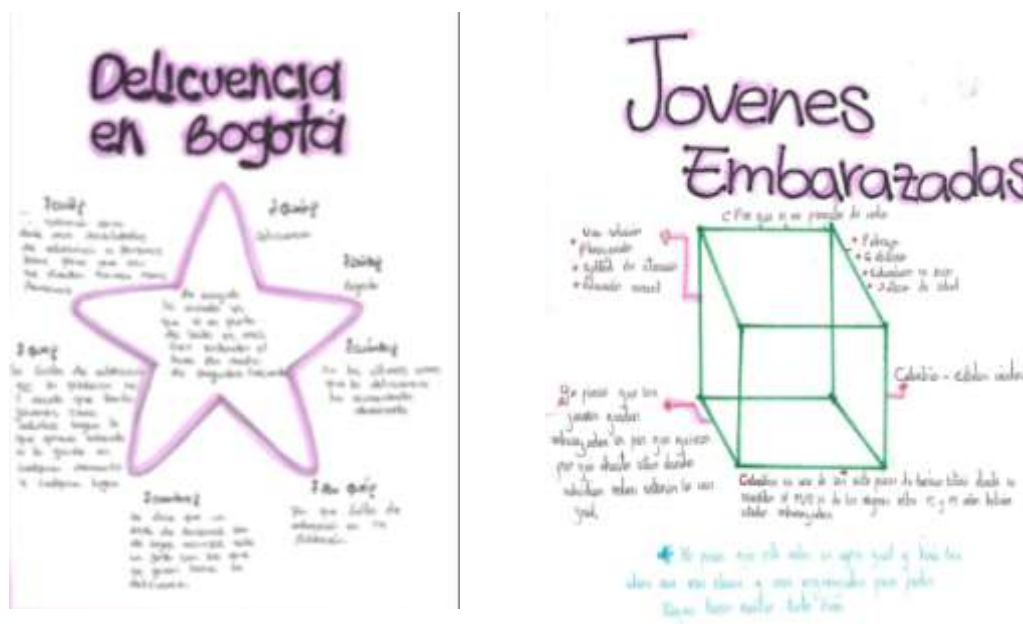


Imagen 7. Planeación de algunos escritos de los estudiantes haciendo uso de estrategias de generación de ideas propuestas por Cassany (1993)

De acuerdo a lo anterior, es posible apreciar que los estudiantes elaboraron juicios de valor sobre la escogencia de dicha estrategia basándose en la reflexión acerca de la facilidad que estas representaban para organizar las ideas, lo cual les permitió, como se verá posteriormente, textualizarlas de una manera más concreta. Como lo establece Cassany (2008) los estudiantes recuperaron de su memoria a largo plazo todo tipo de datos que resultan relevantes para una determinada situación de comunicación. Dicha recuperación se hizo posible gracias al uso de las estrategias presentadas por la docente y la reflexión frente al propósito comunicativo del texto a redactar.

Con el propósito de *organizar ideas*, es decir, organizar los datos recuperados que se han generado de manera caótica, en una estructura jerarquizada según principios y criterios acordes con los objetivos (Cassany, 2008. p. 70), se presentaron el mapa conceptual, el cuadro sinóptico y tablas como posibilidades de organización discursiva ante las ideas generadas en el ejercicio anterior. No obstante, sólo una estudiante realizó la actividad –aunque de manera incompleta–, en la cual relacionó en una tabla los argumentos en contra y a favor que serían posteriormente utilizados en el texto para defender su tesis argumentativa (Imagen 8).

Argumentos a favor		Argumentos en contra.	
Tipos de Argumentos			
La institución lo que busca es ayudar a los niños con la colaboración de varios integrantes legales		Mueren varios, menores de edad	
Jorge Ojalava afirma que se debe dar una respuesta una solución acerca de esta crisis.		Lamentablemente hay muchos casos de violencia sexual y maltrato infantil. Son muchos las víctimas de estos casos.	
Los crímenes infantiles han bajado en un 7,2% alrededor del país.			
Hay 93.226 casos en proceso de investigación buscando el culpable de que las víctimas no hayan podido tener una vida tranquila.			

Imagen 8. Esquema de organización de ideas elaborado por un estudiante, en el cual se relacionan los argumentos a favor y en contra (con el fin de llevar a cabo un proceso de contraargumentación).

El hecho de que una parte considerable de los estudiantes haya omitido esta etapa del proceso de planificación de la escritura, puede deberse principalmente a factores actitudinales y al tiempo de intervención pedagógica destinado para la actividad. En un primer momento, las llegadas tarde a clase a clase no sólo retrasaron el desarrollo de los ejercicios de planeación, sino impidieron que los estudiantes reflexionaran acerca del modo como sería organizado su discurso, teniendo en cuenta el establecimiento previo de los objetivos. Esta falencia en el proceso de autorregulación en esta primera fase de la escritura, revela un comportamiento típico de escritores inmaduros, los cuales tienden a concebir la escritura como un producto y no como un proceso (Scardamalia & Bereiter, 1992.p. 45). De otro lado, el tiempo de la intervención pedagógica fue muy reducido debido a actividades institucionales, el cual solamente se contaron con dos horas para efectuar esta acción en la escritura. Esto limitó en una manera considerable un proceso de reflexión más elaborado en torno a los ajustes a realizar en el plan de escritura.

5.1.2.2. Subcategoría II. Textualización.

Durante la etapa de textualización, entendida como la operación de traducir las ideas en un lenguaje visible a partir de las representaciones internas elaboradas con la reflexión (Cassany, 2008. p. 62), los estudiantes procedieron a redactar dos versiones preliminares de su texto mediante la contextualización de las bases teóricas de la argumentación vistas en la primera fase de intervención (desarrollo lógico de la argumentación a través de la inducción o deducción, incorporación de las diferentes tipologías argumentativas e implementación de una o más estrategias de la misma índole) y los mecanismos de coherencia y cohesión de la escritura explícitos en clase (Van Dijk, 1993).

Desde un primer momento, se enfatizó en que el proceso de redacción tuviera coherencia tanto con el objetivo de la escritura establecido en el proceso de planeación, como con el problema retórico planteado previamente a la enunciación de la tesis argumentativa. Sin embargo, se resaltó la flexibilidad de dicho objetivo ajustándolo a las necesidades comunicativas propias de la tarea.

La primera versión de los textos de los estudiantes se realizó en una sesión de clase. No obstante, por efectos de la realización de actividades institucionales, la mayoría de ellos olvidó su carpeta, en donde se encontraban registradas todas las actividades de planeación del texto realizadas hasta el momento. Por esta razón, el primer borrador del escrito (Imagen 9) se presentó de forma incompleta, hallándose únicamente una descripción muy breve de la problemática sobre la cual se iba a presentar.

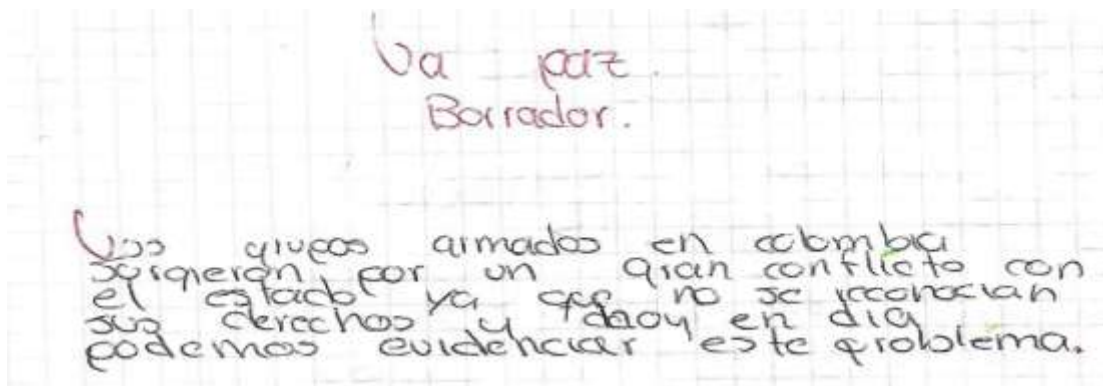


Imagen 9. Primer borrador incompleto de un escrito argumentativo.

Lo anterior confirma la relevancia del uso de la carpeta como técnica formativa para recoger, analizar y reflexionar cognitiva y metacognitivamente sobre la producción escrita. En sincronía con los planteamientos de Cassany (1999), se evidencia que la *carpeta* se convirtió en una especie de almacén en el que los estudiantes hallaron ideas, fragmentos y sugerencias útiles para traducir todos los elementos establecidos previamente en la planeación de su texto. Por ello, la ausencia de la misma influyó considerablemente en un primer momento de la redacción del texto argumentativo, en la medida en que los estudiantes se encontraron desprovistos de herramientas para concretar su escrito.

Dada la dificultad de llevar a cabo el proceso de redacción en el espacio académico, los estudiantes elaboraron en casa la segunda versión de su texto argumentativo (Ver Anexo 9). Posteriormente, realizaron un ejercicio metacognitivo basado en la reflexión sobre las fortalezas y debilidades durante el proceso de redacción, el propósito comunicativo del texto, la utilidad de la planeación del mismo y las estrategias argumentativas implementadas en el texto (Ver Imagen 10).

En términos de argumentación, es posible apreciar un desarrollo lógico de las ideas en términos de inducción y deducción. Además, es evidente la incorporación de diferentes tipos de argumentos, siendo los más frecuentes aquellos basados en datos y hechos, basados en autoridad, basados en la experiencia personal. Sin embargo, el avance más sobresaliente de este proceso de redacción fue la incorporación de estrategias argumentativas tales como la inclusión de un contraargumento y su debida refutación, la recurrencia a creencias, simbolismos o imaginarios propios de una colectividad y la frecuencia de una opinión o en el mayor número de observaciones. De otro lado, se puede apreciar que los escritos tienen títulos atractivos y se distribuyen en párrafos. No obstante, oraciones demasiado extensas son presentadas como párrafos completos, lo cual ocasiona fallas a nivel macroestructural.

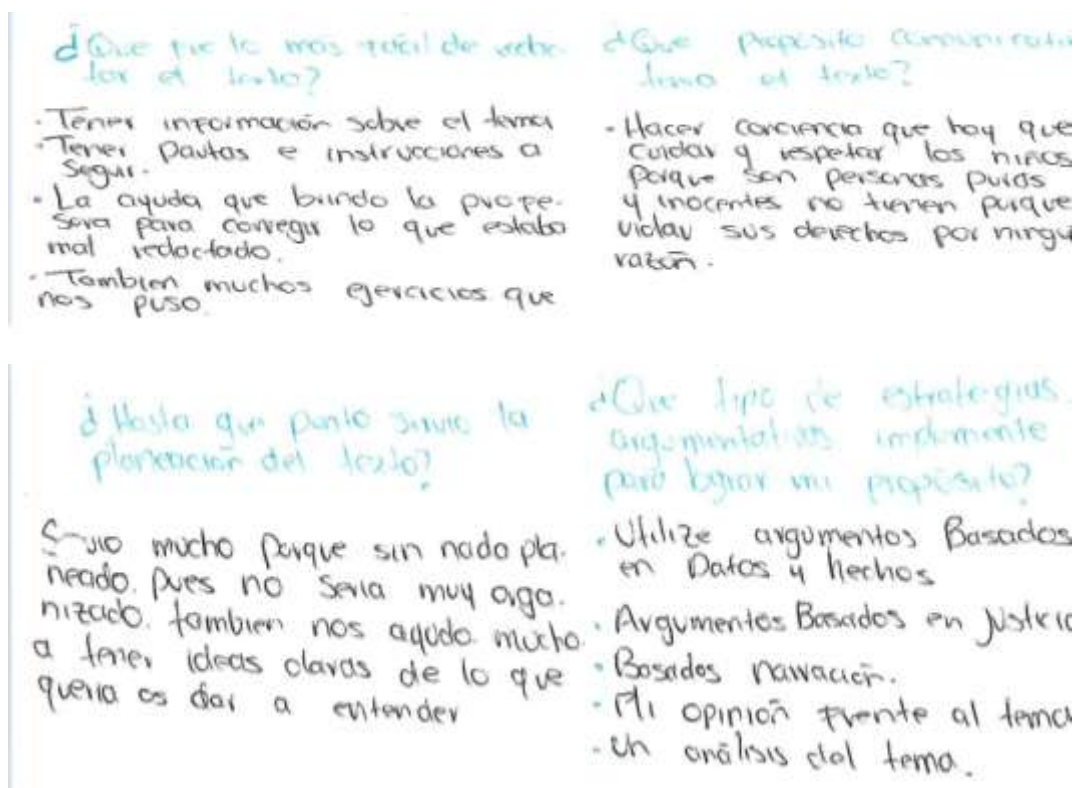


Imagen 10. Reflexiones metacognitivas de los estudiantes frente a su proceso de redacción y las estrategias implementadas en su texto.

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible apreciar que los estudiantes redactaron sus textos teniendo en cuenta los objetivos retóricos y de escritura establecidos preliminarmente en la fase de planeación. Es preciso señalar que las fortalezas en esta fase de escritura radican en la interiorización y contextualización de los conocimientos teóricos de la argumentación, dados gracias a la reflexión metacognitiva de la gestión de sus aprendizajes en el momento de adquisición de los mismos. De igual modo, la presentación física del escrito de los estudiantes refleja su conciencia del hecho cada versión que se elabora durante la producción textual es un borrador que requiere ser revisado y corregido (Serrano, 2008). Pero, la omisión de un paso de la planeación tan relevante como la organización de las ideas generadas a través de organizadores gráficos o esquemas visuales, incidió negativamente en el establecimiento y desarrollo de sus ideas a través de los párrafos.

5.1.2.3. Subcategoría III. Revisión.

En esta fase de escritura, concebida como una acción que toma lugar a lo largo de todo el proceso de composición y que puede interrumpir todos los subprocesos (Cassany, 1999), se adoptó el modelo de Comparar-Diagnosticar-Operar propuesto por Bereiter y Scardamalia (1987), el cual trabaja con dos representaciones mentales; la del texto intentado (el texto que el autor ha planificado, la meta que quiere conseguir), y la del texto actual (borrador realizado). Por efectos de tiempo en clase, se realizó esta actividad en la fase de culminación de la intervención pedagógica (Cassany, 1999. p.p. 75-76)

En la acción de *comparar*, los estudiantes revisaron el borrador de su texto en el marco de un ejercicio de autocorrección en clase, la cual tenía como objetivo realizar ajustes al mismo en términos de adecuación pragmática del texto, coherencia pragmática y semántica, cohesión semántica y gramatical y normatividad lingüística; todo ello en el marco de los objetivos comunicativos establecidos con anterioridad.

Como se puede apreciar en el ejercicio expuesto en el Anexo 11, la corrección de los escritos se hizo sobre los títulos de los escritos y sobre aspectos normativos, lo cual hace aún más evidente la falta de procesos de reflexión frente a los demás aspectos relacionados con la estructura y la incorporación de estrategias argumentativas, y mecanismos de coherencia y cohesión del escrito. Este comportamiento, según Cassany (2006) es típico de escritores que él denomina “incompetentes”, quienes quedan fácilmente satisfechos con el primer borrador. Según el autor, este tipo de escritores creen que revisar es cambiar palabras y tachar fragmentos; por lo tanto, revisan solamente palabras sueltas y frases.

En cuanto a *diagnosticar*, los estudiantes realizaron un ejercicio de coevaluación basados en una rúbrica de evaluación conformada por criterios establecidos colectivamente. Durante el mismo, los estudiantes establecieron si los escritos de sus compañeros cumplían con aspectos relacionados con la argumentación (organización lógica de los argumentos, incorporación de tipologías argumentativas, evasión de la aparición de falacias de argumentación y uso de estrategias argumentativas) y el cuerpo del escrito en términos de estructura (introducción-desarrollo y conclusión) y aspectos normativos (signos de puntuación, uso de mayúsculas y minúsculas, ortografía y acentuación) (Ver Anexo 12)

Como se puede observar, los estudiantes realizaron una lectura de los escritos de sus compañeros, justificando si se cumplían o no con los criterios establecidos por la rúbrica. Asimismo, brindaron algunas sugerencias prácticas para el ajuste de los mismos a partir de la lectura como ejercicio metacognitivo. De esta manera, la lectura desempeña –una vez más– un papel determinante en el proceso de escritura. Denominada por Cassany (2008) como *lectura para revisar*, los estudiantes no sólo detectaron fortalezas y debilidades en sus escritos, sino que descubrieron alternativas mejorables expresadas en el apartado de sugerencias.

Por último, en la fase de *operar*, los estudiantes modificaron sus textos basados en las correcciones y sugerencias de sus compañeros y en el ejercicio autorreflexivo. De esta manera, no sólo realizaron los ajustes pertinentes en aspectos de argumentación y escritura, sino que añadieron toda información faltante para cumplir con su objetivo comunicativo. Tal y como lo establece Camps (1994) los estudiantes eligieron la reescritura de los fragmentos como método para modificar el texto de acuerdo al diagnóstico individual y colectivo, lo cual generó los cambios deseados.

Como se puede apreciar en las imágenes del Anexo 12, se constituye como fortaleza el hecho de que los estudiantes no sólo modificaron sus escritos, sino que añadieron elementos paratextuales con el fin de añadir mayor fuerza ilocutiva a su texto a través de la atribución de significado al color de fondo de su escrito y la inclusión de imágenes de apoyo. Esto reflejó una reflexión constante sobre el problema retórico que trae implícito el hecho argumentativo escrito. No obstante, es relevante para esta investigación precisar que aquellos estudiantes que no llevaron a cabo ninguno de los subprocesos de la escritura anteriormente mencionados presentaron un texto final de carácter informativo, asemejándose a la nota periodística o a la crónica. A este respecto Flower y Hayes (1980) mencionan que este tipo de sujetos que carecen de estrategias de planificación, elaboración y revisión de la finalidad que persiguen al escribir, reflejan una carencia en el desarrollo de la metaescritura.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

De acuerdo con los hallazgos presentados en esta investigación, se presentan las siguientes consideraciones finales:

En primer lugar, este estudio establece la importancia de garantizar espacios de debate en la clase de Lengua Castellana, con el fin de estimular los procesos de oralidad y –en este caso específico- de escritura en actividades contextualizadas que permitan apreciar los beneficios de la buena argumentación en escenarios distintos a la academia.

Segundo, se resalta la importancia de implementar estrategias cognitivas y metacognitivas durante la adquisición de conocimientos teóricos de cualquier índole. En el caso puntual de esta investigación, la reflexión metacognitiva no fue llevada a cabo únicamente en el contexto de la tarea de escritura, sino a las circunstancias del hecho educativo. Es decir, “aprender a comprender y atender” con el fin de aplicar los conocimientos base de la argumentación a través de la escritura.

De otro lado, comprender que el texto argumentativo es una actividad mental y lingüística que tiene como meta debatir o defender una idea o tesis a partir de premisas, hechos o ideas. Por ello, el estudiante debe defender su punto de vista recurriendo a estrategias argumentativas, las cuales fueron implementadas gracias al conocimiento autorreflexivo del problema retórico. De esta manera, los estudiantes incorporaron en su esquema mental aquellas posibilidades de persuasión destinadas a cumplir con su objetivo comunicativo. Sin embargo, la práctica de las estrategias debe tener un carácter gradual. En otras palabras, es conveniente implementar la estrategia en primer lugar sobre tareas más sencillas, para posteriormente evolucionar hacia

tareas más complejas, de manera de proporcionar al alumno una serie de experiencias de éxito en la aplicación de dichas estrategias.

Además, se resalta la importancia de que los estudiantes desarrollen niveles de conciencia cada vez más elevados a lo largo de todo el proceso de producción escrita. Esto reafirma el carácter procesual de la cualificación de la competencia argumentativa escrita, el cual no sólo busca generar en los estudiantes una conciencia acerca de los objetivos, mecanismos autorregulatorios y evaluación de su proceso escritor, sino cambiar la concepción que ellos tienen de la escritura como producto y no como proceso.

De la misma forma, este estudio permitió establecer que los aspectos afectivos y motivacionales de la escritura están estrechamente vinculados con el desarrollo de la competencia argumentativa escrita. En un primer acercamiento, la reflexión acerca de los objetivos de la escritura argumentativa fue significativa para los estudiantes en la medida en que la escritura se concibió como una actividad social llevada a cabo dentro de su propio contexto socio-cultural. De allí que esto influya considerablemente en la motivación de estos nuevos escritores hacia la escritura con una finalidad comunicativa determinada.

En este punto, emerge la necesidad de una didáctica de la argumentación escrita con miras a la cualificación de la competencia de los estudiantes basada en situaciones comunicativas auténticas, con el fin de resignificar la producción escrita como una actividad que no sólo permite reflexiones acerca de los modos de aprender particulares, sino que problematiza y favorece escenarios de diálogo y consensos en la actual coyuntura de paz y respeto por la opinión del otro.

En resumen de lo anterior, la implementación de una propuesta pedagógica basada en metacognición incidió positivamente en el desarrollo de la competencia argumentativa escrita de los estudiantes del curso 1002 del Colegio Hernando Durán Dussán I.E.D, puesto que confirmó la naturaleza procesual tanto de la metacognición como de la competencia argumentativa escrita, contribuyendo una vez más a los múltiples esfuerzos que ha hecho la academia por formar escritores competentes, críticos y propositivos frente a su propia realidad a través de la reflexión sobre sus propios procesos cognitivos en el marco de la formación en ciudadanía.

CAPÍTULO VII

LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

De acuerdo con la experiencia investigativa y pedagógica a lo largo de este estudio, se presentarán aquellas limitaciones que generaron inconvenientes y retrasos en la implementación de la presente propuesta pedagógica. Asimismo, se brindarán recomendaciones prácticas con el fin de motivar y apoyar el desarrollo de futuras propuestas encaminadas a cualificar los procesos de cualificación de la competencia argumentativa escrita en los estudiantes.

Durante este estudio, fueron evidentes seis principales limitantes que impidieron mejores resultados en el aula de clase:

- ✓ El número de horas semanales de intervención pedagógica fue muy reducido, ya que, a pesar de que se contaba con la totalidad del espacio académico, tres horas semanales resultan insuficientes para un trabajo con sustento en metacognición.
- ✓ El desarrollo de actividades institucionales tales como reuniones de padres e izadas de bandera –especialmente los días jueves- redujeron los días de intervención, lo cual representó atrasos en el desarrollo de las clases. Sin embargo, la presencia en dichos eventos resultó significativa y enriquecedora en términos de la experiencia docente.
- ✓ Las actividades llevadas a cabo con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) tuvieron un gran impacto durante las clases de Lengua Castellana, puesto que se tomó parte considerable de las mismas para llevar a cabo reuniones informativas y realizar actividades relacionadas con el archivo de material en portafolios, lo que generó algunos desordenes y distracciones frecuentes en las clases.
- ✓ El nivel de motivación de algunos estudiantes frente a las actividades académicas tuvo una incidencia negativa en el desarrollo de las clases, puesto que la falta de hábitos de estudio, el

proyecto de vida de los mismos y las actividades extraescolares en las cuales se desenvuelven generaron una serie incumplimientos y retrasos en la entrega de trabajos y desarrollo de las actividades.

- ✓ La perdurabilidad del modelo de enseñanza tradicional que permanece hasta el día de hoy en una gran parte de la instrucción en el Colegio, dificulta un trabajo académico basado en “aprender a aprender”, lo cual hizo que la metacognición se tornara en un elemento atípico en las clases, generando algunas actitudes de rechazo y malos comentarios frente a las actividades.
- ✓ La falta de acceso a ayudas audiovisuales impidió que se presentara el material didáctico en formatos más interactivos con los estudiantes. Esta dificultad no se presentó por la ausencia de los mismos, sino por la congestión en la solicitud de estos, especialmente en la sección de la biblioteca escolar.

De acuerdo a lo anterior, emergen las siguientes recomendaciones para futuros estudios:

- ✓ Con respecto a la planeación de clases, es necesario que el docente investigador ajuste las actividades de acuerdo al ritmo de aprendizaje de los estudiantes y no estrictamente a factores como el tiempo u objetivos de la sesión. Si bien estos factores son fundamentales para el desarrollo de las clases, hay que ser flexibles en ellos y replantearlos de ser necesario.
- ✓ A fin de potenciar el desarrollo de la metacognición, es necesario formar alumnos más conscientes y autónomos en sus aprendizajes, sin olvidar el aspecto motivacional y el contexto en el cual se da la práctica pedagógica, en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje.
- ✓ Es necesario que la clase de Lengua Castellana favorezca espacios de trabajo en argumentación oral, y extender las reflexiones metacognitivas del ámbito de la escritura hacia la oralidad, haciendo uso de las estrategias llevadas a cabo en clase y planteando nuevas que se ajusten a las necesidades comunicativas de los estudiantes.
- ✓ Se torna vital que se resalte la importancia de incorporar de manera progresiva un modelo de educación estratégica en el Colegio, con el fin de llevar a cabo un trabajo mancomunado entre los docentes a favor de la mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje en todas las asignaturas, y no sólo en la clase de Lengua Castellana.

- ✓ Es importante que la reflexión metaescritural se extienda hacia otras tipologías textuales, contemplando otros tipos de estrategias y procesos cognitivos que reivindicuen al estudiante como un productor de textos competente.
- ✓ Finalmente, es importante que dentro de la producción textual se tenga en cuenta la literatura como elemento que favorece la reflexión metacognitiva en la escritura. De allí que los estudiantes se convertirán en creadores de su obra literaria conociendo sus procesos cognitivos e implementando estrategias para crear un mayor goce estético en la producción y recepción de la obra literaria.

LISTA DE REFERENCIAS

- Aldana, C. (2006) *La lectura de editoriales de un periódico como una estrategia para formar competencias argumentativas en grado décimo*. Tesis de grado. Universidad de la Salle. Bogotá, D.C.
- Álvarez, H. (1996) La justificación pragmática de la inducción. En Lo Cascio, V. (1998) *Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras*. Traducción al español de David Casacuberta Madrid: Editorial Alianza.
- Allueva, P. (2002) Conceptos básicos sobre metacognición. En Allueva, P. *Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención*. Zaragoza. Recuperado de http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/curso_24_2012/Concepto-de-Metacognici%C3%B3n-PAllueva.pdf
- Araya, J. Roig, J. (2014) La producción escrita de textos argumentativos en la educación superior. En *Revista de Lenguas Modernas* N° 20. p.p. 167-181.
- Ausubel, D. (1976) Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. En Rodríguez, M. (2008) *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona: Octaedro.
- Báez, E. (2015) *El uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para la cualificación de la escritura a través de la producción de textos expositivos*. Tesis de grado de maestría de profundización. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, D.C.
- Bajtín, M. (1979) El problema de los géneros discursivos. En Camps, A. (1995) *Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita*. Revista Comunicación, Lenguaje y Educación N° 25. p.p. 51-63.
- Bausela, E. (2002). *La docencia a través de la investigación acción*. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>
- Betancur, L. (2003) El desarrollo de la competencia argumentativa en Revista Quehacer Educativo. N° 57. p.p. 22-27

- Bravín, C. Pievi, N., Fernández, C. y Tedesco, J. (2009) *Documento metodológico orientador para la investigación cualitativa*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de http://des.mza.infed.edu.mx/sitio/Investigacion_Documentometodologico.pdf
- Burón, J. (1993) *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Sexta Edición. Bilbao: Mensajero.
- Burón, J. (1997) *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. En Santiago, W., Castillo, M y Mateus, G. (2014) *Didáctica de la lectura: una propuesta sustentada en metacognición*. Bogotá: Alejandría Libros.
- Camelo, M. (2010) El mejoramiento cualitativo de la escritura a partir de la metacognición. Artículo de investigación científico en *Colombian Applied Linguistics Journal*. Número 12. p.p. 54-69. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, D.C.
- Campoy, T. y Gomes, E. (2009) Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Barcelona: Editorial AOS.
- Camps, A. (1995) Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. En *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación* N° 25. p.p. 51-63.
- Canale, M. (1995) De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En En Santiago, W., Castillo, M y Mateus, G. (2014) *Didáctica de la lectura: una propuesta sustentada en metacognición*. Bogotá: Alejandría Libros.
- Candela, A. (1991) La construcción discursiva en el aula. En *Revista Investigación en la Escuela*. N° 21. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados. Instituto Politécnico Nacional. México D.F. Recuperado en http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/21/R21_3.pdf

- Cárdenas, A. (1999) Interpretación, argumentación y competencias del lenguaje en *Revista Folios de la Universidad Pedagógica Nacional*. Volumen 11. Edición de Julio-Diciembre. Recuperado de <http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/numeros/fol11final.pdf>
- Cárdenas, A. (2012) Discurso, argumentación y educación en *Revista Enunciación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. Volumen 17. N°2. Edición de Julio-Diciembre. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/viewFile/4425/6158>
- Cassany, D. (1990) Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. En Santamaría, J. (1992) *Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica*. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula/002-la-expresion-escrita--tipos-de-proyectos-y-trabajo-en-equipo/escribir-textos-argumentativos-una-secuencia-didactica>
- Cassany, D. (1993) *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1998) *Funciones, representaciones y prácticas de lo escrito: algunas consideraciones sobre didáctica de la composición*. En: 3ª Jornadas de enseñanza de la lengua española. Granada: Universidad de Granada.
- Cassany, D. (1999) *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2008) *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cerda, H. (1991) *Los elementos de la investigación. Como reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá: Editorial el Búho LTDA.
- Chomsky, N. (1978) Estructuras sintácticas. En De Zubiría, J. (2006) *Las competencias argumentativas: una visión desde la educación*. Bogotá: Magisterio.
- Cisterna, F. (2005) Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. En *Revista Theoria*. Vol. 14, núm. 1, 2005, pp. 61-71. Universidad del Bío Bío. Chillán, Chile. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>

- Colegio Hernando Durán Dussán I.E.D. (2015). *Acuerdo de aprobación y adopción del sistema institucional de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes del Colegio Hernando Durán Dussán I.E.D.* Consejo Directivo N°10 del 30 de abril de 2015.
- Colegio Hernando Durán Dussán I.E.D. (2015). *Acuerdo de formalización, aprobación y adopción del componente teleológico del PEI del Colegio Hernando Durán Dussán I.E.D.* Consejo Directivo N°16 del 4 de junio de 2015. Bogotá, D.C.
- Colegio Hernando Durán Dussán I.E.D. (2015). *Malla Curricular Área de Humanidades: Lengua Castellana.* Gestión Académica. Bogotá, D.C.
- Colegio Hernando Durán Dussán I.E.D. (2015). *Proyecto OLE: Oralidad, Lectura y Escritura.* Planeación de proyectos. Bogotá, D.C.
- Colegio Hernando Durán Dussán I.E.D. (2015). *Sitio web oficial de la institución.* Recuperado de <http://colherndurandussan.wix.com/ied-hdd>
- Colmenares, A. y Piñero, M. (2008) La investigación-acción: una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. En *Revista Laurus*. Volumen 14. Num. 17. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela. Recuperado <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Condemarín, M., Dorado, C., Rodríguez, F. y Coliarte, C. (1995) Hacia una conceptualización de la metacognición y sus ámbitos de desarrollo. *Revista Horizontes Educativos*. N° 7. Universidad del Bío Bío. Cillán, Chile. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/979/97948885008.pdf>
- Congreso de la República de Colombia (1994) *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación.* Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/leyedu/1a35.htm>
- Costa, P. (1997) Argumentación, comunicación y falacias. En Lo Cascio, V. (1998) *Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras.* Traducción al español de David Casacuberta Madrid: Editorial Alianza.

- Dávila, S. (2009) *El aprendizaje significativo: esa extraña expresión utilizada por muchos y comprendida por pocos*. En Revista Comunicación, Lenguaje y Educación N° 38. p.p. 20-42.
- De Zubiría, J. (2006) *Las competencias argumentativas: una visión desde la educación*. Bogotá: Magisterio.
- Díaz, A. (2002) *La argumentación escrita*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Díaz, F., Hernández, G. (1999) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Segunda edición. México, McGraw Hill. p.p. 231-267. Recuperado de http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/estategias_docentes.pdf
- Durán, E. (2013) *La metaescritura como una didáctica para mejorar la composición escrita en los estudiantes del curso 801 del Colegio Manuel Elkin Patarroyo I.E.D*. Tesis de grado. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, D.C.
- Fages, X. (2005) Gramática para estudiantes. En Santiago, W., Castillo, M y Mateus, G. (2014) *Didáctica de la lectura: una propuesta sustentada en metacognición*. Bogotá: Alejandría Libros.
- Fernández, M. (2013) *La construcción del diario de clase como herramienta para adquirir estrategias metacognitivas para la escritura académica en la universidad*. Tesis de grado de maestría de profundización. Universidad del Valle. Valle del Cauca.
- Fischer, A. (1997) The logic of real argument. En Lo Cascio, V. (1998) *Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras*. Traducción al español de David Casacuberta Madrid: Editorial Alianza.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981) A cognitive process. Theory of writing. En Cassany, D. (2008) *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Galeano, M. E. (2004) *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.
- Gómez, L. (2004). *Nuevo manual de español correcto*. Madrid: Arco-Libros. p.p. 10-22.

- Grize, J.B. (1974) Argumentation, schematisation et logique naturelle. En Camps, A. (1995) *Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita*. Revista Comunicación, Lenguaje y Educación N° 25. p.p. 51-63.
- Guerrero Rodríguez, D. (2011) *Relación entre metacognición y composición de textos argumentativos. Estudio a través de la implementación de una secuencia didáctica*. Tesis de grado de maestría de profundización. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, D.C.
- Guzmán, Y., Flores, R. y Tirado, F. (2012) La evaluación de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea a través de rúbricas. En *Revista Innovación educativa*. Vol. 12. N° 60. Edición Septiembre- Diciembre. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4219776>
- Guzmán, Y., Flores, R. y Tirado, F. (2013) Desarrollo de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea: una propuesta constructivista. En *Revista Anales de Psicología*. Vol. 29. N° 3. p.p. 1-15. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16728244030>
- Hernández, Y., Serpas, Y., Carrascal, S. (2012) *Modelo holístico de metaescritura*. Artículo de investigación científico en Revista Educação. Volumen 28. n. 02. p.p. 35-60. Junio de 2012. Belo Horizonte, Brazil.
- Hymes, D. H. (1971) Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (2015) *Lineamientos generales para la presentación el examen de Estado Saber 11°*. Recuperado de http://www.icfes.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=3
- Latorre, E. (2003) *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.

- Lomas, C y Osoro, A. (1997) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- López, A. y Encabo, E. (2002) *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura: un enfoque sociocrítico*. Barcelona: Octaedro.
- Mayor, J., Suengas, A. y González, J. (1993). *Estrategias metacognitivas: Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid, España: Síntesis.
- Martínez, I. (2009) La argumentación y su aplicación didáctica en el aula en *Revista Digital Innovación y Prácticas Educativas en el Aula* N° 19. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/IRENE_MARTINEZ_MEN_ENDEZ01.pdf
- Martínez, M. (2000) La investigación-acción en el aula. En *Revista Agenda Académica*. Volumen 7. N°1. p.p. 27-39. Recuperado de http://brayebran.aprenderapensar.net/files/2010/10/MARTINEZ_InvAccionenelAulapag27_39.pdf
- Mata, F. (1997) *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita*. España: Editorial Aljibe.
- Mateos, M. (2001) Metacognición y educación. Buenos Aires: Aique. En Santiago, W., Castillo, M y Mateus, G. (2014) *Didáctica de la lectura: una propuesta sustentada en metacognición*. Bogotá: Alejandría Libros.
- Mendoza, A. y Cantero F. (2003) Didáctica de la lengua y la literatura: aspectos epistemológicos. En Santiago, W., Castillo, M y Mateus, G. (2014) *Didáctica de la lectura: una propuesta sustentada en metacognición*. Bogotá: Alejandría Libros.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Bogotá, D.C.: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Bogotá, D.C.: MEN.

- Moreira, M. (1997) Aprendizaje significativo: un enfoque subyacente. En *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos, España. pp. 19-44. Traducción de M^a Luz Rodríguez Palmero.
- Novak, J. (1981) Una teoría de la educación. En Moreira, M. (1997) Aprendizaje significativo: un enfoque subyacente. En *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos, España. pp. 19-44. Traducción de M^a Luz Rodríguez Palmero.
- Osses, S. Jaramillo, S. (2008) Metacognición: un camino para aprender a aprender. En *Revista de Estudios Pedagógicos XXXIV*. N°1. p.p. 187-197.
- Perrenoud, P. (1997) *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Noreste.
- Restrepo, B. (2004) Investigación en el aula: formas y actores. En *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 21, N°. 53, enero-abril, 2004. Recuperado de http://tesis.udea.edu.co/bitstream/10495/3498/1/RestrepoBernardo_2004_Investigaci%C3%B3nB3naulasformas.pdf
- Rincón, D. (2000) Metodología de la investigación cualitativa. En Bausela, E. (2002). *La docencia a través de la investigación acción*. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>
- Rodríguez, M.L. (2008) La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. En *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa y Socioeducativa*. Vol. 3, Núm. 1, 2008. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3634413>
- Santamaría, J. (1992) Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica. En *Revista Aula de innovación educativa*. N° 2. p.p 33-40. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula/002-la-expresion-escrita--tipos-de-proyectos-y-trabajo-en-equipo/escribir-textos-argumentativos-una-secuencia-didactica>
- Santiago, W., Castillo, M y Mateus, G. (2014) *Didáctica de la lectura: una propuesta sustentada en metacognición*. Bogotá: Alejandría Libros.

- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992) Dos modelos explicativos de composición escrita. En Revista Infancia y Aprendizaje N°58. p. p. 43-64. Recuperado de <file:///C:/Dialnet-DosModelosExplicativosDeLosProcesosDeComposicionEs-48395.pdf>
- Serrano, S. (2008) Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica. En *Revista de Ciencias Sociales*. Volumen 14. N° 1. Edición de abril de 2008. Maracaibo, Venezuela. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182008000100013
- Silvestri, A. (2001) La producción de la argumentación razonada en el adolescente: Las falacias de aprendizaje en *Aprendizaje de la argumentación razonada*. Desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina. p.p. 26-45.
- Weston, A. (2001). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Editorial Ariel.

ANEXOS

Anexo 1. Ejemplo de formulario de consentimiento informado diligenciado.



FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Señores Padres de Familia:

Reciban un cordial saludo. Este formulario de consentimiento informado tiene como finalidad solicitar su autorización para que su hijo(a) participe en la aplicación de un proyecto pedagógico en la asignatura de Lengua Castellana, en el marco del convenio de prácticas pedagógicas entre el Colegio Hernando Durán Dussán I.E.D. y la Universidad Pedagógica Nacional.

El proceso consiste en la recolección de información obtenida de las actividades académicas a través de:

- Encuestas
- Entrevistas
- Observaciones de clase (a partir de las cuales se escriben notas o diarios de campo)
- Grabaciones en audio y video
- Fotos de las actividades realizadas

Dicha información será mantenida confidencialmente de conformidad con lo establecido por el Artículo 15 de la Constitución Política de Colombia y la Ley Estatutaria 1581 de 2012, la cual será guardada de forma segura y sólo la investigadora tendrá acceso a ella EXCLUSIVAMENTE con fines académicos. El nombre de su hijo(a) permanecerá en el anonimato y será reemplazado por números o letras. La participación es voluntaria y no tiene remuneración económica.

En caso de alguna pregunta con relación a la aplicación del proyecto pedagógico, no dude en comunicarse al correo electrónico de contacto.

Si usted decide autorizar a su hijo(a), por favor sírvase firmar el desprendible.

Gracias por su colaboración.

Atentamente,

Ibette Eleani Carreño Sotelo
Estudiante Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Español e Inglés
Universidad Pedagógica Nacional
E-MAIL: eleani.cs_90@hotmail.com

Yo, Dilma Riaño Pinzón identificado(a) con la C.C. 39748941
en calidad de padre (madre) del (la) estudiante Angie Lorena Gonzalez F. manifiesto que:

- He leído y comprendido lo estipulado en el Formulario de Consentimiento Informado.
- Autorizo a mi hijo(a) para que participe en el proyecto pedagógico que será llevado a cabo durante el año lectivo 2016

Dilma Riaño
FIRMA Y C.C. 39748941

Anexo 2. Encuesta de caracterización de la población escolar.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

"Educadora de educadores"

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES: ESPAÑOL E INGLÉS

PRÁCTICA PEDAGÓGICA ASISTIDA



ENCUESTA

¡Hola! Con este cuestionario me gustaría saber algunas cosas relacionadas sobre ti y tu proceso de aprendizaje de la clase de Lengua Castellana. No es necesario que escribas tu nombre. No hay respuestas buenas o malas; lo que me interesa es que tus respuestas sean verdaderas. Muchas gracias por tu participación.

1. Eres



2. ¿Cuántos años tienes? _____

3. De las siguientes actividades, señala las cinco (5) que realizas con más frecuencia en tu tiempo libre.

Practicar algún deporte		Ver T.V y/o películas en la casa	
Ir al cine		Escuchar música	
Ir a bailar		Leer	
Salir con amigos y amigas		Jugar en el computador o la Videoconsola	
Ir de paseo		Navegar por Internet	

4. Consideras que tu desempeño académico en la asignatura de Lengua Castellana es...

Deficiente		Justifica tu respuesta
Insuficiente		
Aceptable		
Sobresaliente		
Excelente		

5. ¿Cuáles son las actividades que más te han gustado hacer en la clase de Lengua Castellana?

6. ¿Qué actividades te gustaría realizar en la clase de Lengua Castellana?

7. Para ti, ¿qué son los medios de comunicación?

8. Señala dos objetivos principales que tienes para utilizar los medios de comunicación.

Para informarme		Para entretenerme	
Para hacer tareas		Por cultura general	

9. De los siguientes medios de comunicación, cuales son los que –de acuerdo a lo que ves todos los días- utilizan tus familiares y/o amigos. Señala sólo tres (3).

T.V.		Radio	
Periódico		Internet	
Revistas			

10. Señala tres (3) medios de comunicación que **tú** utilizas con más frecuencia

T.V.		Radio	
Periódico		Internet	
Revistas			

11. Si marcaste “TV”, ¿Cuánto tiempo dedicas a ver TV?

Menos de 1 hora	De 1 a 3 horas	De 3 a 5 horas	Más de 5 horas

12. ¿Qué tipo de TV es la que más ves?

TV nacional		TV internacional	
-------------	--	------------------	--

13. ¿Qué tipo de programación ves en TV?

Noticias		Música	
Novelas		Documentales	
Dibujos animados		Series	
Películas		Humor	
Deportes		Programas de entretenimiento y/o realties	
Crónicas		Agricultura	

14. Si marcaste “periódico”, ¿Cuánto tiempo dedicas a esta leer el periódico?

Menos de 1 hora	De 1 a 3 horas	De 3 a 5 horas	Más de 5 horas

15. Nombra los periódicos que lees con frecuencia:

16. Si marcaste “revistas”, ¿Cuánto tiempo dedicar a leer revistas?

Menos de 1 hora	De 1 a 3 horas	De 3 a 5 horas	Más de 5 horas
-----------------	----------------	----------------	----------------

--	--	--	--

17. Nombra las revistas que lees con frecuencia.

18. Si marcaste “radio”, ¿Cuánto tiempo dedicas a escuchar radio?

Menos de 1 hora	De 1 a 3 horas	De 3 a 5 horas	Más de 5 horas

19. ¿Qué emisoras escuchas? ¿Escuchas algún programa en especial en dichas emisoras?

20. Si marcaste “internet”, ¿Cuánto tiempo dedicar a navegar por internet?

Menos de 1 hora	De 1 a 3 horas	De 3 a 5 horas	Más de 5 horas

21. Señala solo las cinco (5) actividades que realizas con frecuencia cuando accedes a internet.

Conseguir información para trabajos escolares		Participar en redes sociales	
Enviar/recibir correo electrónico		Bajar libros	
Descargar música o videos		Participar en foros	
Sacar información sobre libros/temas literarios		Ver videos y/o tutoriales	
Leer noticias de actualidad de Colombia y el mundo		Acceder/crear/mantener sitios o blogs propios	

22. Si participas en redes sociales, dinos cuales y con qué propósito accedes a ellas.

23. ¿Con quienes comentas la información que recibes de los medios de comunicación?

Familia		Compañeros de estudio		Nadie (Justifica tu respuesta en la línea de abajo)	
Amigos		Vecinos			

¿Con qué fin?

Debatir		Conocer opiniones	
Tener tema de conversación		Criticar	

24. ¿Te parece importante estar informado sobre los acontecimientos que suceden en el país y el mundo? Sí/No. Justifica tu respuesta.

25. ¿Consideras que la información que recibes de los medios de comunicación influye en tu manera de ver el mundo? Justifica tu respuesta.

26. ¿Tienes computador en tu casa?

SI		NO	
----	--	----	--

27. ¿Dispones de conexión a internet en tu casa?

SI		NO	
----	--	----	--

28. Si respondiste NO, desde que otro lugar te conectas a internet

Café internet	
Casa de familiares	
Biblioteca	
Colegio	

29. ¿Qué opinas del Proyecto OLE del Colegio Hernando Durán Dussán I.E.D?

Anexo 3. Entrevista a la docente titular.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

"Educadora de educadores"

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES: ESPAÑOL E INGLÉS

PRÁCTICA PEDAGÓGICA ASISTIDA



ENTREVISTA

OBJETIVO: Indagar acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en la clase de Lengua Castellana desde el punto de vista de la maestra titular y sus opiniones acerca del desempeño académico de los estudiantes en la asignatura, sus debilidades y fortalezas.

Estimada profesora: A continuación se le harán una serie de preguntas con el fin de caracterizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes del curso 1002 en la asignatura de Lengua Castellana. Todas las preguntas serán suministradas de manera oral. Esta entrevista será grabada en audio bajo su consentimiento previo. Gracias por su valiosa colaboración.

1. En términos generales, ¿cómo podría usted valorar el desempeño académico de los estudiantes en la asignatura?
2. ¿Cuáles son las fortalezas que tienen los estudiantes en la asignatura?
3. ¿Cuáles son las debilidades que tiene los estudiantes en la asignatura?
4. ¿Cuáles actividades parece que los estudiantes disfrutan más?
5. ¿Qué tipo de actividades de lectura y escritura se hacen en la Institución? ¿Cuál es el nivel de participación de los estudiantes del curso en éstas?
6. ¿Para usted, cuales son dos cosas **más importantes** que los alumnos deben aprender en la clase de Lengua Castellana?

Comprensión de textos		Teoría Literaria y su aplicación	
Producción o redacción de textos		Técnicas de expresión escritas	
Ortografía		Razonamiento verbal	
Teoría gramatical		Aplicación de reglas gramaticales	
Sistemas no-verbales		Análisis discursivo	

7. ¿Con qué frecuencia se realizan actividades de argumentación oral y escrita en la asignatura?
8. ¿Con qué frecuencia se abordan temas de actualidad dentro de los contenidos de la asignatura?
9. ¿Qué papel desempeñan los medios de comunicación dentro de los contenidos de la asignatura?
10. ¿Con qué frecuencia usted aplica las siguientes maneras de evaluar lo que leen los estudiantes?

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Con frecuencia	Casi siempre	Siempre
Pedir resúmenes						
Pedir trabajos individuales						
Pedir trabajos en grupo						
Preguntar en clase						
Preguntar en los exámenes						

Anexo 4. Diario de campo preliminar a la intervención pedagógica.

DIARIO DE CAMPO N° 1

FECHA: Segundo semestre de 2015- Primer trimestre de 2016.

OBJETIVO DE LA SESIÓN: En este diario de campo, se recogerán los aspectos más importantes registrados en distintos diarios de campo clases anteriores a la intervención pedagógica. Por efectos de espacio en los anexos establecido por la Coordinación de Práctica, se sintetizarán aquellos que sirvieron de base para establecer y delimitar el problema de investigación.

N°	OBSERVACIÓN (Descripción-Narración)	CATEGORIZACIÓN (Asunto-Conceptos)	ANÁLISIS (Causas-Consecuencias)	APORTES (Preguntas-Decisiones)
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	El día 22 de septiembre de 2015, después de implementar el diagnóstico oral y escrito, una estudiante se dirigió en horas de descanso a sala de profesores y preguntó acerca del objetivo de las dos actividades realizadas. Ante esto, la maestra en formación le manifestó que el siguiente año se llevará a cabo una propuesta pedagógica que busca mejorar sus competencias argumentativas. Al saber esto, dicha estudiante hizo un gesto de desagrado y dijo lo siguiente: <i>“ay, pero no más debates porque eso es lo que nos la pasamos haciendo todas las clases y además siempre se agarran y la gritería a veces no deja escuchar a nadie ninguna opinión”</i> Por esta razón, la maestra en formación preguntó acerca de su percepción frente a las actividades de argumentación escrita, a lo cual la estudiante respondió: <i>“es mejor porque nos va mal en ortografía y escribir es muy difícil y eso es lo que más le van a pedir a uno en la universidad”</i> Por último, ante la pregunta de las temáticas sobre las cuales se pudiese debatir, la estudiante señaló que sería bueno abordar cualquier temática que no se haya abordado con anterioridad, puesto que hay temas que ya se han tratado frecuentemente tales como el aborto, las drogas, el uso de redes sociales, etc., los cuales resultan un poco aburridos. El 22 de septiembre de 2015, se implementó el diagnóstico escrito. En un primer momento de la aplicación de la prueba, la mayoría de los estudiantes se	Apreciaciones de los estudiantes frente al trabajo académico dirigido hacia la mejora de las competencias argumentativas Desempeño de los estudiantes en actividades de argumentación escrita	De acuerdo con lo manifestado por la estudiante, es posible señalar que los debates son considerados como una actividad repetitiva sobre la cual un trabajo adicional sería algo extenuante. De otro lado, se resalta la necesidad de trabajar más hacia aspectos como la argumentación escrita, puesto que hay falencias en ortografía y en acciones (no determinadas hasta el momento) relacionadas con la escritura. Además, la estudiante recomienda un trabajo que tome como punto de partida problemáticas distintas a las abordadas frecuentemente ya que puede que el abordaje de las mismas se torne en una actividad repetitiva que carezca de significado. Es posible establecer que los estudiantes sólo se ven motivados a realizar una actividad so pena de obtener una valoración numérica. De	¿Qué estrategia pedagógica podría implementarse para efectuar un trabajo en argumentación escrita, que beneficie a los estudiantes no sólo en su producción escrita como tal, sino en sus procesos argumentativos basados en problemáticas de su interés? Es importante realizar actividades que de alguna u otra forma resignifiquen el debate oral, de manera que se convierta en una actividad que incorpore elementos novedosos a un espacio que hasta el momento tiene una connotación negativa. ¿De tipo de herramientas y procedimientos pueden implementarse en el aula con el fin de que los estudiantes sean más

32	resistían a realizarla, pero cuando la maestra titular les		otro lado, la actividad reflejó que los	conscientes de su proceso escritor, no
33	manifestó que es un ejercicio que tenía nota, los		estudiantes desconocen la tipología	sólo frente a los productos, sino a los
34	estudiantes se organizaron en sus puestos y comenzaron a		textual argumentativa, empezando por	propósitos y el conjunto de estrategias
35	escribir sus apreciaciones basadas en lo que ellos veían en		su definición. De otro lado, es evidente	que pueden llevarse a cabo al
36	las imágenes. En una oportunidad un estudiante le		que los estudiantes carecen de	momento de elaborar un escrito
37	pregunta a la maestra titular “¿Qué es un texto		herramientas necesarias para elaborar	argumentativo?
38	argumentativo?”, a lo cual la maestra le responde que es un		un escrito debidamente planeado,	
39	texto en el que se plasman los puntos de vista. Durante en		desconociendo las estructuras	Ahora más que nunca, es imperativo
40	el ejercicio, algunos estudiantes escribían sus puntos de		correspondientes a este tipo de género	indagar acerca de estrategias de
41	vista sin hacer referencia alguna a las opiniones de sus		textual. Asimismo, dejan de lado la	aprendizaje significativas para los
42	compañeros frente a la situación expuesta. A medida que		multiplicidad de voces que se pueden	estudiantes, que no sólo les permita
43	se acercaba el tiempo límite para entregar la hoja, los		incorporar en su discurso con el fin de	centrarlos en sus procesos de
44	estudiantes escribían con rapidez el texto y lo entregaban a		dar a conocer sus puntos de vista de	aprendizaje, sino que les permita llevar
45	la maestra en formación. En la parte final del ejercicio, una		una manera eficaz y asertiva. Con	a cabo reflexiones y críticas frente a su
46	estudiante reclama -con tono agresivo- a otro estudiante		respecto a este último aspecto, se pudo	argumentación escrita y desempeño
47	acerca de las razones por las cuales él manifestaba que ella		apreciar que los estudiantes responden	en las clases de Lengua Castellana.
48	no tenía razón en sus apreciaciones. Al ver esta reacción,		a confrontaciones de manera agresiva o	
49	el estudiante se queda callado y se dispone a escuchar		pasiva, sin defender sus puntos de vista	
50	música con audífonos.		de una manera más respetuosa y	
51			acertada.	
52				
53				
54	El día 7 de marzo de 2016, cuando la maestra en	Actividades realizadas en la	De acuerdo con las actividades	¿Cómo hacer ver el trabajo académico
55	formación realiza la entrevista a la docente titular, llama la	clase de Lengua Castellana	consignadas en los cuadernos, es	orientado hacia la mejora de la
56	atención un montón de cuadernos que posan sobre la	antes de la intervención	posible determinar que sólo se ha	argumentación escrita como un
57	mesa. La docente expresa que esos cuadernos pertenecen	pedagógica	hecho uso de las pruebas ICFES para	componente importante en la
58	a los estudiantes del grado décimo. Al revisar tres		determinar las fortalezas y debilidades	preparación hacia las pruebas de
59	cuadernos al azar, se pudo establecer que la mayoría de las		de los estudiantes a nivel de la lectura	Estado, tratando de incorporar en su
60	actividades consignadas en los cuadernos, se trataban de		literal. No obstante, se puede afirmar	justa medida las preguntas de
61	pruebas tipo ICFES transcritas con sus respectivas		que se lleva una buena cantidad de	selección múltiple.
62	opciones de respuesta. Se pudo establecer que dichas		tiempo realizando ese tipo de actividad,	
63	opciones constituían preguntas que exigían respuestas que		la cual –además de repetitiva-, parece	Si bien se había planteado el análisis
64	requerían niveles de lectura literal. No se pudo apreciar la		no tomar en consideración otros	crítico del discurso como la estrategia
65	presencia de preguntas abiertas. Ante dicha revisión –con		ámbitos del lenguaje contemplados	de aprendizaje para cualificar la
66	permiso de la maestra titular- afirma que dichas		tanto en los Estándares del MEN	competencia argumentativa escrita, es
67	actividades son un diagnóstico que ha tomado un poco		como en la Malla Curricular de la	necesario aplicar otro tipo de
68	más de dos meses de clase.		institución. Como resultado, se pueden	estrategias que permitan al estudiante
69			generar atrasos en la consideración de	ser más consciente de sus procesos de
70			los contenidos propuestos para el	escritura y que se ajusten más a los
71			curso y falencias en el aprendizaje de	niveles de lectura y escritura que los
72			los mismos.	estudiantes poseen hasta el momento.

Anexo 5. Prueba diagnóstica.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

"Educadora de educadores"

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES: ESPAÑOL E INGLÉS

PRÁCTICA PEDAGÓGICA ASISTIDA

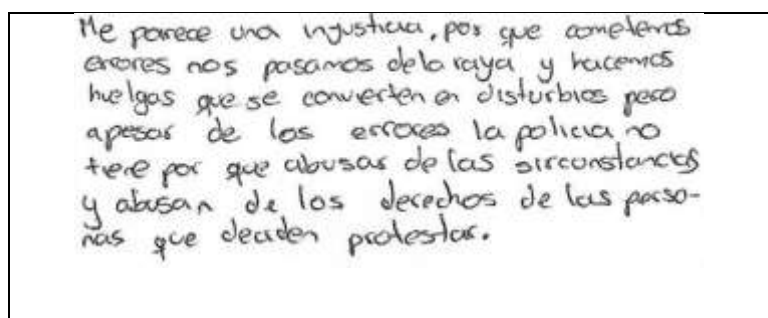
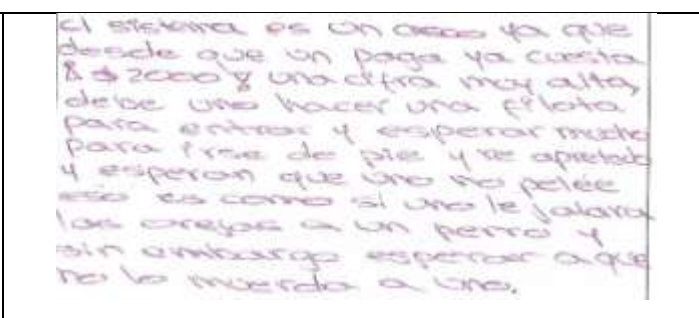
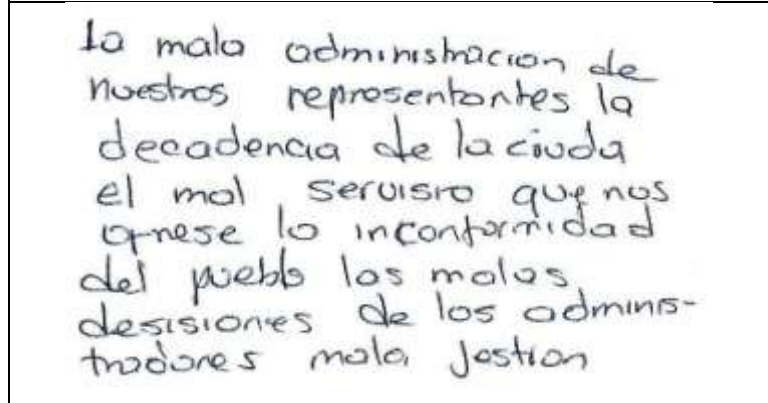
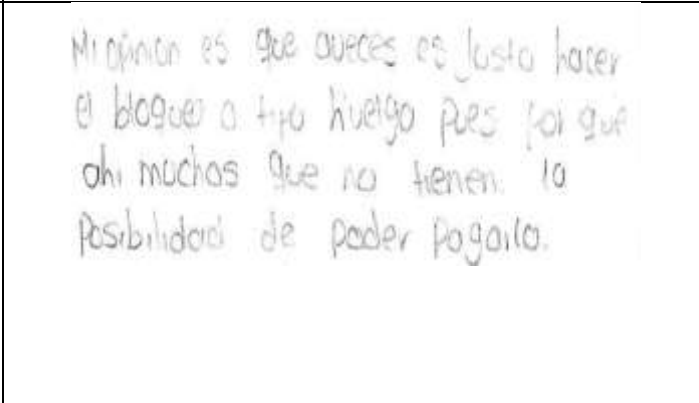
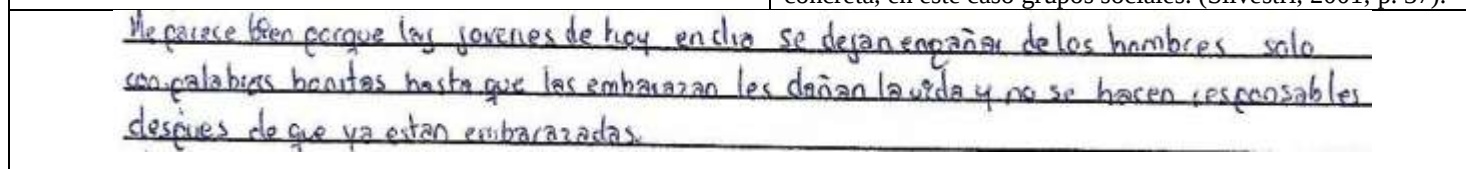
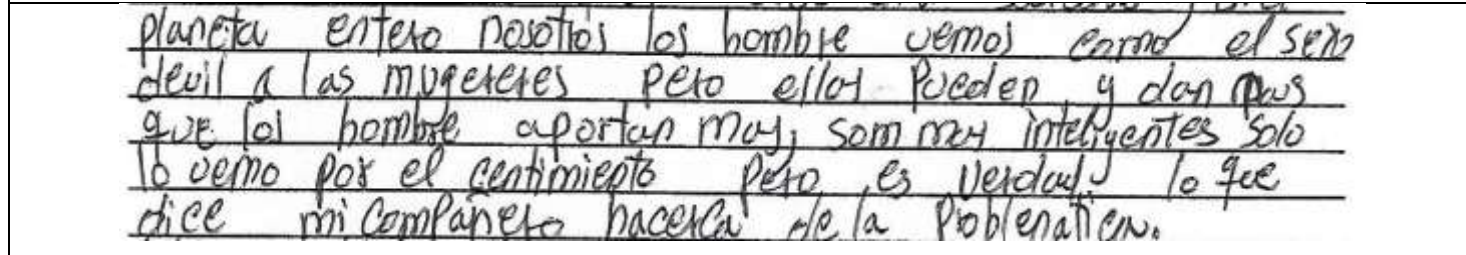


EJERCICIO DIAGNÓSTICO

¡Hola! Me gustaría saber tu opinión acerca de una de las situaciones que se observa en las imágenes. Desarrolla tus argumentos en mínimo en 15 líneas.



Anexo 6. Hallazgos prueba diagnóstica.

	
Figura 1. Ejemplo de presencia de desajustes en niveles de generalización. Según Silvestri, “los enunciados hipergeneralizados producen textos sentenciosos, aforísticos, típicos de los primeros intentos argumentativos del adolescente” (Silvestri, 2001; p. 35).	Figura 2. Ejemplo de errores en la selección de recursos argumentativos. Para Silvestri (2001) la elección de recursos argumentativos puede verse afectada por el desajuste de las operaciones de generalización (p.35)
	
Figura 3. Ejemplo de presencia de argumentos circulares. Eemeren (1992) establece que “la falacia de razonamiento circular no es un error lógico, sino que resulta pragmáticamente inaceptable defender un punto de vista con una premisa igual” (Silvestri, 2001; p. 37).	Figura 4. Ejemplo de dificultad para la caracterización léxica de grupos sociales. Es común que los adolescentes tengan dificultades al momento de caracterizar léxicamente al responsable de un enunciado cuando este no es una persona concreta, en este caso grupos sociales. (Silvestri, 2001; p. 37).
	
	
Figura 5. Fragmentos de escrito donde se incorporan, en su mayoría, argumentos basados en generalizaciones (Weston, 2001, p.33).	

Vemos a una señora intentando colarse al transmilenio en una estación sin seguridad que, en sus brazos lleva a una bebé apretadamente de zafarse cada atisgando sus vidrios el pajar afuera de un transmilenio, y en caso que llegue a pasar otro transmilenio y no se haya montado a la estación la podran sola donan atrapado a ella y a la bebe que trae en sus brazos. Eso esto hay que tomar conciencia con esto por que es muy peligroso, por que estan atisgando a las vidas las personas que se bufan asi en el transmilenio, y como puede ver en la imagen la estacion es muy alta como para entrar rapidamente as que devida tristes de matar a las nias primero y luego ella para no ocasionar cualquier accidente pero esta le tomara tiempo para entrar. Yo creo que ademas atisga su vida pensando la calle central si no que tambien la esta atisgando al pasar la Calle del Transmilenio y subiendo se ala estacion.

Figura 6. Fragmento de escrito donde se evidencia una falta de organización del discurso argumentativo escrito en términos formales de introducción, cuerpo argumentativo y conclusión (Weston, 2001, p.97-121).

Los Colado en Transmilenio, puede ser por el estado de el señalisto o po que no tienen plata para el pasaje, el gobierno quiere un sistema seguro pero si ellos no ponen de su parte! porque el sistema deberían haber mas seguridad, mas buses para tanta gente que los utiliza, ademas como pesos esta demasiado caro para la colecta.

Para para mi la imagen significa maltrato a la mujer verbalmente y psicológicamente que siempre existen mas tipos de problemas en familia para el cargo en todos los lugares y entornos que cuando es una violencia contra la mujer muchas veces es la mujer contra el hombre pero las mas veces son contra la mujer después los hombres son muy machistas y tienen que conseguir lo que quieren haciendo lo que miedo a la mujer asustada para mi el maltrato a violencia contra la mujer me parece una falta de respeto y que después la hogar enfrente de sus hijos sin importarse nada sin pensar el daño y el odio que les esta haciendo para un futuro.

Figura 7. Fragmento de escrito donde se evidencian numerosos apócoses regionalizados, comunes en la expresión oral.

Figura 8. Fragmento de escrito donde se revelan inconsistencias léxicas y morfosintácticas en un texto argumentativo oralizado.

La Problemática que tenemos los Bogotanos Ante el abuso de poder de algunos porque to con todos los Pelicos Cerdo que tienen la misma reaccion ante la gente ya hay implementacion y Demanda hacia ellos. donde Los Colombianos y Ciudadanos Bogotanos Podemos demandar con el numero del Chaleco y la moto para Poder Poder a estos carlos Bog regal y pagan el Abuso que le hacen a la comunidad Bogotana.

No esta de acuerdo con esto por que quiere mucho escandalo no me parece que le exista a los hombres a utilizar la arma chalecos escandalo que esta travaliando a trabajar nose a que hagan algo mas productivo por que es no sirve de nada en la forma de chalecos en la arma que les da en el que les beneficia en nada nosotros como los padres o madres de ellos deberiamos no permitir esto por que no nos estamos dejando que hagan lo que quieren ya nada esto es por los amigos del Presidente por asi opinion por que no se para el gobierno y enfrenta los problemas por el amor y no sigue nombrando mas con el gobierno nosotros hijos hermanos y espor que no tienen la voz de la voz del Presidente hace que los amigos de el.

Figura 9. Fragmento de escrito en donde se observa el uso de palabras desobligantes, inapropiadas para contextos escritos académicos.

Figura 10. Fragmento de escrito en que se muestra la desaparición de los signos de puntuación en el texto argumentativo escrito.

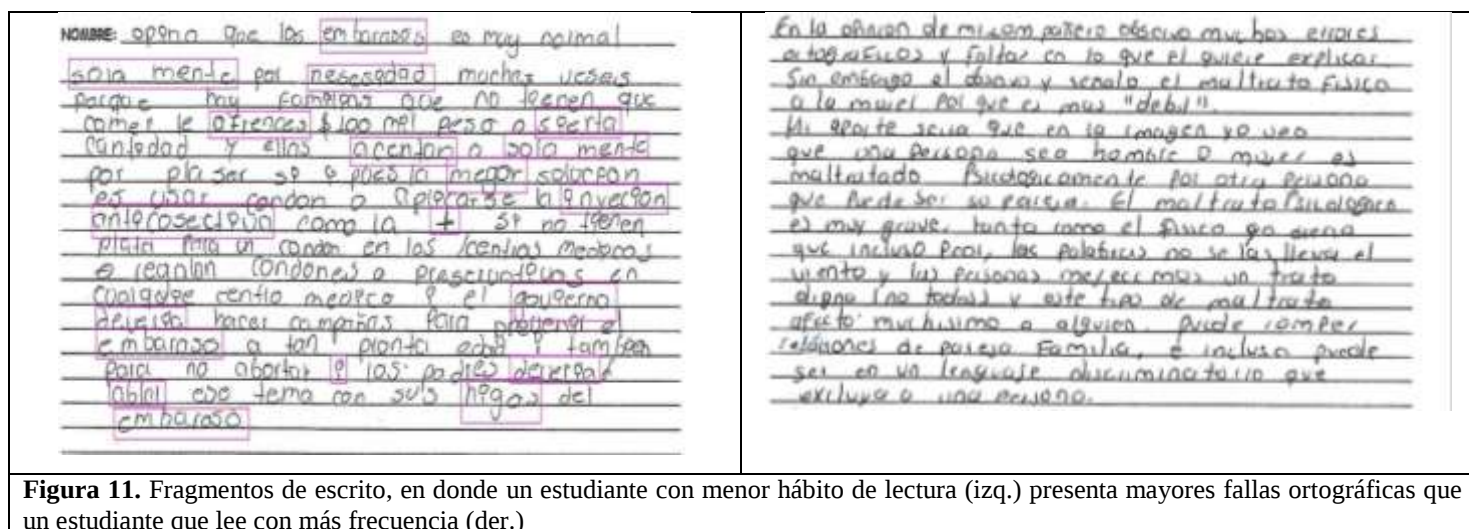
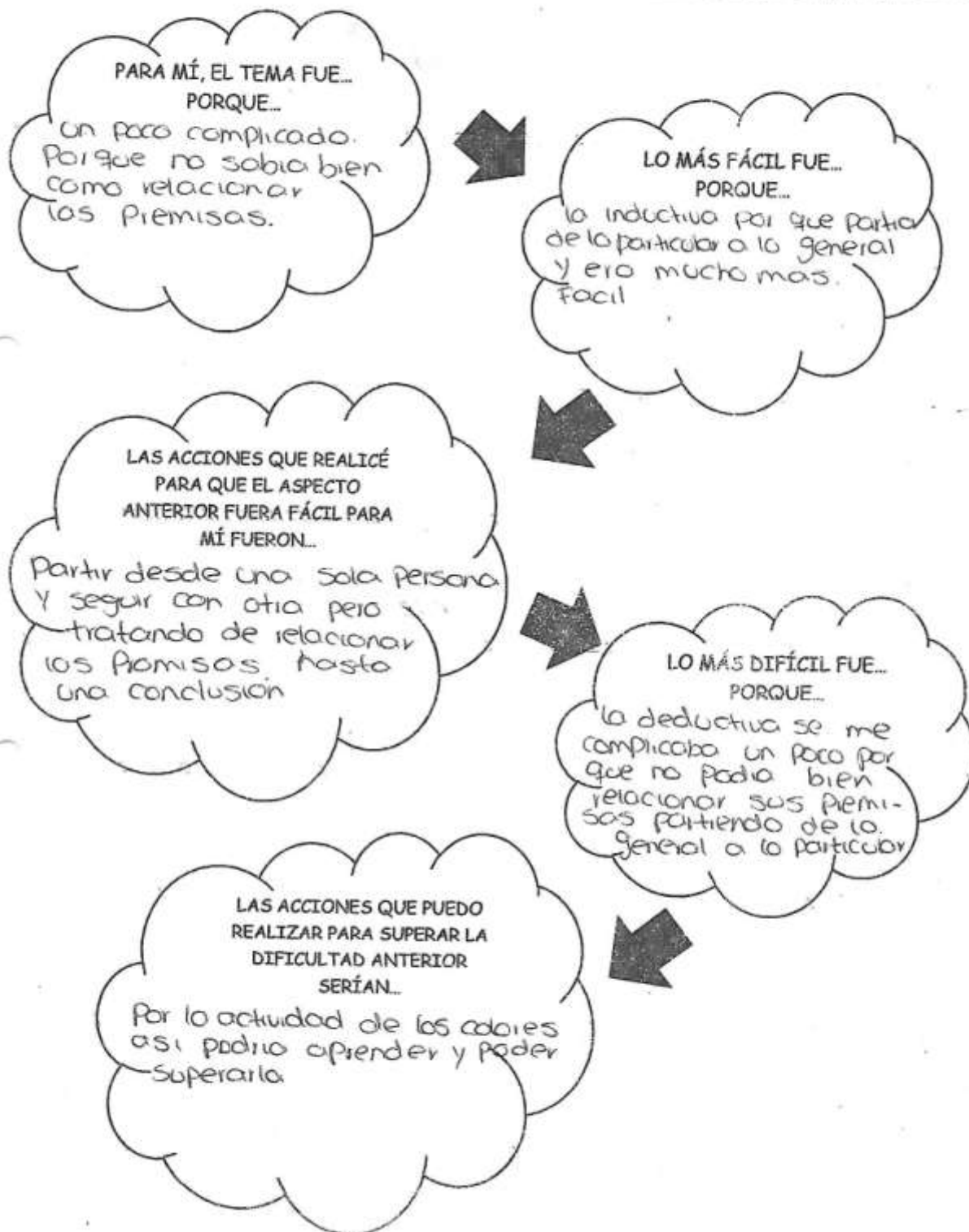


Figura 11. Fragmentos de escrito, en donde un estudiante con menor hábito de lectura (izq.) presenta mayores fallas ortográficas que un estudiante que lee con más frecuencia (der.)

Anexo 7. Actividad de autoevaluación acerca de la efectividad de la implementación de estrategias de aprendizaje en la conceptualización de razonamientos inductivos y deductivos.

AUTOEVALUACIÓN

Mi nombre: _____



Anexo 8. Toma de notas de un estudiante haciendo uso del Método Cornell como estrategia de escucha activa durante las exposiciones relacionadas con tipologías argumentativas.

TOMA DE NOTAS N°	
NOMBRE:	
FECHA: 7/Julio/16	
TEMA: tipología Argumentativa	
IDEAS	NOTAS DE CLASE
	<u>Argumentos descriptivos:</u> Goldin Bagg <u>cause nœn?</u> = representan a alguien por medio de ejemplos <u>concreción</u> = tener algo como 'nuevos puntos' = crear algo detallado los encontramos en = cuentos, libros, poemas <u>Argumentos de autoridad:</u> Goldin Burton Se utilizo para apoyar una tesis + como como primero la opinión de, Quien es como considerado una autoridad en el asunto 9 = En el mundo las investigaciones son gente con suerte podemos jugar o lo que queramos durante toda la vida.
RESUMEN	

Anexo 9. Actividad de lectura de columna de opinión, en la cual los estudiantes establecieron sus puntos de vista, tipos de argumentos, opinión sobre la misma y su viabilidad como modelo de escritura argumentativa.

Analysis.

Columna de opinión

Solución Actividad

Yo vi hay es que el autor Ariel Fernando Avila Martinez. Aprende que es un reto muy grande tener paz, sabiendo que la población no está de acuerdo "con la paz de santos" y hay que ver que la paz no va a brindar paz así como así que ellos tienen sus privilegios; que la paz no van a entregarse armas así como así. No Hay Paz.

Argumentos
A Favor

- "va a haber paz"
- paz firmando un papel
- santos asegura que estas personas van a dejar de hacer daño al pueblo colombiano.

Argumentos
En contra

- esa paz es una farsa
- Quien va a garantizar esa paz
- Quien tiene la garantía que estas personas se van a desmovilizar

3. Yo pienso que nunca va haber paz, porque la violencia jamás se va acabar, si el pueblo no ayuda a esa paz, jamás encontraremos esa paz que tanto colombiano pide, se supone que cada ciudadano debe de dar un ejemplo, pero no es así los ciudadanos también aumentan la violencia, como por ejemplo tanta corrupción, tanto maltrato.

También se supone que paz debe de venir de ejemplo del presidente pero no es así hay mucha corrupción por parte de él y de su grupo de trabajo.

Anexo 10. Segunda versión del escrito argumentativo de un estudiante.

Bogotá Más gente, menos verde

Antiguamente Muequeta (Bogotá) era una gran laguna pura que alimentaba a su población.

Con la llegada de otra civilización fue transformándose en una gran ciudad. Actualmente ese cuerpo de agua que era Bogotá se dividió en varios humedales, de los cuales quedan menos del 20%. ¿Cómo llegó a pasar esto?

La problemática de los humedales surge por la falta de educación ambiental y de ahí vienen todos los demás problemas: las comunidades ignorantes, la mala administración de estos ecosistemas, la corrupción por parte de los representantes de la ciudad y las localidades, el abuso de las constructoras y los urbanistas piratas, entre otros.

"Los humedales son un conjunto de espacios singulares y valores para el patrimonio natural, cuya conservación resulta imprescindible para el funcionamiento de los ecosistemas, la conservación de la biodiversidad y la evolución del Distrito capital" (Fundación humedales de Bogotá).

Además de esto, los humedales son únicos e indispensables en la ciudad, sus funciones van desde ser reguladores del ciclo hídrico, reducir el CO₂, hasta ser hábitat de aves en peligro de extinción como la Tigra Pico Verde, especies nativas y migratorias como el pato canadiense.

Los pulmones de Bogotá (la reserva Van Der Hammen) no es un "potrero" como afirma nuestro alcalde Enrique Peñalosa, sino que se trata de un vasto ecosistema con cientos de especies que estarían en un gran peligro si se decide dañar esta reserva.

Lo más importante para nuestra ciudad es la debida educación y no solo ambiental. "A un pueblo con educación no lo gobierna un vicio corrupto" (Pepé Mujica).

Los humedales son un tesoro. Podemos devolverles el favor, cuidando el agua, reciclando, usando productos biodegradables y muchas cosas más. Eso es nuestro deber como ciudadanos.

Anexo 11. Ejercicio de autocorrección en clase de la segunda versión del escrito argumentativo.

~~Delincuencia~~ Futuro Juvenil perdido

"la tasa o el porcentaje de delincuencia ~~ta fo~~ Juvenil de Bogotá, está más alta que en diferentes ciudades del país.

"la falta de atención a lo jóvenes, han provocado incremento a la delincuencia Juvenil" afirma una madre de estrato bajo.

~~queda afirmar que se la considera un fenómeno de ámbito mundial, ya que se extiende desde los rincones más alejados de la ciudad, hasta los suburbios de las grandes ciudades, desde las familias ricas, hasta las más pobres, es un problema, que se da en todas las capas sociales y en cualquier rincón de nuestra civilización.~~

~~pero, si miramos las causas de este problema~~
~~son~~ Principales y ~~quiere más lo~~ práctico
grupos de niños y jóvenes. Ubicados dentro de niveles de miseria o pobreza, desempleo, narcotráfico, concentración urbana, baja escolaridad o analfabetismo, agresiones sexuales. y desintegración familiar. así podemos afirmar que la delincuencia se da más por parte de la población de bajos recursos.

"ya no hay seguridad en las calles de Bogotá, hasta los son los más jóvenes quienes quieren llamar la atención, robando nuestras pertenencias"

Anexo 12. Rúbrica de coevaluación del texto argumentativo diligenciada.

RUBRICA DE COEVALUACIÓN DE TEXTO ARGUMENTATIVO

NOMBRE DEL ESTUDIANTE EVALUADOR:

Angely Jubeth Ospina

NOMBRE DEL ESTUDIANTE EVALUADO:

Juan David Polanco

ESTRUCTURA ARGUMENTATIVA				
	SI	NO	¿POR QUÉ?	SUGERENCIAS
1. El estudiante desarrolla claramente su argumentación de manera inductiva		X	no por que no empieza de lo general a lo particular	
2. El estudiante desarrolla claramente su argumentación de manera deductiva	X		si por que esto de lo particular a lo general	
3. Su argumentación es válida y sólida	X		es valida por que tiene pruebas y validez en que en lo que	
4. Incorpora varios tipos de argumentos para conferir solidez a su argumentación.		X	por que no se ve uno prueba clara que ayude a su texto	
5. Evita el uso de falacias argumentativas en su escrito	X		por que tiene pruebas y no tiene mentiras	
ESTRATEGIAS ARGUMENTATIVAS				
1. Incorpora un contraargumento en su escrito y lo refuta		X	porque no refuto nada	recuerda que eso es importante
2. Recurre a una cita textual o contextual apoyada en el criterio de una autoridad o en la opinión calificada de un experto.		X	porque es la opinion de el nota mente	buenas fuentes de opinion sobre tu texto
3. Recurre a creencias, simbolismos o imaginarios propios de una colectividad.	X		si por que da su opinion	
4. Se basa en la frecuencia de una opinión o en el mayor número de observaciones.	X		si por que da su opinion	
5. Plantea la inviabilidad de las soluciones que se han dado hasta el momento acerca de la problemática expuesta.	X		porque propone soluciones	

CUERPO DEL ESCRITO				
INTRODUCCIÓN				
1. El título del texto es atrayente y creativo.	X		porque nos lleva a pensar muchas cosas	😊
2. Describe y contextualiza pertinentemente la problemática sobre la cual se va a tratar la argumentación.	X		porque se explica todo el tema	
3. Se expresa de una manera clara coherente y eficaz la tesis argumentativa.	X			
DESARROLLO				
1. Establece conexiones entre párrafos a través del uso de conectores lógicos.	X		si por que lo divide el texto y usa buenos conectores	😊
2. Desarrolla sus ideas reiterando frecuentemente su postura particular frente al tema.	X		bastante porque da su opinion	
3. Incorpora multiplicidad de voces en su texto argumentativo (polifonía).				
CONCLUSIÓN				
1. Realiza una síntesis de lo expuesto en el cuerpo del escrito.		X	porque te salto aya	
2. Ofrece una solución específica o alternativas viables para la resolución del problema.	X		si porque propone una solución	♡♡
3. Se expresa de nuevo literalmente o en otras palabras la tesis argumentativa planteada al inicio del texto.	X		porque dice lo bajo que es en la educación	
ASPECTOS NORMATIVOS DE LA ESCRITURA ARGUMENTATIVA				
1. Maneja correctamente los signos de puntuación.	X		en todo parrafo	
2. Hace un uso adecuado de las mayúsculas y minúsculas.	X		al inicio de cada parrafo	
3. Maneja una buena ortografía y acentuación.		X	hay palabras con mal ortografía	si no saben preguntar



