

**ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA EN ESTUDIANTES DE BÁSICA
SECUNDARIA: DISEÑO DE UNA PROPUESTA CON LA MEDIACIÓN DEL FORO
VIRTUAL**

AUTORAS

CLARA PATRICIA HERNANDEZ BARACALDO

MAGDA MARGELLY PARDO ROZO

**UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FLORENCIA, COLOMBIA
2012**

**ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA EN ESTUDIANTES DE BÁSICA
SECUNDARIA: DISEÑO DE UNA PROPUESTA CON LA MEDIACIÓN DEL FORO
VIRTUAL**

AUTORAS

CLARA PATRICIA HERNÁNDEZ BARACALDO
claramariacami@hotmail.com

MAGDA MARGELLY PARDO ROZO
magdamargelly09@yahoo.es

Tesis para optar al título de Magíster en Ciencias de la Educación.

DIRECTORA

Mg. CLARA AIDÉ ÓRTIZ POVEDA

UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FLORENCIA, COLOMBIA

2012

AGRADECIMIENTOS

Durante estos años muchas personas e instituciones han participado en este trabajo investigativo, hoy queremos expresarles nuestra gratitud por el apoyo y la confianza desinteresada.

En primer lugar, a Dios por habernos permitido llegar hasta este punto y habernos dado salud para lograr nuestras metas, además de su infinita bondad y amor.

Especial reconocimiento a nuestra directora de tesis, Mg Clara Aidé Ortiz Poveda por su apoyo, interés con la investigación, sus valiosas orientaciones, sus sugerencias e ideas pero, sobre todo, por la motivación, dedicación y el tiempo que nos brindó en el proceso de investigación.

Queremos hacer extensiva nuestra gratitud a nuestros compañeros y, especialmente, al equipo de profesores investigadores de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad de la Amazonia: Dra Lillyam López Pino, Dra. Guillermina Rojas Noriega, Dr. Hermínsul Jiménez Mahecha, Dr. Bernardo García Tovar, Dr. Elías Tapiero Vásquez y Dr. Aníbal Quiroga Tovar, por su acogida y apoyo durante los fructíferos períodos desarrollados; por su esfuerzo, su amistad, colaboración y por el empeño que tienen para trabajar y sacar adelante el programa de Maestría.

A la Esp. Rectora Nubia Prieto Carvajal y docentes de la Institución Educativa La Salle por su colaboración y abrimos las puertas para el desarrollo de este trabajo investigativo.

Clara Patricia Hernández B. y Magda Margelly Pardo Rozo

DEDICATORIA

A mis padres Carmen Elisa Rincón y Fernando Hernández, quienes permanentemente me apoyan con su espíritu alentador, contribuyendo incondicionalmente a lograr mis metas y objetivos propuestos y que al brindarme con su ejemplo a ser perseverante y darme la fuerza que me impulsa a conseguir mis triunfos.

A mi esposo Yovanny Ardila, por su apoyo, paciencia, motivación constante, por haber estado en los momentos difíciles y apoyarme cuando más lo necesitaba, al darme palabras de aliento y a mi hija María Camila por la paciencia, comprensión y amor.

A mis hermanos que me acompañaron a lo largo del camino, brindándome la fuerza necesaria para continuar y momentos de ánimo, así mismo ayudándome en lo que fuera posible.

Clara Patricia Hernández B.

A mi padre José Pardo quien con gran esfuerzo se recupera de una delicada enfermedad, a mi madre Clara Inés Rozo, por la educación brindada y de quienes heredé la vocación docente.

A mi esposo Anderson, a mi hija Margelly Andrea y a mi hijo Anderson Daniel, por su inmenso amor y paciencia al no poder compartir con ellos algunos momentos en familia.

A mis hermanos Edna Yined, Yelly Yamparli, José Enrique y José Eduardo, por su apoyo incondicional y solidaridad.

Magda Margelly Pardo R.

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Florenca, _____

ÍNDICE

RESUMEN	12
ABSTRACT	13
INTRODUCCIÓN	14
CAPITULO I	
ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	19
TENDENCIAS HISTÓRICAS SOBRE LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA.....	19
TENDENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA...	25
<i>Estudios descriptivos sobre la enseñanza de la argumentación escrita</i>	25
<i>Estudios propositivos sobre la enseñanza de la argumentación escrita</i>	27
<i>Estudios propositivos sobre la enseñanza de la producción escrita con apoyo de TIC</i> ...	34
<i>Enseñanza de la Lengua Castellana desde la propuesta oficial e institucional</i>	39
Lineamientos curriculares.....	39
Plan nacional decenal de educación.....	41
Estándares de Competencia en Tecnología e Informática.....	41
Estándares de competencias en Lengua Castellana.....	41
Proyecto Educativo institucional (P.E.I).....	42
Plan de estudio de lengua castellana.....	42
<i>Balance General de antecedentes</i>	43
CAPITULO II	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	45
CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA.....	45
JUSTIFICACION.....	47
OBJETIVOS.....	53
<i>Objetivo general</i>	53
<i>Objetivos específicos</i>	53

CAPITULO III

PERSPECTIVA METODOLÓGICA	54
DESCRIPCIÓN Y TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	54
FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....	55
<i>Fase 1: diagnóstico o caracterización del problema</i>	56
Primer momento.....	58
Revisión documental.....	58
Análisis documental.....	58
Segundo momento.....	59
Instrumentos.....	59
Encuesta a docentes.....	59
Encuesta a estudiantes.....	60
Prueba pedagógica.....	60
Tercer momento.....	61
<i>Fase 2: diseño de la propuesta didáctica</i>	63
<i>Población y muestra</i>	64

CAPITULO IV

REFERENTES TEORÍCOS Y CONCEPTUALES	65
CONCEPTO SOBRE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.....	65
CONCEPTO DE MEDIACIÓN.....	68
CONCEPTO DE ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA.....	69
LA ESCRITURA COMO PROCESO COGNITIVO.....	74
ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA CON LA MEDIACIÓN DE TIC.....	75
EL TEXTO ARGUMENTATIVO Y SUS CARACTERÍSTICAS.....	81
<i>Situación de comunicación</i>	83
<i>Marcadores discursivos</i>	84
<i>Tipos de argumentos</i>	85

CAPITULO V

RESULTADO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	87
CONCEPTO DE LOS MAESTROS SOBRE EL TEXTO ARGUMENTATIVO, SU ENSEÑANZA Y USO DE LAS TIC EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO.....	88
CONCEPTO DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL TEXTO ARGUMENTATIVO Y EL USO DE LAS TIC.....	89
CARACTERIZACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTO ARGUMENTATIVO CON USO DE LAS TIC DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO 8º DE LA IENS.....	93

CAPITULO VI

PROPUESTA DIDÁCTICA: VIAJE HACIA LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA...	110
PRESENTACIÓN.....	110
FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.....	111
OBJETIVO GENERAL.....	114
OBJETIVOS ESPECIFICOS.....	114
METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA.....	115
ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE LA SECUENCIA DIDACTICAS.....	122
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	125
REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS.....	129
ANEXOS.....	135

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. <i>Rejilla Estructura de Evaluación de Texto Argumentativo</i>	93
--------------------------------------------------------------------------------------	-----------

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1. Fases de la investigación.....</i>	56
<i>Figura 2. Esquema de las relaciones entre sujeto y objeto en la psicología de Vygotsky.</i>	77
<i>Figura 3. fases de la propuesta articulada con ABP y foro virtual.....</i>	115

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. <i>Rejilla de registro de estudios e investigaciones</i>	135
Anexo 2. <i>Rejilla de análisis de documentos oficiales, nacionales e institucionales</i>	137
Anexo 3. <i>Rejilla de evaluación de los instrumentos</i>	138
Anexo 4. <i>Encuesta a docentes</i>	139
Anexo 5. <i>Encuesta a estudiantes</i>	142
Anexo 6. <i>Prueba pedagógica</i>	144
Anexo 7. <i>Textos escritos por los estudiantes en la prueba pedagógica</i>	145
Anexo 8. <i>Fotos aplicación de la prueba pedagógica</i>	148
Anexo 9. <i>Estructura de prueba y categoría de evaluación para los grados 5 y 9</i>	150
Anexo 10. <i>Página web</i>	154
Anexo 11. <i>URL Foro virtual</i>	158
Anexo 12. <i>Creación página web</i>	162

RESUMEN

Este informe es el resultado de una investigación en el campo de la didáctica específicamente en la argumentación escrita mediada por el foro virtual, la cual surge de: la importancia del uso consciente de los texto argumentativos en las actividades sociales de los estudiantes, enseñanza y de aprendizaje en el contexto escolar; la evolución de los medios de comunicación y en especial al importancia de las TIC (foro virtual) como mediadoras en el campo pedagógico y didáctico; hallazgos derivados de consultar los antecedentes históricos e investigativos en torno a la argumentación y a la enseñanza de la producción escrita de texto argumentativo a nivel internacional, nacional y local; y, la caracterización tanto de la enseñanza como del desempeño en la escritura de texto argumentativo de los estudiantes de grado 8° de la Institución Educativa la Salle, se propuso el problema de investigación ¿Cómo diseñar una propuesta para el mejoramiento de la producción escrita con la mediación didáctica del foro virtual en estudiantes del grado octavo de educación básica secundaria?. Para dar respuesta al problema anterior se realizaron acciones como el desarrollo de una consulta bibliográfica en relación con la revisión de los fundamentos teóricos, conceptuales y los documentos oficiales e institucionales que enmarcan la enseñanza de la lengua castellana, se determinaron las categorías que fundamentaron el estudio investigativo, correspondientes a la enseñanza de la escritura, la escritura como proceso cognitivo, enseñanza de la escritura con la mediación de TIC (foro virtual), el texto argumentativo y sus características. Posteriormente, con base a estos referentes, se diseñó la propuesta didáctica con el propósito de mejorar los procesos de la argumentación escrita con el apoyo del foro virtual, como instrumento de mediación didáctica. Como conclusión se afirma que es relevante integrar el foro virtual como sistema semiótico de conocimiento y uso en la actualidad escolar, para desarrollar la competencia discursiva y argumentativa que nutren los textos argumentativos escritos por los estudiantes.

Palabras clave: didáctica específica, Enseñanza y aprendizaje, producción escrita de texto argumentativo, foro, mediación virtual.

ABSTRACT

This report is the result of a research in the field of the didactics specifically in the written argumentation for the virtual forum, which arises from: the importance of the conscious use of the argumentative text in the social activities of students, teaching and learning in the school context; the evolution of the media and in particular to the importance of TICs (Forum) as mediators in the pedagogic and didactic field; findings derived from the query the historical and investigative backgrounds in the argumentation and the teaching of the writing of argumentative text at international, national and local levels; and the characterization both teaching and performance in the writing of argumentative text of eighth graders of the educational institution the Salle, proposed the problem of research how to design a proposal for the improvement of publications with the didactic mediation of the virtual forum on the eighth graders of secondary basic education?. In response to the previous problem developed actions such as the development of a bibliographic query with respect to the revision of the theoretical, conceptual foundations and institutional and official documents surrounding the teaching of the Spanish language, determined the categories that behind the investigative study, corresponding to the teaching of writing, writing as cognitive process, teaching of Scripture with the mediation of TIC (virtual forum), the argumentative text and its features. Later, based on these references, was designed the didactic proposal in order to improve the processes of argumentation written with the support of the virtual forum, as an instrument of teaching mediation. Conclusion States that it is relevant to integrate the virtual forum as a semiotic system of knowledge and use at present school, to develop the discursive and argumentative competence that nourish argumentative texts written by students.

Key words: Teaching, argumentation, writing, virtual forum, mediation

INTRODUCCIÓN

El desarrollo acelerado de los medios de comunicación, la circulación de la información y las posibilidades de participación en la toma de decisiones en las situaciones que facilitan el desarrollo personal y colectivo exigen de la educación acciones pertinentes, planeadas y desarrolladas de manera crítica y reflexiva. En este sentido, la presente investigación considera que; la enseñanza de la argumentación con el uso de las TIC, es una oportunidad para brindar a las nuevas generaciones, herramientas que les permitan asumir y solucionar de manera pertinente algunos de los problemas que se le presentan en su diario vivir; en especial, aquellos relacionados con la expresión de sus opiniones y puntos de vista para ser defendidos con argumentos válidos, además de hacer buen uso de los desarrollos tecnológicos y del manejo adecuado de la información.

Es de resaltar que, en los últimos años, la enseñanza y el aprendizaje de la competencia argumentativa ha sido uno de los temas de mayor importancia a nivel internacional, nacional y regional, en el campo educativo. Por tal razón, los estudios sobre argumentación reconocen su complejidad y la necesidad de avanzar en la tarea de orientar el desarrollo de los discursos argumentativos como eje transversal en las diferentes áreas del conocimiento.

No obstante, la educación básica en Colombia, se caracteriza por la ausencia de una enseñanza de la argumentación en los diseños curriculares, dado que la argumentación no se introduce hasta los últimos cursos de la enseñanza obligatoria (MEN 2006: 40). Para este estudio es relevante reconocer que, especialmente en la escritura, los estudiantes presentan debilidades en la construcción de textos de tipo argumentativo; dichas debilidades se reflejan en la imprecisión de la intención del enunciador y la coherencia argumentativa, que en ocasiones no se adecúan a los elementos del contexto.

Ésta investigación es novedosa en cuanto promueve un aporte en el ámbito pedagógico, específicamente, en el campo de la didáctica, consiste en el diseño de una propuesta que

contribuye al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la argumentación escrita, mediante didáctica contemporáneas como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) que facilitan el aprendizaje y articuladas con un entorno virtual de aprendizaje (foro virtual), Coll (2004); además, que permita integrar sistemas semióticos conocidos por los estudiantes como la lengua oral y escrita, desde los cuales se posibilita la capacidad para procesar, representar y compartir información, partiendo de las necesidades del estudiante y de los recursos tecnológicos presentes en el contexto educativo.

En virtud de lo anterior, la investigación busca responder al problema: ¿Cómo diseñar una propuesta didáctica para el mejoramiento de la producción escrita de texto argumentativo con la mediación didáctica del foro virtual en estudiantes del grado octavo de educación básica secundaria de la Institución Educativa la Salle?, en correspondencia con el problema, el objeto de estudio es la enseñanza de la producción escrita de texto argumentativo con la mediación de las TIC en estudiantes de educación básica secundaria; en este sentido, se resalta la importancia que tiene la argumentación en la formación de individuos críticos, reflexivos y tolerantes, con capacidad para resolver problemas de su cotidianidad que le permitan desenvolverse individual y socialmente.

El problema de investigación surge de las necesidades observadas en la experiencia propia como investigadoras en la enseñanza de la Lengua Castellana en la institución Educativa La Salle, de las conversaciones con maestros del área y de la revisión de antecedentes, los cuales permitieron establecer que en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la argumentación escrita existen dificultades en las dimensiones semántica, pragmática y formal, las cuales son fundamentales en el desarrollo de la competencia argumentativa. También, se pudo establecer que enseñar a argumentar en el aula es un aspecto relevante, dado que la argumentación es considerada como elemento esencial en la comunicación y construcción de saberes, por lo tanto el acompañamiento y orientación del docente cobra importancia. También, se precisa que algunas propuestas didácticas articuladas con las TIC posibilitan nuevas maneras de aprender y de pensar.

En virtud de lo anterior y para poder responder el problema de investigación se plantearon las siguientes preguntas científicas: ¿Cuáles son las principales tendencias teóricas, metodológicas y las investigaciones a nivel internacional, nacional y regional sobre la enseñanza de la argumentación escrita y la incorporación de las TIC como la mediación didáctica? ¿Cómo se caracterizan las prácticas de enseñanza y nivel de desempeño de los estudiantes con relación a la argumentación escrita, en la Institución Educativa La Salle? ¿Qué aspectos teóricos y metodológicos se deben tener en cuenta para diseñar una propuesta para el mejoramiento de la argumentación con la mediación del foro virtual? y, por último, ¿Cómo diseñar una propuesta didáctica para el mejoramiento de la argumentación escrita con la mediación del foro virtual?

Por consiguiente, el objetivo general es diseñar una propuesta didáctica como aporte al mejoramiento de la enseñanza de la argumentación escrita, con la mediación del foro virtual, en estudiantes de grado 8º de básica secundaria de la institución educativa La Salle de Florencia Caquetá. Los objetivos específicos se centran en: analizar las tendencias teóricas, metodológicas y de carácter investigativo asumidas en la enseñanza de texto argumentativo escrito; caracterizar las prácticas de enseñanza y nivel de desempeño de los estudiantes con relación a la argumentación escrita, en la Institución Educativa La Salle; establecer los referentes teóricos y metodológicos que se deben tener en cuenta para diseñar una propuesta para el mejoramiento de la argumentación escrita; y, diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza de la escritura de texto argumentativo con la mediación del foro virtual, en los estudiantes de grado octavo de básica secundaria.

La investigación se desarrolló en dos fases: fase uno de diagnóstico, la cual permitió establecer las tendencias teóricas y metodológicas a nivel internacional, nacional y regional; el estado actual del problema desde la perspectiva oficial e institucional; caracterizar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la producción escrita de texto argumentativo. La fase dos, correspondiente al diseño de una propuesta didáctica que contiene los elementos teóricos y metodológicos asumidos desde el enfoque de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y la mediación de las TIC, en particular el foro virtual, como alternativa de solución al problema mencionado.

La estructura de este informe se presenta en seis capítulos de la siguiente manera:

El capítulo uno hace referencia a los antecedentes del problema de investigación y se destaca un balance de tendencias y estudios que dan cuenta de la evolución y la forma como se han abordado los procesos en didáctica de la lengua castellana, en particular en la enseñanza de la argumentación escrita y del apoyo de las TIC en los procesos de escritura. En esta revisión se identificaron: tendencias históricas sobre la argumentación y sobre la enseñanza de la argumentación escrita; estudios descriptivos y propositivos sobre la enseñanza de la argumentación escrita, con y sin apoyo de TIC; y, se describe la forma como se plantea la enseñanza de la lengua castellana, en especial la enseñanza de la producción de texto argumentativo, desde la propuesta oficial e institucional.

El capítulo dos analiza y plantea el problema de investigación, mediante la contextualización, descripción, análisis, justificación, objetivos generales y específicos que fundamentan el trabajo investigativo.

El tercer capítulo contiene la perspectiva metodológica, la descripción y tipo de investigación, las fases de la investigación (diagnóstico o caracterización del problema y el diseño de la propuesta didáctica), población y muestra. Es de resaltar que se trata de un trabajo de carácter cualitativo, descriptivo e interpretativo.

El capítulo cuatro presenta los referentes teóricos y conceptuales que sustentan este estudio investigativo, organizados por categorías las cuales son: concepto sobre enseñanza y aprendizaje, concepto de mediación, concepto de enseñanza de la escritura, la escritura como proceso cognitivo, enseñanza de la escritura con la mediación de las TIC, el texto argumentativo y sus características. Estas categorías sirvieron como fundamento en la elaboración de instrumentos y posteriormente, en el análisis de resultados.

El capítulo cinco muestra los resultados y análisis de los datos; es decir que, en éste se sintetizan los resultados obtenidos en la fase de diagnóstico o caracterización del problema, los cuales permitieron establecer la evolución y estado actual del problema de investigación. Los datos obtenidos en la recolección de información fueron analizados desde los conceptos teóricos y desde los hallazgos derivados de los antecedentes, especialmente de las investigaciones en el ámbito internacional, nacional y regional. De igual manera, en este capítulo se retoman aspectos metodológicos de tipo cualitativo relacionado con la triangulación de datos particularmente desde la convergencia de métodos cualitativos y cuantitativos de los datos recolectados, sistematizados, analizados e interpretados en la fase diagnóstica. El análisis de la información sirvió como punto de partida y fijación de pautas para el diseño de la propuesta didáctica.

En el capítulo seis se encuentra formulada la propuesta didáctica “Viaje hacia la argumentación escrita”, la cual articula fundamentos teóricos, objetivos, metodología y actividades que propenden por el mejoramiento de los procesos de enseñanza. En este sentido, el aporte de esta investigación es el diseño de una propuesta didáctica que involucra el uso de las TIC como mediación (foro virtual) y apoyado por didácticas contemporáneas el ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), como estrategia que contribuye a desarrollar pensamiento crítico y comunicativo, frente a la reflexión de la solución de una situación problemática desde una perspectiva pragmática.

Finalmente se establecen las conclusiones, recomendaciones y reflexiones en términos teóricos y didácticos teniendo en cuenta cada una de las fases y con relación a los objetivos propuestos.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presenta el análisis sobre los estudios hallados en el campo de la enseñanza de la argumentación escrita con el propósito de caracterizar y analizar el estado del arte en relación con la evolución histórica de la argumentación; los procesos de enseñanza y aprendizaje de la argumentación escrita de texto argumentativo; y, la influencia de las TIC en dicho proceso.

El desarrollo del estado del arte permitió establecer criterios para la presente tesis e implicó el desarrollo de tareas específicas tales como la revisión bibliográfica de fuentes como documentos originales impresos o en soporte digital sobre teorías e investigaciones sobre la argumentación, las tendencias acerca de la enseñanza de la producción escrita de texto argumentativo y el uso mediador de las TIC en procesos de escritura de este tipo de texto.

Los hallazgos en términos de antecedentes sobre el tópico estudiado, se agruparon en: tendencias históricas sobre la argumentación escrita, tendencias sobre la enseñanza de la argumentación escrita; dentro de estas últimas se abordaron los estudios descriptivos y propositivos con y sin apoyo de apoyo de TIC, enseñanza de la lengua castellana desde la propuesta oficial e institucional; y, al final del apartado, se presenta un balance general de los antecedentes.

TENDENCIAS HISTÓRICAS SOBRE LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA

Enseñar a argumentar es ante todo enseñar a pensar críticamente, por lo cual es conveniente que los estudiantes conozcan los principios de construcción, organización y uso de la argumentación de modo que puedan responder a los retos que les representa la vida cotidiana, donde se ven enfrentados con puntos de vista o posturas de las personas con quienes interactúan,

diferentes a las suyas en relación con diversos temas. Estas situaciones se presentan a lo largo de la vida y en todos los contextos sociales donde el ser humano deba interactuar.

La enseñanza de la argumentación es un tema de preocupación desde la antigüedad hasta nuestros días. En su trayectoria histórica se pueden ubicar tendencias generales como: la retórica-dialéctica o modelo analítico de Toulmin; la nueva retórica propuesta por Perelman; la nueva dialéctica de Eemeren; enunciación y polifonía de Ducrot; el carácter dialógico de la argumentación de Dolz; y, la argumentación en la dinámica enunciativa del discurso de Martínez. Las cuales se presentan a continuación.

Antes de abordar las teorías sobre la argumentación, es necesario dar una mirada a la argumentación desde sus orígenes en la antigua Grecia con Aristóteles (1958), quien propuso la retórica como disciplina teórica y práctica, la cual establece la argumentación como fenómeno del discurso cotidiano y público que busca convencer de la verosimilitud de algo.

En el siglo XX los estudios sobre argumentación centraron su interés en recuperar y ganar espacios de debate en sociedades democráticas y como mecanismo de persuasión que poseen los individuos para ser aceptados desde sus particularidades y en la verdad de sus afirmaciones. Toulmin (1958) centra su tendencia en el análisis y la crítica de Aristóteles, quien en su trabajo analítico estima la manera que debe tener todo tipo de razonamiento que busca demostrar algo u ofrecer alguna prueba a favor de una tesis (Trujillo, 2007).

En relación con las tendencias de la argumentación se puede citar, en primer lugar la propuesta por Toulmin, quien ubica un paradigma retórico-dialectico con su modelo analítico, que sirve de cimiento a la argumentación y la discusión crítica en el marco de las interacciones comunicativas cotidianas.

El modelo de Toulmin es un esquema que articula los elementos fundamentales de una argumentación conformando una red argumentativa que organiza los dispositivos destinados a fortalecer el planteamiento inicial; de igual manera, con este esquema se muestra una matriz

descriptiva que capta estrategias argumentativas derivadas para ponerlas al servicio de una táctica argumentativa única y formal (Marafioti, 2007).

El modelo antes mencionado está constituido por seis elementos: primero, la demanda o conclusión, hace referencia al intento de justificar con una argumentación una discusión; segundo, los fundamentos que son las ideas de partida que sustentan inicialmente la argumentación; tercero, autorización o garantía, precisa si la demanda es o no legítima, aceptable o injustificada; cuarto, los respaldos, los cuales ayudan o apoyan la garantía y se ejercen como reglas, leyes, formulas o principios que le dan cohesión al garante; quinto, los calificadores modales o modalizadores que sirven para dar firmeza a los argumentos en el paso de los datos a la autorización; sexto, refutaciones, reservas o críticas, son el grupo de objeciones, restricciones, ajustes y contraejemplos que debilitan o colocan en duda el paso de la argumentación hasta la conclusión propuesta (Trujillo, 2007).

“El esquema de Toulmin supone que cuando se arriba a una conclusión es factible reponer los datos sobre los que se basó esta conclusión y deben ser relevantes para que puedan ser su sostén. Pero, como siempre es factible que se tengan que fortalecer las conclusiones se apela, a las garantías y los soportes que serían mecanismos de ampliación de aquello que se afirma” (Marafioti, 2007, p.6).

Una segunda tendencia es la nueva retórica propuesta por Perelman, para quien la argumentación se propone persuadir o convencer al auditorio para la aprobación de la tesis por lo cual, el orador debe pensar en aquellos a quienes trata de persuadir, su auditorio, lo cual presupone un contacto entre el orador y su auditorio e implica incitar a la acción o crear disposición para la acción; en tal sentido, el conocimiento previo del auditorio es un requisito fundamental en la retórica (Perelman, 1958).

De acuerdo con lo anterior, la argumentación es una actividad encaminada a persuadir a un auditorio específico; por lo tanto, el discurso debe ser adaptado (las ideas, las emociones, el tono de voz, la presentación) según las características particulares de dicho auditorio, sus condiciones

psíquicas o sociales puesto que: “Toda argumentación pretende la adhesión de los individuos y, por tanto, supone la existencia de un contacto intelectual” (Perelman, 1958, p.47), lo cual requiere de un lenguaje común y de una técnica que facilite una adecuada comunicación (Perelman, 1958, p.49), por tanto es importante seleccionar los elementos pertinentes en una discusión determinada.

La importancia de la teoría de la argumentación de Perelman radica en que tiene en cuenta los juicios de valor y las interpretaciones del público para seleccionar las técnicas a utilizar en la discusión o negociación.

La tercera tendencia es la propuesta por Van Eemeren para quién la argumentación se asume como un intento por convencer a otra persona del punto de vista de uno. El autor afirma que la argumentación debería ser estudiada como elemento de comunicación e interacción normal entre hablantes y no como un esquema de inferencia. En este sentido, la teoría de la argumentación interpretativa, análisis del discurso y comunicación de habla son parte de la pragmática, en los cuales influye el contexto en la interpretación de significado, entendiéndose como contexto la situación comunicativa, que supone la emisión y recepción de discursos de acuerdo a un código lingüístico común, en los cuales se distinguen factores como interlocutores (emisores y receptores), circunstancias (contexto), intención comunicativa, tema (mensaje); y el conocimiento compartido por los hablantes y sus relaciones interpersonales (Eemeren & Grootendorst, 1989, p.3).

Desde la perspectiva dialéctica, la argumentación consiste en resolver una disputa entre una persona que defiende su punto de vista y otra que lo refuta. Esto indica que para resolver dicha disputa es necesario que quieran solucionarla con una discusión regulada y los dos presenten una posición tan fuerte como sea posible y establezcan en común acuerdo el punto de vista más convincente (Eemeren & Grootendorst, 1989, p.4).

Otra perspectiva teórica que integra las tres tendencias, la analítica de Toulmin (1958), - retórica de Perelman (1958) y dialéctica de Van Eemeren (1989), es la argumentación en la

dinámica enunciativa del discurso, propuesta por Martínez (2001), inmersa en la dimensión dialógica del discurso derivada de los planteamientos de Bajtin (1995).

Para Martínez, la teoría de la dinámica enunciativa del discurso está enmarcada en dos bases epistemológicas, una de tipo dialógico y otra de tipo enunciativo, en donde los principios generales de la dinámica enunciativa permiten que las prácticas sociales se conviertan en instancias interiorizadas, las cuales se construyen desde la significación y el sentido en las prácticas enunciativas. Además, la autora destaca la relación intersubjetiva como elemento funcional significativo que permite la síntesis de relación entre la organización compleja de lo real y lo discursivo, entre la diversidad polifónica y la heterogeneidad construidas en la unidad discursiva: el enunciado (Martínez, 2001:8).

Desde los planteamientos de Bajtín, la dimensión dialógica del discurso es posible en la práctica enunciativa a través de “relaciones de fuerza que se instauran en el mismo enunciado. Estas relaciones de fuerza están basadas en evaluaciones sociales las cuales se van a poner de manifiesto en la manera como se construyen las voces del enunciativo, del enunciatario y de lo referido (o discurso ajeno) en el enunciado” (Martínez, 2001, p.12). Es decir que, los enunciados y las palabras adquieren un significado y un valor en relación con la situación, el contexto en que se use y con los discursos de los otros.

Por otra parte, los estudios hacia una teoría integrada de la argumentación desde la óptica de Ducrot, quien plantea que la enunciación en la dimensión dialógica del lenguaje se considera la base epistemológica para una Teoría del Discurso, que para este estudio el tipo de discurso es argumentativo. Es por esto que en la argumentación los enunciados producidos por el hablante son el escenario en donde actúan diversos puntos de vista sobre lo dicho. La pragmática semántica establece todo aquello que, según el enunciado, el habla hace, no se trata de ver qué hace un sujeto al hablar, sino de lo que el habla hace en el sujeto, debido a que la enunciación es la acción que no se le debe asignar al sujeto sino al propio enunciado (Ducrot, 1986, p.178).

En la lingüística el acto de la enunciación no puede ser imputado a nadie, mientras que en la semántica el acto de la enunciación tiene que ser imputado a diversos sujetos. En la teoría polifónica de la subjetividad, el análisis de la enunciación tiene un carácter semántico. La introducción de diversos roles subjetivos (enunciador, locutor y el sujeto hablante) son posible cuando de una consideración lingüística se pasa a una consideración semántica, las expresiones polifónicas son el estilo directo, el eco, la ironía, la negación, los actos de habla y la argumentación. (Ducrot, 1986, p.197). Por consiguiente, para Ducrot la teoría de la polifonía desde el punto de vista estrictamente argumentativo es una forma de argumentación que presenta el significado como el resultado de una selección y que hace aparecer la enunciación como un debate.

Por otra parte, desde los planteamientos de Joaquín Dolz (1993): "la argumentación se asemeja a una especie de diálogo con el pensamiento del otro para transformar sus opiniones" citado por (Camps, 1995, p.53), y éste diálogo a su vez está determinado por la relación entre el emisor y el destinatario como propósito definido y mediante un modo de comunicación. Teniendo en cuenta la anterior afirmación, Camps (1995) propone que la argumentación implica una estrecha relación con el contexto. El carácter dialógico de la argumentación se manifiesta específicamente en la contra argumentación, que consiste en la concesión o aceptación de una posición contraria para luego limitar su fuerza argumentativa. Es decir, que exista la posibilidad de la refutación. (Camps, 1995, p.53).

En términos generales, se puede afirmar que, para entender la enseñanza y aprendizaje de la argumentación escrita, es preciso conocer las tendencias que les suscitan a la argumentación desde su "deber ser", su evolución, trascendencia en el mundo y en el entorno cultural latinoamericano y colombiano, tales teorías se resumen en: la teoría de Stephen Toulmin y su perspectiva analítica; la nueva retórica de Chaim Perelman, la dialéctica de Van Eemeren para el análisis del discurso argumentativo), los desarrollos propuestos por Ducrot, Dollz y Van Dijk, entre otros.

En la actualidad existen diversas concepciones en torno a la argumentación como se puede apreciar en estas tendencias. La argumentación es una actitud personal que se desarrolla en los

procesos de interacción social, dado que las relaciones sociales están mediadas por el lenguaje desde la subjetividad. Se visualiza la argumentación como actitud desde un enfoque comunicativo que propende por el uso del diálogo y el debate para utilizar las estructuras argumentativas que permiten desarrollar procesos de socialización en aras de mejorar la comunicación.

La argumentación está inmersa en la lengua y se puede generar de manera oral y escrita, las cuales deben estar articuladas para generar significación, los procesos argumentativos se abordan principalmente desde la oralidad por ser más común en los actos de habla. La argumentación que generalmente predomina es el debate o discusión oral, en este sentido la argumentación se convierte en una de las competencias de mayor relevancia en la formación de personas con sentido crítico, dispuestos al debate y la discusión, capaces de tomar decisiones asertivas que favorezcan el bienestar social sobre el interés particular.

TENDENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA

La consulta bibliográfica sobre la enseñanza de la producción escrita de texto argumentativo permitió encontrar diferentes investigaciones que se organizan en dos categorías: la primera, la conforman los estudios descriptivos sobre la enseñanza de la argumentación escrita; y la segunda, los estudios propositivos sobre la enseñanza de la producción escrita de texto argumentativo, dentro de esta categoría se presentan además los estudios propositivos sobre la enseñanza de la producción escrita con apoyo de TIC. Las investigaciones se encuentran organizadas desde los ámbitos internacional, nacional y regional. Así mismo, se aborda el análisis del proceso de enseñanza de la lengua castellana desde la propuesta oficial e institucional, por último se presenta un balance general de los antecedentes.

Estudios descriptivos sobre la enseñanza de la argumentación escrita

Los hallazgos derivados de la revisión documental permitieron establecer diferentes investigaciones descriptivas relacionadas con la enseñanza de la argumentación escrita. Los cuales se presentan a continuación.

El estudio internacional “Producción de textos argumentativos y metacognición”, realizado en el año 2005 por Claudia Andrea Poblete Olmedo, docente de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso-Chile, aborda la relación entre meta producción y calidad de los textos producidos por alumnos textualmente competentes con el fin de comprobar si existe correlación entre ambas variables.

Para el desarrollo de la investigación la docente Poblete utilizó un texto argumentativo escrito como pauta para evaluar la competencia textual alcanzada por los estudiantes y un cuestionario de selección múltiple para medir el conocimiento de metaproducción; la información obtenida mediante el análisis de los datos permitió afirmar que el proceso de escritura tiene características propias y que la enseñanza del mismo, al parecer, no pasa solo por mejorar los niveles metacognitivos, sino que los procesos de composición van más allá de los cognitivos, lo cual evidencia la necesidad de potenciar aspectos motivacionales, psicosociales y contextuales.

Otra investigación internacional es el trabajo “Esquemas argumentativos en textos escritos: un estudio descriptivo en alumnos de tercero medio, de dos establecimientos de Valparaíso” realizado por Lorena Jelvez Herrera, en la Universidad Católica de Valparaíso Chile, durante el año 2000; esta investigación se propuso determinar cuáles son los esquemas argumentativos más frecuentes en los textos argumentativos escritos por un grupo de estudiantes de 3° medio. El trabajo específicamente, buscaba establecer cuál es el tipo de razonamiento que predomina en los estudiantes a la hora de enfrentarse a situaciones que exigen el planteamiento de un punto de vista u opinión y detectar las posibles falencias en la composición de argumentos válidos que presentan los estudiantes al escribir textos argumentativos.

A partir del análisis de los datos, el estudio en mención, afirma que los esquemas argumentativos que más frecuentemente se encuentran en los textos argumentativos escritos por

estudiantes, de 3° medio, son los basados en la estructura de la realidad, ya que los razonamientos que se llevan a cabo están cimentados en situaciones concretas de la experiencia inmediata de los estudiantes o de sus conocimientos sobre alguna situación en particular.

A nivel nacional existe un estudio realizado en el año 2007, denominado “Desde y hacia la discusión actual sobre el desarrollo de la argumentación en la educación inicial. Aproximación al estado del arte (2000 – 2006)”, realizado por Jacqueline Santos Castro, de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Este estudio es documental y reúne las tendencias actuales sobre la argumentación en edad preescolar, ofrece una visión más amplia de esta habilidad metaverbal, no sólo como práctica verbal sino como práctica social, en la que los niños y las niñas asuman la argumentación como un medio de resolver y negociar los conflictos.

En los resultados se percibe una gran demanda por asumir la argumentación como elemento esencial de la comunicación y, por ende, de construcción de saberes. Influencia del desarrollo de la argumentación dentro del aula, como parte de los procesos comunicativos que deben emprenderse en todos los grados de escolaridad. Además, demuestra que la argumentación posibilita la organización mental para dilucidar ideas y darlas a conocer como pieza del discurso oral y escrito.

En esta tendencia se destacan en el ámbito internacional: Poblete (2005), Jelvez (2000); a nivel nacional, Santos (2007). Los resultados de estas investigaciones permiten resaltar aspectos como: en la argumentación escrita es necesario reconocer la superestructura de los textos argumentativos, la cual evoluciona de acuerdo con la edad y nivel educativo, donde los estudiantes logran escribir desde textos sencillos a complejos; la argumentación como elemento esencial de la comunicación permite establecer acuerdos y resolver conflictos; así mismo, mejora la organización mental y desarrolla la capacidad de producir ideas en la construcción del discurso oral y escrito; la enseñanza de la argumentación se debe asumir como práctica social e iniciarse a temprana edad.

A manera de balance se puede afirmar que, a partir de los estudios descriptivos revisados, los procesos de composición no solo atienden a desarrollar procesos cognitivos y metacognitivos, sino que apunta al mejoramiento de aspectos de orden sicosocial, motivacional, de acuerdo al contexto; para un mejor aprendizaje, es necesario que los estudiantes tengan en cuenta los modos de construcción del discurso oral y escrito, principalmente conocer aspectos como la situación de enunciación, géneros discursivos y sus características; a partir de los medios audiovisuales como herramientas de apoyo, en el desarrollo de la competencia argumentativa, se generan procesos metacognitivos y metadiscursivos, mediante la resolución de problemas e interacciones sociales.

Estudios propositivos sobre la enseñanza de la argumentación escrita

De las investigaciones sobre la enseñanza de la argumentación escrita, se destacan las de carácter propositivo, las cuales se presentan a continuación:

La investigación “La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar”, realizado en España por las profesoras Ana Camps & Teresa Ribas en 1993, se basó en la formulación de una propuesta de modelo para la enseñanza de la composición escrita en dos tipos de actividades: una de redacción de un texto y otra de aprendizaje de las características del género discursivo.

Los resultados de este estudio permitieron, a las investigadoras, determinar las diferencias que se aprecian entre las formas como los distintos grupos utiliza las pautas de revisión. Según sean las características del grupo, los aspectos de la pauta seleccionados y la forma de hacerlos operativos en el proceso de revisión-reescritura del texto son distintos.

Además, los resultados determinan que en lengua se formulan propuestas de producción con una intención comunicativa, con objetivos y contenidos, los cuales se realizan en actividades específicas e interrelacionadas, denominadas secuencias didácticas, que son marcos de desarrollo de los distintos procesos analizados y tienen como eje central la evaluación formativa asumida

bajo un mecanismo de autoregulación; en las secuencias didácticas el papel del estudiante a nivel individual, del grupo en general y del docente adquieren mayor relevancia y sentido (Camps & Ribas, 1993, p.205).

Por otra parte, las autoras señalan que el aprendizaje de la composición escrita “integra las situaciones sociales en que se usa la lengua y los conocimientos específicos necesarios para escribir. (Camps & Ribas, 1993, p.206). Lo anterior permite pensar en una tendencia de enseñanza desde proyectos de composición escrita y secuencias didácticas para aprender a escribir.

Otro estudio es el titulado “Competencias argumentativas sobre el medio ambiente en primaria y secundaria” realizado por las profesoras Esperanza Ceballos, Nieves Correa y Luisa Batista, en la Universidad de la Laguna en España, en el año 2002. En este estudio se analizaron las competencias para producir textos argumentativos sobre el medio ambiente en estudiantes de Primaria y Secundaria, pertenecientes a tres centros educativos, ellos elaboraron un texto para convencer a los lectores acerca de sus ideas medioambientales.

Para evaluar el proceso se realizó un análisis del contenido de los textos en función de un sistema de categorías adaptado de los modelos originales de Toulmin (1958). Se registró la frecuencia de aparición de los componentes de la estructura argumentativa en cada texto, de acuerdo las categorías.

En el estudio citado, los resultados permitieron afirmar que con la edad se produce una evolución desde el manejo de textos de estructura simple hasta textos de estructura más compleja; los aspectos lógico formales son esenciales para entender la argumentación como un proceso dirigido para demostrar la validez de una tesis. Otros, sin embargo, se decantan por resaltar los aspectos retóricos, destacando el potencial de la argumentación para cambiar la opinión de participantes (Ceballos, Correa & Batista, 2002).

Otro antecedente nacional, es la investigación de las autoras Nora Pava, Olga Ocampo y Patricia Bonilla (2002), denominada “Desarrollo de la argumentación escrita en dos grupos de estudiantes de fonoaudiología de la universidad Católica de Manizales y del Rosario en Bogotá”. Esta investigación se propuso comprobar si el pensamiento crítico se fortalece a través de una propuesta pedagógica basada en la argumentación escrita con el objetivo de cualificar los procesos de argumentación escrita y estructurar una propuesta metodológica apropiada para el mejoramiento de la argumentación escrita.

En el estudio anteriormente mencionado, el diagnóstico inicial de la producción escrita de los estudiantes determinó las dificultades más relevantes en la construcción de ensayos argumentativos, especialmente en la dimensión formal, la existencia de múltiples dificultades en la dimensión sintáctica, los cuales se constituyen en requerimientos fundamentales para la construcción de textos escritos coherentes y que se sirven de elementos como el uso de conectores y de signos de puntuación.

A partir del diagnóstico se aplicó una propuesta que señaló avances en las producciones de la mayoría de estudiantes, quienes comprendieron la importancia de planificar, el valor de la autocorrección como aspectos relevantes en su formación académica.

Pensadores críticos en la escuela es otro estudio nacional, desarrollado en Risaralda, por Ocampo Luis y Ruiz Elaine (2007), con el objetivo de fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de grado 5° a través de una propuesta pedagógica centrada en la argumentación escrita.

El trabajo consistió en la aplicación de una estrategia inductiva con los planteamientos de autores como: Díaz y Martínez; y el pensamiento crítico desde Priestley, Eggen y CauchacK, y García. Y, evaluar las habilidades básicas del pensamiento crítico establecidas en el marco teórico, la observación estructurada y el diario de campo.

Los resultados muestran que desarrollar una intervención pedagógica a través de proyectos de aula centrados en problemas reales permite que los estudiantes se muestren participativos, activos, reflexivos y propositivos, lo que conlleva a que realicen procesos más complejos de pensamiento, desde sus propios intereses y necesidades.

En cuanto a estudios realizados, en el ámbito regional, sobre la enseñanza de la producción escrita de texto argumentativo, se pueden citar estudios como: “La enseñanza y el aprendizaje de la producción escrita de textos argumentativos en noveno grado de la educación básica secundaria”, hechos por los docentes Héctor Fabio Giraldo y Carlos Adrián Obando, en 2005. La investigación se centró en el diseño de un conjunto de actividades tendientes a mejorar los procesos de producción escrita argumentativa en estudiantes de grado noveno de educación básica secundaria, con el fin de que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico y reflexivo.

Así mismo se encontró el trabajo “Mejoramiento de los procesos de construcción de texto argumentativo a partir del reconocimiento de la superestructura de texto, en los estudiantes de grado sexto”, desarrollado por Jackeline Ortiz Cabrera y Magda Margelly Pardo Roza, proyecto por el cual se implementó una estrategia metodológica para potenciar la construcción de texto argumentativo en los estudiantes del grado sexto de las Instituciones Educativas Marco Fidel Suarez de Milán y Juan Bautista Migani de Florencia Caquetá, respectivamente para el 2008.

El trabajo anterior se realizó en tres fases: diagnóstico, implementación y evaluación de una estrategia metodológica.

Los resultados reflejaron dificultades en relación con la profundización y empleo de razonamientos y explicaciones para elaborar los argumentos y falencias en el manejo de referentes y conectores necesarios en la producción textual. Como conclusión se valora la importancia de potenciar las competencias argumentativas escritas, desde grados inferiores.

Otro estudio regional que se destaca es “La enseñanza de la argumentación escrita mediante la implementación de procesos metacognitivos y metadiscursivos”. Una opción didáctica

aplicada a la Educación Media desarrollada por Nicolás Albeiro Gómez y Consuelo Godoy, en Florencia Caquetá en el 2010.

La investigación permitió implementar una estrategia didáctica que condujera al mejoramiento de la enseñanza de la argumentación, desde la metacognición y el proceso metadiscursivo. El proceso se desarrolló en dos fases, primero la fase de diagnóstico y luego la de producción de textos argumentativos. La evaluación fue formativa y procesual. Se utilizó como medios el material icónico, oral, escrito y audiovisual.

Después de evaluada la propuesta, los investigadores, afirman que el desarrollo de la competencia argumentativa supera lo memorístico mediante el uso de saberes en la solución de problemas, a partir del entendimiento y las interacciones sociales, generando en los educandos procesos metacognitivos y metadiscursivos a partir de la utilización de medios audiovisuales como herramienta de apoyo y la evaluación como proceso juega un papel definitivo en la formación del educando.

En el mismo año, se desarrolló el estudio “Mejoramiento de los procesos de aprendizaje a través de la producción escrita de texto argumentativo” por Clara Aidé Ortiz Poveda y Marisol Morales Gasca, con el objetivo de implementar una propuesta metodológica para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes a través de la producción escrita de texto argumentativos, en el grado séptimo de educación básica secundaria en la Escuela Normal Superior de Florencia Caquetá.

Los resultados obtenidos en esta investigación permitieron concluir que la enseñanza de la producción de texto argumentativo escrito se debe abordar desde temprana edad, es decir desde niveles académicos inferiores para generar, a largo plazo, el desarrollo de la construcción argumentativa escrita.

Además, el carácter transversal de la argumentación permite ejercitar la producción escrita desde diversos temas de interés para los educandos y, a partir de conocimientos previos, los

docentes pueden establecer propuestas pedagógicas que contribuyen a potenciar, enriquecer y fortalecer la apropiación del conocimiento de sus estudiantes, en razón a que éstos pueden ser conscientes de su propio aprendizaje.

En consecuencia, los resultados de ésta investigación enfatizan que la enseñanza de la argumentación escrita y los procesos de escritura se deben realizar hacia la construcción de significado y, desde luego, con una intención porque el acto comunicativo debe hacerse en situaciones reales de comunicación para los educandos (Ortiz & Morales, 2010).

Otro trabajo investigativo regional, es el titulado: “La intertextualidad como recurso didáctico para la producción de textos escritos argumentativos”, realizado por el docente Rober Nelson Castillo Betancourt, el cual, hace referencia al mejoramiento de la argumentación escrita desde la intertextualidad, en grado noveno de la Educación Básica Secundaria. La orientación de la producción de los textos argumentativos se realizó con especial énfasis en cuatro tipos de argumentos y en la contraargumentación. Los temas abordados para las construcciones fueron propuestos por los mismos estudiantes. Los resultados obtenidos señalaron un mejoramiento de 38% en la calidad de la argumentación escrita, sin embargo, se registran deficiencias en la contraargumentación.

El balance de los estudios propositivos sobre la enseñanza de la argumentación escrita destaca que:

- Se aprende a escribir textos argumentativos desde el conocimiento específico de los contenidos lingüísticos y discursivos, bajo la integración de los usos sociales de la lengua.
- La fase de revisión del proceso de producción textual de texto argumentativo, fortalece la regulación y autorregulación en los estudiantes.

- Los elementos sintácticos son necesarios en la construcción textual, dado que se organizan las ideas coherentemente y permiten el uso de lenguaje técnico.
- La necesidad de asumir la escritura de texto argumentativo como proceso de planeación, textualización y revisión, mediante estrategias que incentiven hacia el aprendizaje significativo teniendo en cuenta el entorno sociocultural.
- Las propuestas didácticas en contextos reales propenden hacia la democracia participativa y el desarrollo de pensamiento en los estudiantes, para la resolución de problemas.
- Para la enseñanza de texto argumentativo escrito es necesario tener claridad en la superestructura textual y el empleo de razonamientos que generan el desarrollo de procesos de tipo cognitivo.
- La enseñanza de la argumentación se debe abordar en grados inferiores a los propuestos por el estado y a partir de temas de interés de los estudiantes, para lograr una mejor construcción textual, es decir la argumentación escrita se debe enseñar a través de un proceso continuo y secuencial que inicie en desde la educación básica primaria y se fortalezca en la secundaria.
- La enseñanza de la escritura de texto argumentativo, debe ser desarrollada de manera constructiva, que permita al estudiante reflexionar sobre su forma de escribir y motive al desarrollo de pensamiento complejo.
- El trabajo en equipo es importante en cada una de las actividades de construcción textual y la evaluación continua garantiza la calidad de las producciones finales.

Estudios propositivos sobre la enseñanza de la producción escrita con apoyo de TIC

Existen diferentes estudios respecto a la incorporación de las TIC en los ambientes educativos, para la investigación se abordan los estudios relacionados con el apoyo de las TIC como instrumentos de mediación didáctica en la enseñanza de la producción escrita de texto argumentativo. Dentro de este tema se destacan:

El estudio “Modelo didáctico para potenciar la escritura usando TIC”, desarrollado por Evelyn Mujica Appiani y Priscila Oses, en Chile en el año 2008, el cual consistió en validar un modelo didáctico para la integración curricular de las TIC, en el subsector de Lenguaje y Comunicación, con el fin de mejorar los procesos de escritura de los estudiantes y, que fuera aplicable al segundo ciclo del sistema de educación chilena.

El estudio consistió en la aplicación de un test de entrada a docentes y educandos; el desarrollo de una propuesta didáctica de cinco etapas: la planificación, la escritura, la reescritura y socialización; y, para el cierre, la aplicación de un test de salida para conocer las percepciones de los docentes y alumnos sobre la aplicación del modelo didáctico y, un curso de perfeccionamiento presencial y virtual para incorporarlos al proceso investigativo.

De acuerdo con los resultados obtenidos se concluyó que las innovaciones prácticas en el aula integraron el trabajo colaborativo en la producción textual, las cuales superan las prácticas tradicionales. Además, hubo una evolución ascendente de los aprendizajes desde una práctica comunicativa y social que mejora la construcción textual. También, la escritura con la mediación de las TIC constituye un trabajo de interacción y creación colectiva, que promueve, en los estudiantes, el desarrollo de competencias tecnológicas asociadas al manejo de herramientas para producir textos con sentido.

De igual manera, el modelo promovió la innovación en las prácticas educativas, incorporando nociones de trabajo colaborativo en la producción de textos escritos, como una forma de superar las prácticas pedagógicas tradicionales, vinculando el lenguaje y las TIC como instrumentos o

mecanismos de mediación participativa que facilitan los aprendizajes; y, determinar las competencias lingüísticas en relación directa con las competencias tecnológicas como el uso del procesador de texto (producir textos con sentido) y la web (analizar, buscar información, y transmitir conocimientos para crear los textos y situaciones sociales para aprender), demostrando distintos niveles de apropiación y significación, en un contexto dialógico, situado e integrado.

Otro estudio encontrado es el titulado “Interacciones epistémicas mediadas por ordenador para la co-construcción de nociones científicas. Lecciones aprendidas de un programa de investigación de cinco años”, desarrollado por Michael Backer, Erika De Vries, Kristine Lund & Matt Hieu Quignar (1999), en Francia, con el objetivo de crear ambientes de aprendizaje colaborativo por computador, como apoyo a la producción de interacciones epistémicas para la construcción de nociones científicas.

Este estudio consistió en la aplicación de tres sistemas o entornos: C-CHENE que facilita actividades relacionadas con la física, CONNECT que sirve para comparar textos colaborativos e individuales de manera crítica y DAMOCLES que sirve para la construcción colaborativa y debate argumentativo de cadenas energéticas mediadas por computador.

Los resultados obtenidos establecieron que es más fácil estimular la interacción epistémica con respecto a temas polémicos de la cotidianidad, mediante la motivación adecuada de los estudiantes por la ciencia. Esta actividad está mediada por el trabajo con interfaces complejas que sirvieron para identificar las características de la interacción epistémica.

Además, los datos evidencian: mayor nivel de concentración de los estudiantes en cualquier actividad basada en secuencias complejas para la resolución de problemas colaborativos y motivación de discusiones epistemológicas; los ambientes virtuales enriquecen los conocimientos para el dominio de procesos interactivos teniendo en cuenta los puntos de vista conceptuales existentes entre colaboradores; los entornos negociables según las necesidades de los estudiantes y con las interacciones epistémicas, logran comprender la naturaleza problemática de las tareas y despierta la reflexión crítica hacia el aprendizaje.

Con respecto a las tecnologías, los autores concluyen que éstas transforman las relaciones sociales que determinan las actividades cognitivas dado que posibilitan la interacción social. Por último, se determinó que la evolución de las prácticas comunicativas y educativas permite que estudiantes y profesores evolucionen hacia una nueva cultura de actividades educativas epistémicas.

Otro estudio es el denominado “Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales. Una aproximación sociocultural”, realizado por Coll, Mauri & Onrubia, en el año (2008) en Francia; su propósito fue identificar los usos reales de las TIC, analizar el contraste entre usos previstos y reales y, conocer el grado en que los usos reales son transformadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El trabajo investigativo se realizó en cinco secuencias didácticas diferentes, las cuales tenían en común desarrollar un tema. Los objetivos de la primera secuencia buscaban desarrollar procesos de aprendizaje; de la segunda, organizar un entorno de trabajo con material accesibles telemáticamente para tareas específicas sin actividades presenciales; de la tercera, trabajar en aulas virtuales y física con materiales como hipertexto e hipermedia, con el tema propuesto; de la cuarta, desarrollar el proceso instruccional organizado presencialmente con apoyo de recursos ofimáticos; y, la última el desarrollo de un proyecto telepático colaborativo, utilizando el foro, el correo y el tablero electrónico.

Los resultados de las secuencias didácticas destacan un análisis desde el aspecto sociocultural, donde los estudiantes acceden a los contenidos con apoyo de las TIC. Las TIC se asumen como elementos de comunicación de significados que permiten la interrelación entre el profesor, alumno y los contenidos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Otro estudio es el titulado “Argumentar y escribir” ¡un proyecto de producción textual que convence!, elaborado por la profesora Sofía Tamayo Osorio y desarrollado en la Escuela Normal Superior de Ibagué, en el año 2007, su objetivo se centró en desarrollar un proyecto de

argumentación, con el fin de recobrar la escritura, donde el estudiante se pronunciara frente a los diferentes aspectos de su propia realidad y desarrollara la capacidad de convencer a los demás.

Este estudio se desarrolló en tres fases: la primera, elaboración de un diagnóstico sobre el estado actual de la escritura de textos argumentativos, particularmente el artículo de opinión; la segunda, establecimiento de acuerdos frente al tipo de texto a escribir, el carácter del escrito, el cronograma y publicación de los textos, lo cual generó aplicación de una secuencia didáctica que consistió en revisión de escritura y reescritura de los textos; la tercera, evaluación de aprendizajes, revisión de la versión final y participación en el espacio virtual. Los textos se evaluaron con una rejilla elaborada por ellos mismos y publicados en un blog, diseñado por la docente, hasta lograr una cuarta y última versión del texto argumentativo.

Los resultados del estudio permitieron establecer en el nivel conceptual de los estudiantes, manifiestos en los avances en las versiones finales de los textos, la calidad de sus argumentaciones, las actividades de reflexión y discusión colectiva. Al final, se concluyó que los estudiantes que no alcanzaron un nivel óptimo en la evaluación final fueron aquellos que por sus inasistencias no lograron participar de las sesiones de discusión colectiva, donde se efectuaba el proceso de desequilibrio cognitivo y construcción conceptual.

El trabajo “Experimentación e impacto de una propuesta didáctica que incorpora recursos hipermediales con el fin de potenciar la producción textual en alumnas de educación básica primaria”, un estudio desarrollado en la Universidad de Antioquia, por las profesoras Mónica Bermúdez y Lía Agudelo (2007). El trabajo se propuso diseñar y evaluar el impacto de una propuesta didáctica, apoyada en una herramienta hipermedial, para el uso de dimensiones de la producción escrita tales como la coherencia, cohesión, variedad, adecuación e intención comunicativa.

Los resultados del estudio antes mencionado determinaron que un entorno hipermedial para la producción escrita constituye un espacio que permite diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, constituye una oportunidad para ser revisores críticos y utilizar habilidades en sus propios textos.

Así mismo, las TIC se convierten en entornos motivantes para la producción textual. De igual manera, el trabajo por proyectos como estrategia metodológica ayudó a que las estudiantes se involucraran cada vez más en contextos reales de escritura.

En esta tendencia, a nivel internacional, se encuentra los estudios de: Mujica & Oses (2008), que se caracterizó por validar un modelo didáctico para potenciar la escritura usando TIC donde se destacó el trabajo colaborativo, para mejorar la interacción y creación colectiva en la producción textual. El estudio de Backer, Vries, Lund & Quignar (1999), se caracterizó por incorporar ambientes virtuales para favorecer los conocimientos en relación con las prácticas comunicativas. El trabajo de Coll & Onrubia (2008), se centró en el análisis de los usos reales de las TIC, mediante la aplicación de secuencias didácticas para mejorar el aprendizaje en los estudiantes, con apoyo del foro virtual. Asume las TIC como elementos de comunicación de significados.

Respecto al nivel nacional se destacan: Tamayo (2007) que se caracterizó por ejecutar un proyecto de producción textual con apoyo de blogs, en el cual se logró avanzar significativamente en la construcción de textos escritos por los estudiantes. El estudio de Bermúdez & Agudelo (2007), se centró en la aplicación de una propuesta didáctica con apoyo de recursos hipermediales para mejorar la producción textual. Las TIC motivaron a los estudiantes a escribir a partir de situaciones reales. A nivel regional no se evidencian estudios que incorporen las TIC con la enseñanza de la argumentación escrita.

De los estudios hallados, con base en los resultados se señala que las TIC en el aula fortalecen y propician el trabajo colaborativo; los blogs se convierten en espacios motivadores para la escritura de textos; los entornos hipermediales generan habilidades, estilos y ritmos de aprendizaje diferentes e involucran a los estudiantes en los procesos en escriturales, bajo contextos comunicativos reales. Lo anterior permitió establecer las tendencias sobre la enseñanza de la argumentación escrita desde la revisión de trabajos investigativos.

A continuación se presentan algunos aspectos relacionados con la enseñanza de la argumentación escrita desde la propuesta oficial:

Enseñanza de la Lengua Castellana desde la propuesta oficial e institucional

Dar cuenta de una visión general de los antecedentes en relación con el problema que aborda la investigación implicó la revisión detallada de los documentos oficiales que permiten caracterizar la forma como se asume la enseñanza de la argumentación y la mediación de las TIC en la enseñanza de la escritura de texto argumentativo; en este sentido, se presentan a continuación los hallazgos derivados de la consulta de documentos oficiales nacionales e institucionales tales como los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, el Plan Decenal de Educación 2006 - 2016, los Estándares de Calidad para el grado octavo, el PEI de la Institución educativa la Nacional Salle y el Plan de estudio de lengua castellana.

Lineamientos Curriculares

La base teórica de la enseñanza de la lengua castellana en Colombia es la significación como función esencial del lenguaje, propone los usos sociales del lenguaje como instrumento de comunicación que se desarrolla en contextos específicos. Dónde, cuándo, cómo y con quién comunicarnos son preguntas a las que el hablante o escritor de una lengua responde diariamente y se materializa en los procesos de comprensión y producción de comunicación de distintos tipos de discursos.

La significación se define como: “diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir diferentes procesos de construcción de sentidos y significados. Las formas como establecemos las interacciones con otros humanos y también con procesos a través de los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes” (MEN 1998, p.47).

Es claro que así se entiende el lenguaje en términos de significación y comunicación lo que implica una perspectiva sociocultural y no solo lingüística. Esto implica pasar de una enseñanza formal de la lengua a una enseñanza donde el conocimiento aparte de ser lingüístico reconoce las actuaciones que ha generado la lengua. Esto en coherencia con Vygotsky apunta al desarrollo cultural, en virtud a que la significación contribuye al diálogo del sujeto con la cultura.

Desde esta perspectiva oficial, el enfoque semántico comunicativo, hace referencia a los procesos de construcción de significado. Además, se centra en el reconocimiento de los actos comunicativos como unidad de trabajo, el énfasis en los usos sociales del lenguaje, el ocuparse de diversos tipos de textos y discursos, la atención a los aspectos pragmáticos y socioculturales implicados en la comunicación.

Al mismo tiempo, los Lineamientos Curriculares proponen como objetivo para la enseñanza de la lengua castellana en Colombia el desarrollo de la competencia comunicativa referida según Hymes (1972) “al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y sociales e históricamente situados” (p, 46), el autor afirma que por medio del lenguaje el hombre es capaz de fomentar sus competencias que le permiten desarrollarse como ser social e individual.

., Se entiende por Competencias: "las capacidades con que un sujeto cuenta para."(MEN, 1998, p. 50), en las competencias se configura el desarrollo de habilidades como leer, escribir, hablar y escuchar. Respecto a la habilidad de escribir, se tiene que la escritura es un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir.

Los lineamientos proponen cuatro competencias básicas, las cuales son: competencia crítica para la lectura, competencia textual para la escritura, competencia argumentativa para la oralidad y la competencia para la intertextualidad en la literatura; igualmente, en el campo del lenguaje se distingue la competencia comunicativa está conformado por un grupo amplio de competencias: gramatical, semántica, pragmática, entre otras.

Según los Lineamientos Curriculares de 1998, la enseñanza de la producción escrita se enmarca en el eje referido a los procesos de producción y comprensión de textos, en los cuales el MEN (1998) expresa que:

Los sujetos capaces de lenguaje y acción Habermas (1980) deben estar en condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir tipos de textos según sus necesidades de acción y comunicación, no olvidemos que con el lenguaje no solo se significa y se comunica sino que también se hace, según exigencias funcionales y del contexto. Por estas razones es necesario ganar claridad sobre los diferentes elementos que conforman un texto, lo mismo que sobre los procesos de comprender, interpretar y producir textos y las competencias asociadas a los mismos. (MEN, 1998, p.61).

En concordancia con lo anterior, los lineamientos curriculares proponen tres niveles para el desarrollo del análisis de los textos escritos: extratextual, intratextual e intertextual.

Desde los procesos del nivel intratextual (estructura semántica y sintáctica, presencia de microestructura y macroestructura, manejo léxico particular y, estrategias que garantizan la coherencia y la cohesión). En este nivel se ponen en juego las competencias gramatical, semántica y textual. En el texto argumentativo prima cierto tipo de conectores causales. El nivel extratextual tiene que ver con la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se produce o aparecen los textos, aquí se pone en juego la competencia pragmática. Y, el nivel intertextual asume la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre textos y otros textos es decir, las relaciones de intertextualidad (MEN, 1998, p.62).

En términos generales, el abordaje de la pedagogía del lenguaje está orientado hacia la formación integral y la construcción de la identidad cultural, nacional, regional y local. Particularmente, para la enseñanza de texto argumentativo, no trasciende al nivel extratextual por cuanto solo se tiene en cuenta el nivel intratextual que hace referencia a las estructuras semánticas y sintácticas, desde una perspectiva cognitiva. Respecto a la mediación de las TIC en procesos de escritura, los Lineamientos curriculares no evidencian una incorporación de éstas en los procesos didácticos.

Plan Nacional Decenal de Educación

Según los planteamientos del Plan Nacional Decenal de Educación (2006-2016), las tecnologías educativas buscan trascender los esquemas tradicionales y conciben al estudiante como un receptor de información y su papel pasivo frente al conocimiento. Propone el uso de la multimedia como apoyo en la integración de contenidos, actividades didácticas y procesos de evaluación, en aras de lograr un aprendizaje interactivo. En cuanto a la enseñanza de la escritura formula el fortalecimiento de los procesos lectores y escritores para garantizar el acceso, la construcción y el ejercicio de la cultura escrita, como condición para el desarrollo humano, la participación social y ciudadana; así mismo el manejo de los elementos tecnológicos que ofrece el entorno. (MEN, 2006-2016, p.95).

En relación con el uso de las TIC como estrategia de mediación en los procesos de aprendizaje, en especial de la producción escrita de texto, el Plan decenal no especifica su implementación ni se explica el desarrollo de una tecnología apropiada según el contexto.

Por otra parte, la Ley de TIC, formula políticas generales concernientes al manejo de las Tecnologías de la Información y comunicación, su ordenamiento, cobertura, calidad, protección al usuario entre otras, pero no aborda de manera específica la utilización de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje particularmente, en la argumentación escrita.

Estándares de Competencia en Tecnología e Informática

Respecto a los estándares en tecnología e informática para el grado octavo, particularmente en el eje de apropiación y uso de la tecnología, se plantea la argumentación en la toma de decisiones de uso de un elemento tecnológico para resolver una necesidad o problema. También plantea la utilización eficiente, responsable y autónoma en el aprendizaje de otras disciplinas como artes, educación física, matemáticas y ciencias, para investigar, aprender y comunicarse en

diferentes contextos sociales. En relación con el manejo de las TIC en la escritura no propone mecanismos para direccionar el proceso.

Estándares de Competencia en Lengua Castellana

Por su parte, los Estándares de Lengua Castellana específicamente, los del grado octavo, asumen la enseñanza de la argumentación desde la oralidad. En cuanto a la escritura, está planteada para la educación media. Además la propuesta de estándares no responde a las necesidades escolares porque se basan en contenidos y en resultados, sin enfatizar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tampoco atienden a las prioridades del estudiante, ni a los intereses particulares según el contexto local o regional.

Proyecto Educativo Institucional (P.E.I)

La Institución Educativa La Salle, en su proyecto educativo institucional P.E.I, desde la visión, responde a los retos humanísticos, axiológicos, tecnológicos y científicos que demanda la sociedad actual, aspira centrar sus procesos educativos en la persona, en constante interacción y armonía con su entorno social, cultural, ambiental, para formar un individuo responsable, solidario, respetuoso, tolerante y creativo. Para que en su relación social participe con democracia y autonomía y criticidad, que sea capaz de potenciar su desarrollo humano para que responda a las necesidades específicas de la región y del país. (PEI la Salle, 2011, p.6).

Plan de estudio de Lengua Castellana

El Plan de estudios de lengua castellana se fundamenta en la formación del lenguaje. Es así que formar en lenguaje plantea el reto de propiciar el desarrollo de las competencias comunicativas, semánticas, textual y pragmática, que requieren las y los estudiantes para participar con éxito en las situaciones comunicativas que le ofrece a diario la institución educativa, la región, el país y el mundo.

En la Institución Educativa La Salle la enseñanza de la Lengua Castellana está orientada de acuerdo con los Lineamientos Curriculares y Estándares de competencia. En relación con la enseñanza de texto argumentativo, específicamente para el grado octavo se propone la argumentación oral; sin embargo, no plantea las metas ni las estrategias sobre la forma cómo se aborda la enseñanza de la producción de textos o discursos argumentativos, ni siquiera en forma oral, es decir que, se queda en una mención general de la misma. **Lo anterior en razón a que se trata de un currículo cognitivista y tradicional. No obstante se encuentra en proceso de construcción y de unificación de criterios con otras instituciones educativas de Florencia.**

Por otra parte la evaluación de lengua castellana, está diseñada para medir en términos de resultados más que en procesos formativos, dado que pretende responder a pruebas externas o pruebas Saber las cuales determinan el nivel académico de las instituciones educativas a nivel nacional. En este sentido, no hay articulación en lo planteado en la visión del PEI de la institución, donde se pretende formar en autonomía, democracia y criticidad que responda a las necesidades específicas de la región y el país, los aspectos antes mencionados sólo se logran mediante el desarrollo de la argumentación oral y/o escrita.

Dado que la evaluación es asumida como resultado se centra en aspectos teóricos y de contenido por periodos académicos, sin tener en cuenta las situaciones reales de comunicación y el uso social en el aula no se incentiva, dado que se evidencia poco manejo de debates, que propicien la crítica y discusiones que motiven la argumentación. No obstante la reflexión de los maestros frente al respecto motiva el proceso de resignificación del plan de estudios.

Por otra parte, en el Plan de estudios de lengua castellana se evidencian aspectos de los planteamientos de Piaget, relacionados con las etapas o niveles académicos y del paradigma cognitivista porque centra su atención en el conocimiento como contenido de la enseñanza y las posibilidades intelectuales del estudiante para su reproducción al margen de sus necesidades e intereses. Es decir que desde lo planteado en el Plan de Estudios de lengua castellana, se desconoce al estudiante como persona que aprende, asume que el estudiante es receptor pasivo de conocimiento mecanicista y transmisionista. Lo anterior va en contravía del paradigma humanista propuesto en el PEI y, además, su estructura difiere de encaminar la formación hacia

la emancipación de sujetos, libres y autónomos que estén abiertos al cambio y las exigencias del contexto sociocultural.

BALANCE GENERAL DE LOS ANTECEDENTES

Los hallazgos derivados de la consulta bibliográfica permiten establecer, en términos de balance, tres momentos específicos de los antecedentes sobre la argumentación escrita, en relación con la enseñanza de la producción de texto escrito argumentativo y la mediación de las TIC.

El primer momento pone de manifiesto la existencia de un proceso evolutivo de las diferentes disciplinas como la retórica, la dialéctica y la lógica, desde autores como Aristóteles, Toulmin, Perelman, Van Eemeren, entre otros. Los anteriores autores tienen en común la argumentación como la construcción de argumentos lógicos, que se constituye en una actitud personal que se desarrolla en los procesos de socialización, que permiten que la argumentación sea un camino social y cultural por el cual la persona pueda asumir y tomar posición crítica, a su vez participar activamente como ciudadano en el fortalecimiento de la democracia, donde pueda expresar puntos de vista, generar críticas, debates y discusiones en torno a la solución de situaciones o problemas sociales.

El análisis de las tendencias permitió pensar en la posibilidad de darle al presente trabajo investigativo un enfoque de la comunicación que propende por el empleo del diálogo y la discusión, para hacer uso de estructuras argumentativas que permitan procesos de socialización con la intención de mejorar la comunicación, en concordancia con los planteamientos de Perelman, quien manifiesta que la argumentación está orientada a influir en una comunidad efectiva de personas a las que está dirigida y la razón del discurso es la de ser escuchado o leído, lo cual es posible si existe un lenguaje en común que permita la comunicación.

Un segundo momento se relaciona con los desarrollos investigativos relacionados con la enseñanza de la argumentación escrita, en este sentido, los antecedentes permitieron establecer que las tendencias sobre la enseñanza de la argumentación escrita se caracterizan por ser descriptivos y propositivos.

Dentro de los descriptivos se encontró que existen diferentes estudios diagnósticos y descriptivos relacionados con la enseñanza de la escritura de texto argumentativo:

El proceso de escritura tiene características propias y su enseñanza se relaciona con las estrategias que se deben llevar a cabo, dentro del aula, para fomentar la construcción de la argumentación escrita a partir de procesos cognitivos, emocionales y colectivos que enmarcan la argumentación.

Desde una perspectiva lingüística la argumentación es considerada una práctica social discursiva que permite esclarecer la estructura semántica y gramática que ésta posee; sin embargo, la enseñanza de la argumentación, como objeto de estudio, no se le ha dado la importancia requerida en educación, esta situación puede deberse a desconocimiento del tema y su influencia en la formación personal o porque se cree que los estudiantes no desarrollan estructuras lógicas de pensamiento necesarias para argumentar en edades tempranas, desconociendo la importancia de formar de manera precoz a los estudiantes frente al diálogo, la discusión, la expresión de ideas y emociones. **De acuerdo con lo anterior, en este momento se destacan los trabajos de Santos (2007) y Ortiz & Morales (2010).**

En relación con los estudios propositivos sobre enseñanza de la argumentación escrita los hallazgos de la revisión documental se pueden generalizar en los siguientes términos:

Existen a nivel internacional, nacional, regional, local e institucional investigaciones de tipo aplicada que buscan transformar la enseñanza de la escritura de texto argumentativo; en su mayoría, los estudios analizados se centran en la función comunicativa y en los contenidos para formular propuestas didácticas y metodológicas consistentes en secuencias didácticas para la enseñanza de la escritura y proyectos de composición escrita desde las cuales se concluye que los estudiantes desarrollan estructuras cognitivas que con la edad se vuelven cada vez más complejas y la labor pedagógica está encaminada hacia el desarrollo de propuestas didácticas como apoyo a las prácticas de enseñanza de la argumentación escrita.

En cuanto a los estudios propositivos con apoyo de TIC, se destaca que en la composición escrita conectar a los estudiantes con el conocimiento, el aprendizaje y la cultura significa estimular el uso pedagógico de las TIC, desde la implementación de propuestas didácticas que involucren el desarrollo de actividades y estrategias que permitan transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el tercer momento de los antecedentes se presentan las orientaciones oficiales e institucionales relacionadas con la enseñanza, entre los cuales se destacan los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, los estándares de competencia, el Plan Decenal de Educación, la ley de TIC, el PEI y el plan de estudios de Lengua Castellana. En ellos se asume la enseñanza de la argumentación oral en los primeros grados y la argumentación escrita se encuentra al final de la educación básica secundaria. Además la enseñanza de la argumentación escrita se centra en la lingüística textual y se desconocen las necesidades de los estudiantes de acuerdo a su contexto.

En términos generales se puede afirmar que a nivel nacional la enseñanza de la escritura enfatiza el componente sintáctico; además, la argumentación escrita está propuesta para los últimos grados de la educación básica y la media. Lo anterior indica que los estudiantes aprenden a producir textos argumentativos tardíamente.

CAPITULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

Las formas de comunicación de la sociedad mundial han cambiado a gran velocidad en los últimos años; la educación se ve enfrentada a una situación de cambio permanente, por lo cual se ha replanteado la política educativa. La tendencia actual de la educación en Colombia se concentra en otorgar al estudiante cada vez más protagonismo en su proceso de formación. Con los cambios se pretende que el estudiante se conozca así mismo, sea consciente de su propio aprendizaje y reconozca la manera más adecuada para acceder al conocimiento, mediante el uso del lenguaje en el intercambio comunicativo con los demás.

No obstante en nuestro país es alto el porcentaje de estudiantes con dificultades en la competencia argumentativa escrita, especialmente en lo relacionado con la argumentación, coherencia, cohesión, reconocimiento de superestructura, dominio textual, dominio discursivo e intención comunicativa. Estas dificultades influyen en el rendimiento académico, en la motivación frente al aprendizaje, en la apropiación de conocimientos.

Los antecedentes consultados y las discusiones actuales sobre la competencia escritural, tanto en las instituciones educativas como en otros contextos sociales, señalan las dificultades de los estudiantes para:

Desarrollar argumentos en defensa de su postura personal y para emplear argumentos de autoridad que les permita ir más allá de la experiencia personal, elaborar una conclusión para cerrar el texto y reafirmar la tesis, segmentar el texto de forma adecuada atendiendo a los aspectos superestructurales, macroestructurales y a las implicaciones semánticas y pragmáticas de los signos de puntuación, y para emplear de forma adecuada los conectores lógicos con intención argumentativa. (Gómez & Godoy, 2010, p.10).

Además, los estudiantes muestran dificultades en la identificación de los elementos, organización y función pragmática de los textos argumentativos, debido a que no se les ha enseñado previamente sus características y su uso social; tampoco son conscientes de la importancia de los textos, específicamente, los de tipo argumentativo, como mecanismos para exponer ideas y defender la posición asumida frente a ellas. Sumado a esto, los docentes en sus prácticas de aula, no utilizan propuestas didácticas que desarrollen la argumentación oral y escrita en los estudiantes sino hasta los grados superiores (Castillo, 2010).

A pesar de contar con medios tecnológicos de comunicación, los estudiantes y los maestros, no los tienen en cuenta para el desarrollo de competencias comunicativas y argumentativas, importantes en el fortalecimiento del pensamiento crítico y en la formación de personas abiertas a las interacciones sociales.

Por lo anterior, el presente proyecto busca responder al siguiente problema de investigación:
¿Cómo diseñar una propuesta para el mejoramiento de la producción escrita con la mediación didáctica del foro virtual en estudiantes del grado octavo de educación básica secundaria?

JUSTIFICACIÓN

El desarrollo del presente trabajo responde a la necesidad, derivada de la revisión bibliográfica y las dificultades identificadas en relación con la enseñanza de la producción escrita de texto argumentativo con la mediación de las TIC, en los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa la Salle.

Según Álvarez T. (2004) "la argumentación desde los usos orales y escritos, requiere la presencia cada vez mayor en los contenidos de instrucción de valores sociales tales como la participación democrática y el ejercicio del uso de los derechos cívicos del ciudadano, en una sociedad participativa, en la que los individuos determinan sus propias decisiones, de acuerdo con las exigencias del contexto para su desenvolvimiento en dicha sociedad, lo cual implica la necesidad de desarrollar el nivel argumentativo en el contexto educativo, considerando que la escuela es también generadora de espacios sociales y culturales" (Álvarez, 2004, p.47)

Además, la enseñanza de la argumentación facilita los procesos de socialización de las personas y contribuye al mejoramiento de la calidad académica y social de los estudiantes; en este sentido, Camps, A. & Ribas, T. (1993), afirman que, enseñar a los estudiantes a argumentar, desde el uso oral y escrito, les permite desarrollar competencias comunicativas para expresar sus ideas, defender sus opiniones, contradecir las ideas o posiciones del otro y establecer acuerdos a partir de razonamientos críticos que, faciliten la comunicación y la convivencia ante la diversidad de hechos de la cotidianidad en ambientes sociales de participación dentro y fuera del aula.

El desarrollo de la presente investigación es importante una vez que la argumentación es una forma de comunicación que se manifiesta en los usos orales y escritos de la lengua y forma parte de la cotidianidad del ser humano; la acción de argumentar se desarrolla a través de diferentes situaciones comunicativas como discusiones, deliberaciones (opiniones, emisión de juicios, recomendaciones, consejos y explicaciones), debates y tertulias en diferentes contextos de comunicación; por tanto, la importancia de promover debates o discusiones en los estudiantes

radica en que propende por desarrollar en los jóvenes prácticas sociales hacia la participación democrática y establecimiento de mecanismos de convivencia más eficaces y duraderos.

Por otra parte, esta investigación se convierte en un aporte didáctico una vez que busca proponer una alternativa para que los maestros enseñen a sus estudiantes a aprender a producir textos escritos de tipo argumentativo, cuya finalidad sea convencer al lector de su opinión frente a las diferentes situaciones que se planteen en el aula o fuera de ella, o sencillamente, frente a su forma de ver el mundo; para esto, se hace necesario que los estudiantes comprendan que la escritura es un proceso y que la producción de textos escritos requiere del conocimiento y manejo de las características lingüísticas y pragmáticas de este tipo de textos.

Por otra parte, la propuesta podrá aplicarse en diferentes contextos y con poblaciones diferentes en cuanto al nivel académico y las condiciones sociales y culturales, pues la escuela, de acuerdo con lo dispuesto en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998), debe fortalecer la competencia comunicativa en los estudiantes, es decir que debe brindar a los estudiantes las herramientas para entender que para comunicarse con los demás mediante la escritura específicamente, argumentativa, hay que apoyarse en unas estructuras y esquemas cognitivos, los cuales se desarrollan a través de las experiencias sociales y afectivas que el educando tenga desde temprana edad con el entorno social. De igual forma, la educación debe crear consciencia en los estudiantes sobre la importancia de conocer los diferentes tipos de textos que se manejan en el aula, sus características y su funcionalidad en la vida diaria.

En concordancia con lo anterior, la escuela como responsable del proceso docente – educativo se ve influenciada por las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), las cuales permiten el avance del conocimiento más allá de las fronteras, en el mundo de la globalización. Para Chaverra (2007), estas nuevas tecnologías constituyen un soporte y herramienta pedagógica valiosa, para el caso específico, las TIC (foro virtual), permitirá fortalecer las habilidades y competencias argumentativas escritas, que se configuran mediante el dominio de habilidades comunicativas en los educandos (Chaverra, 2007, p.142),

En concordancia con lo anterior, en este trabajo se considera pertinente orientar el proceso de enseñanza de la producción escrita de texto argumentativo, mediante el uso de las nuevas tecnologías como mediación didáctica. Lo anterior, en concordancia con la Renovación Pedagógica establecida en el Plan Decenal de Educación (2006 - 2016), que tiene como objetivo: fortalecer los procesos pedagógicos a través de la mediación de las TIC, en aras de desarrollar las competencias básicas, laborales y profesionales para mejorar la calidad de vida. En este plan, el MEN ha promulgado políticas nacionales tendientes al uso de estrategias didácticas activas que facilitan el aprendizaje autónomo, colaborativo y el pensamiento crítico mediante el uso de las TIC (MEN, 2006, p.27).

Vale la pena resaltar que el uso apropiado de las TIC en el aula se convierte en un espacio significativo para el reconocimiento del valor social y comunicativo de la lengua escrita, en cuanto permite, a los estudiantes, desarrollar habilidades para utilizar la información que circula en los medios de comunicación, especialmente en internet. De igual forma, el uso de las nuevas tecnologías posibilita la producción textual, la composición colectiva, la elaboración de esquemas, mapas conceptuales y el uso específico de videoconferencias, sky, software aplicativo, entre otros (MEN, 2005, p.27).

Particularmente, en el campo de la composición escrita de texto argumentativo, el uso de las TIC permitirá conectar a los estudiantes con el conocimiento, el aprendizaje y la cultura, lo cual significa pensar y estimular el uso pedagógico de la internet, del correo electrónico, los foros de discusión, mediante la utilización de programas y/o herramientas virtuales como chat, moodle y blogs, entre otros, desde la implementación de propuestas didácticas (PNDE 2006-2016, p.28).

De igual manera, el uso de la mediación tecnológica TIC para estimular y enriquecer los procesos de argumentación escrita permite ampliar los procesos mentales de los alumnos, en el caso de las herramientas tecnológicas, los procesadores de textos pueden servir como apoyo para analizar, organizar, almacenar, transmitir, recuperar y dar solución a problemas, el foro virtual favorece el proceso de intercambio de opiniones y la confrontación por medio de argumentos y contraargumentos.

Es importante resaltar que el uso de las TIC no garantiza que los alumnos desarrollen estrategias cognitivas de orden superior (Tishman, Perkins & Jay 1997 citados en Gómez, 2007, p.3), pero si se convierten en instrumentos mediadores en el desarrollo de la planeación y escritura de los textos, en el desarrollo de los procesos de aprendizaje sobre el manejo de los mismos y en la creación de espacios virtuales de discusión, en los cuales los estudiantes pueden interactuar argumentativamente con sus compañeros y maestros en pequeños o grandes grupos.

Por otra parte, el desarrollo posterior de la propuesta, con apoyo de TIC, diseñada en este estudio, es posible gracias a que la Institución Educativa La Salle cuenta con dos salas de sistemas las cuales se encuentran dotadas con 20 computadores cada una, con acceso a Internet y sistema operativo Windows con su respectiva suite de oficina.

En tal sentido, la propuesta didáctica es importante en la medida que ofrece herramientas que permiten facilitar la comunicación intra y extraescolar, por cuanto las TIC se multiplican los destinatarios de las construcciones escritas, mediante espacios de estimulación y participación. No obstante, el éxito y la calidad del aporte de las TIC depende más del uso y sentido que den los docentes a estas herramientas de mediación desde propuestas de carácter didáctico, que ofrecen las TIC. (Litwin, Maggio y Lipsman, citados por Yepes, 2007, p.141).

De acuerdo con los Estándares de Competencias en Lengua Castellana (2003-2006), la enseñanza de la argumentación se establece de manera oral en situaciones comunicativas para niveles de primaria, sexto, séptimo, octavo y noveno, mientras que la producción de textos escritos, argumentativos, se propone para los grados décimo y undécimo, es decir que la propuesta oficial sólo asume la enseñanza de la argumentación escrita a partir de la educación media, es decir de manera tardía (MEN, 2006-2016), este trabajo propone abordar la enseñanza de la producción escrita de texto argumentativo de manera precoz, en el grado 8° de a básica secundaria.

La necesidad e importancia de enseñar a argumentar por escrito de manera temprana radica en que esta enseñanza permite que los educandos aprendan a construir textos argumentativos que los lleven al acceso de niveles superiores de conocimiento, autonomía de pensamiento y a fortalecer su desarrollo cognitivo con libertad intelectual (Carr,1996, p.82), a la vez que promueve el desarrollo de una actitud crítica y reflexiva para obtener mayores posibilidades de enfrentar los retos de la vida escolar y social.

Aprender a argumentar, desde una visión antropológica, según Tapiero, Rojas, Jiménez & García, (2007, p.48) debe ser un proceso consciente que conlleva a modificaciones mentales y de acciones duraderas en el individuo, además garantiza un aprendizaje significativo con miras a la humanización del ser, donde a través de su propio conocimiento construya, evalúe, tome consciencia de sus actos, respete la diversidad social y participe activamente en la solución de los conflictos en un ambiente de libertad en la expresión del pensamiento, de manera que se fortalezca la competencia argumentativa.

La investigación además busca crear consciencia en los profesores de la institución y de la región sobre la importancia de que las instituciones educativas asuman su responsabilidad de implementar, dentro de la práctica pedagógica, las estrategias necesarias que le brinden al estudiante la posibilidad de construir textos orales y escritos en situaciones reales de comunicación, lo cual permitirá el desarrollo no sólo la formación académica, sino en valores éticos y morales fundamentales para su integralidad de la personalidad.

En términos generales el trabajo aporta al desarrollo de la calidad educativa, desde la formulación de una propuesta como aporte al mejoramiento de la enseñanza de la argumentación escrita con la mediación del foro virtual, para que mediante su posterior aplicación se fortalezca el desarrollo de la competencia argumentativa, porque argumentar es uno de los mejores recursos con que cuentan las personas para expresar puntos de vista, establecer acuerdos y solucionar conflictos, en un clima de tolerancia y respeto por las diferentes formas de pensar de los demás.

Con el desarrollo de la propuesta, el estudiante participará de una formación autónoma y participativa, con mayor madurez humana, en la medida en que sus relaciones interpersonales estén mediadas por la democracia y el respeto por la opinión del otro frente a las diferencias de pensamiento.

OBJETIVOS

Objetivo general

Diseñar una propuesta como aporte al mejoramiento de la enseñanza de la argumentación escrita, con la mediación del foro virtual, en estudiantes de grado 8° de básica secundaria de la institución educativa La Salle de Florencia Caquetá.

Objetivos específicos

- Analizar las tendencias teóricas, metodológicas y de carácter investigativo asumidas en la enseñanza de texto argumentativo escrito.
- Caracterizar las prácticas de enseñanza y nivel de desempeño de los estudiantes en relación con la argumentación escrita, en la Institución Educativa La Salle.
- Establecer los referentes teóricos y metodológicos que se deben tener en cuenta para diseñar una propuesta de enseñanza de la argumentación con la mediación del foro virtual.
- Diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza de la escritura de texto argumentativo.

CAPITULO III

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

DESCRIPCIÓN Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se describe la perspectiva epistemológica y metodológica mediante la cual se llevó a cabo el desarrollo de la investigación. En correspondencia con lo anterior, la investigación se asume como un estudio de carácter descriptivo e interpretativo, puesto que utiliza datos cualitativos como gráficos y descripciones detalladas de hechos, documentos o textos para construir un conocimiento de la realidad social relacionado con la enseñanza de la producción escrita de texto argumentativo con la mediación de las TIC.

Durante el desarrollo de esta investigación adquirió relevancia el método de triangulación, entendido éste desde los postulados de Benavides & Gómez (2005, p.119), para quienes la triangulación se refiere “al uso de varios métodos (cualitativos y cuantitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno, los cuales se constituyen en el objetivo del investigador en la búsqueda de patrones de convergencia para desarrollar o corroborar una interpretación global del fenómeno objeto de investigación”. De esta forma, la triangulación no sólo sirve para validar la información sino que se utiliza para ampliar y profundizar su comprensión.

Por consiguiente, se retoman aspectos metodológicos como la triangulación de datos y convergencia metodológica entre los métodos cuantitativos y cualitativos para el análisis de los hallazgos encontrados en la información, a partir del establecimiento de categorías de análisis inductivo-deductivas, derivadas de las teorías relacionadas con el problema de investigación; en este sentido, la información se recolecta, sistematiza, analiza e interpreta para la elaboración del estado del arte y el estado actual del problema, los resultados se cruzan con los antecedentes, las orientaciones oficiales y las acciones que desarrollan maestros y estudiantes en la escritura de texto argumentativo.

Los hallazgos derivados del proceso de diagnóstico, análisis e interpretación del estado del arte y del estado actual sirven como punto de partida para el diseño de una propuesta didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la argumentación escrita con la mediación de las TIC (foro virtual).

De acuerdo con lo anterior, la investigación, en términos metodológicos se propone aportar una propuesta didáctica que consiste en un proceso interdisciplinario que articula las TIC en el proceso de enseñanza de la producción escrita de texto argumentativo, de manera particular el foro virtual (en una página web), como instrumento de mediación en el proceso de producción escrita de texto argumentativo.

Es de resaltar que, según Pérez (2009), el foro virtual se convierte en una herramienta de comunicación y trabajo colaborativo, en el cual los espacios de trabajo y diálogo de los foros virtuales propician la participación activa, reflexiva y crítica de los participantes, frente a otras herramientas de comunicación y trabajo de carácter sincrónico, donde la inmediatez supone un obstáculo a la reflexión y el análisis; el papel del docente, en este proceso, es relevante pues será quien conduzca, haga reflexionar y dirija nuevas orientaciones dentro del espacio del foro virtual de la página web.

En consecuencia con el tipo de estudio y el proceso de investigación, el presente ejercicio se desarrolla teniendo en cuenta las siguientes fases:

FASES DE LA INVESTIGACIÓN

El desarrollo de la investigación implicó la determinación de una ruta metodológica, constituida por dos fases, tal como se muestra en la figura 1: la fase diagnóstica, que se desarrolló en dos momentos (revisión de antecedentes y caracterización del estado actual del problema); y, la fase de diseño de la propuesta didáctica para la enseñanza de la argumentación escrita con apoyo del foro virtual, la cual se espera aplicar, en una investigación posterior, para superar las dificultades encontradas en el diagnóstico.

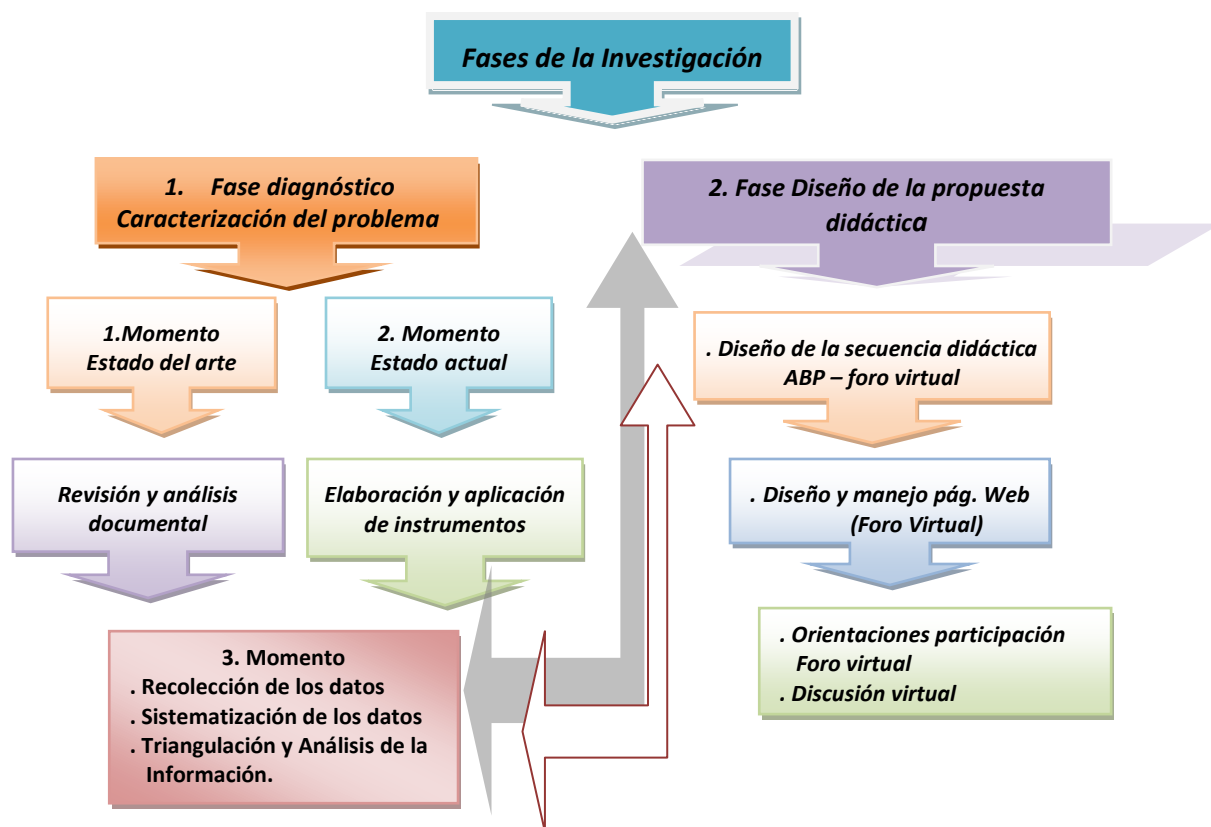


Figura 1. Fases de la investigación

A continuación se describirá cada una de las fases anteriormente mencionadas, las cuales se desarrollaron de la siguiente manera:

Fase 1. Diagnóstico o caracterización del problema

En esta fase se describe el proceso de búsqueda de información para establecer el estado del arte acerca de la argumentación, las formas de abordar la enseñanza de la producción escrita de texto argumentativo y la articulación de las TIC en la enseñanza de la producción escrita de texto argumentativo; y, el estado actual de la producción escrita de texto argumentativo.

La fase de diagnóstico permitió responder a las preguntas ¿Cuáles son las principales teorías relacionadas con la evolución histórica de la argumentación? ¿Cuáles son las tendencias investigativas sobre la enseñanza de producción escrita de texto argumentativo? ¿Cuál es la función de las TIC como mediadoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la producción escrita de texto argumentativo? ¿Cómo se asume la enseñanza de la escritura de texto argumentativo y la mediación de las TIC en dicho proceso en los documentos emanados por el MEN para tal fin?

Dar respuesta a las preguntas anteriores y establecer el estado del arte implicó adelantar la aplicación de dos instrumentos: el primero consistió en la construcción de un texto acerca de las teorías de la argumentación y el segundo consistió en una rejilla de análisis descriptivo de estudios e investigaciones; con el primer instrumento se indagó acerca del autor, título del documento, objetivo de la consulta, teoría, presentación de la información y comentarios de las investigadoras respecto a la información. La consulta documental permitió establecer y caracterizar la evolución histórica sobre la argumentación, desde la antigüedad con Aristóteles, la perspectiva retórico-dialéctica de Toulmin, la retórica de Perelman y dialéctica de Eemeren, y los desarrollos propuestos por María Cristina Martínez en Colombia, desde los planteamientos de Bajtin.

El segundo instrumento facilitó la caracterización de las tendencias sobre la enseñanza de la argumentación escrita y, la mediación de las TIC (foro virtual) en la enseñanza de la argumentación escrita. Este instrumento contempló aspectos como: autor, título, problema, objetivo, referentes teóricos y metodológico, y conclusiones del proceso (Ver anexo 1). Los hallazgos derivados de la consulta bibliográfica hicieron posible la consolidación de los antecedentes investigativos en los niveles internacional, nacional y local sobre las tendencias de la enseñanza de la argumentación escrita y el uso mediador de las TIC en dicha enseñanza.

Derivados de la consulta bibliográfica se pudieron establecer los fundamentos teóricos y conceptuales para el diseño de la propuesta didáctica para la enseñanza de la producción de texto

argumentativo, con el uso del foro virtual como mediación de la enseñanza de la escritura de este tipo de texto.

Para dar mayor precisión el proceso de diagnóstico se describen los diferentes momentos de la primera fase:

Primer momento: Establecimiento del estado del arte de la investigación. Los métodos que se asumieron fueron:

Revisión documental: El proceso de revisión documental para establecer los antecedentes de la investigación, se realizó mediante la consulta de las principales teorías acerca de la argumentación; investigaciones sobre la enseñanza de la argumentación escrita a nivel internacional, nacional y regional, esta información se registró (ver anexo 1), con el objetivo de precisar las características de las teorías; el tipo de estudios de investigación, los resultados obtenidos para identificar tendencias, posturas y conceptos teóricos de diferentes autores con respecto a la enseñanza y aprendizaje de la argumentación escrita de texto argumentativo, los cuales permitieron establecer criterios para consolidar el desarrollo de la tesis.

Análisis documental: El análisis de la información derivada de la consulta documental se realizó mediante instrumentos cualitativos que permitieron establecer información sobre las teorías de la argumentación, autores y características de cada una de ellas (ver anexo 1).

En el caso de los documentos oficiales del orden nacional, regional e institucional, se procedió con la sistematización de la información (Ver anexo 2), con el fin dar respuesta a preguntas orientadas a caracterizar el desarrollo de los ejes temáticos; concepto sobre enseñanza, escritura y mediación, la escritura como proceso, enseñanza de la escritura con la mediación tecnológica, texto argumentativo y sus características con el fin de establecer las categorías de análisis del marco teórico.

El análisis de los documentos oficiales nacionales arrojó información relevante acerca de los enfoques teóricos y metodológicos que fundamentan la enseñanza de la producción de textos

argumentativos escritos a nivel nacional, contemplados en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y en los Estándares Básicos de Competencias en lenguaje; al tiempo, se obtuvo información en relación con la incorporación de las TIC en la enseñanza, contemplados en la propuesta del Plan decenal de Educación Nacional (2005-2015).

Segundo momento: Estado actual del problema

Este momento responde a los interrogantes ¿Cuál es el estado actual de la enseñanza de la producción escrita de texto argumentativo? y ¿Cuál es el desempeño en la producción de texto argumentativo de los estudiantes del grado octavo de la institución educativa La Salle? Responder las preguntas anteriores implicó la aplicación del método de interrogación a través de encuestas a maestros y estudiantes, al igual que una prueba pedagógica.

Instrumentos: Para la caracterización del estado actual del problema se diseñaron y aplicaron varios instrumentos (Ver anexo 3), los cuales fueron evaluados por pares académicos y expertos; dichos instrumentos consisten en una encuesta para docentes, una para estudiantes y prueba pedagógica.

Para validar los instrumentos tanto encuestas como prueba pedagógica se realizó un pilotaje por pares y expertos, actividad que permitió el análisis y evaluación de los instrumentos desde una mirada externa, crítica y valorativa de profesionales idóneos en el campo investigativo y disciplinar. Las recomendaciones derivadas del pilotaje permitieron mejorar los instrumentos.

Una vez corregidos los instrumentos a partir de las observaciones y recomendaciones de los expertos, se procedió a realizar un segundo pilotaje de la encuesta y la prueba para estudiantes, para lo cual se solicitó a la institución espacio en uno de los grupos del grado octavo diferente a la población objeto de estudio, este pilotaje permitió verificar la funcionalidad y claridad de la prueba y de las encuestas. Los estudiantes comprendieron los enunciados y las preguntas pero, respondían no saber sobre el tipo de texto propuesto; en algunas preguntas fue necesario replantear los términos porque generaron confusión en la mayoría de estudiantes. No hubo

problemas con la estructura de la prueba ni con la comprensión de los criterios. A continuación se describe cada uno de los instrumentos.

Encuesta a docentes: para caracterizar el conocimiento de los maestros en relación con la enseñanza de la producción escrita de texto argumentativo con la mediación de las TIC, se aplicó una encuesta semiestructurada (ver anexo 4), la cual contiene preguntas abiertas y cerradas, sobre el concepto de texto argumentativo; aspecto, función, propósito y las acciones del docente cuando enseña a los estudiantes a escribir y a evaluar los textos argumentativos escritos por ellos y sobre la mediación de las TIC. Las categorías de análisis para la encuesta surgen de los fundamentos teóricos y conceptuales respecto a la enseñanza de la producción escrita, enseñanza de la escritura con el apoyo de las TIC, texto argumentativo escrito y sus características.

La encuesta a docentes se aplicó a una muestra de doce profesores que orientan todas las asignaturas del grado octavo y los de lengua castellana en la básica secundaria de la institución. Se realizaron 16 preguntas sobre producción escrita, la práctica personal de escritura, sobre qué, para qué, para quién, por qué y cómo los escribe; manejo del concepto de texto argumentativo y cómo los aprovecha en las clases con sus estudiantes; cómo, cuándo y cuál es el propósito de enseñar a sus estudiantes sobre texto argumentativo, estrategias metodológicas que emplea para enseñar a argumentar, uso que le da al foro virtual para enseñar a argumentar, finalmente preguntas sobre uso didácticos de las TIC.

Encuesta a estudiantes: La encuesta a estudiantes (Ver anexo 5) es semiestructurada, con preguntas abiertas y cerradas; se aplicó con el fin de caracterizar el conocimiento de los cuarenta (40) estudiantes de 8° grado, acerca de la producción de textos argumentativos y el uso de las tecnologías de información y comunicación TIC como mecanismo de apoyo en la escritura de textos.

Prueba pedagógica (Ver anexo 6) consistió en la producción de un texto argumentativo a partir de un dilema, con el objetivo de caracterizar el desempeño de los estudiantes en la escritura de texto argumentativo desde las categorías macroestructural, superestructural,

pragmáticos. Para el desarrollo de la prueba se le solicitó a los estudiantes escribir un texto argumentativo, en el computador, a partir de la lectura del texto “La contaminación atmosférica”, en el cual defendiera su opinión frente a sus preferencias de establecer o no medidas como el “pico y placa” y “día del no carro” en Florencia, para disminuir la contaminación ambiental. Además, se le solicitó describir el proceso de escritura y la forma como utilizaron los soportes tecnológicos para la elaboración del texto (metaevaluación). (Ver anexo 7).

Tercer momento: Recolección, sistematización de los datos y análisis de la información

La recolección de la información de las encuestas de los estudiantes y de los docentes se realizó de forma escrita y la prueba pedagógica se aplicó de manera práctica en la clase de español, y en particular en el salón de informática (ver anexo 8). Cada estudiante desarrolló de manera individual la escritura del texto argumentativo, utilizando las diferentes herramientas tecnológicas presentes en el aula (computador, procesador de texto, Internet), guardar el texto en memoria USB y lo presentó a las docentes investigadoras.

Una vez recolectada la información, se organizaron e imprimieron los textos escritos de la prueba pedagógica; se procedió con la sistematización de la información, inicialmente se utilizó el programa Atlas TI, con el fin de organizarla y clasificarla. Por la cantidad de información presentada, se optó por el manejo del programa Excel, el cual, permitió organizar la información de una manera más práctica y funcional.

Luego se procedió a establecer categorías de análisis que permitieran agrupar en determinados códigos las respuestas con el fin de organizar la información de manera concisa y clara, para cada pregunta se realizaron entre dos (2) y cuatro (4) códigos de respuesta con su respectivo porcentaje. El tratamiento de los datos implicó la conversión de los datos de la información recolectada por medio de la transcripción detallada de las encuestas, este conjunto constituyó el universo de análisis con el cual se inició la codificación y la categorización inductiva, esto es la organización de los datos en patrones que reflejan una visión totalizante de la situación estudiada. En la etapa de categorización, mediante el método deductivo se tomaron

los datos y se identificaron los elementos comunes para construir un concepto para establecer una categoría.

En el caso de las encuestas a estudiantes y docentes, en las preguntas abiertas, las respuestas se organizaron en categorías de manera textual para no sesgar la información, en otras se hizo paráfrasis respetando la idea principal sin acomodarla a los propósitos de la investigación, para luego ser contrastada y analizada con los referentes teóricos.

Una vez analizado los datos por separado y por categorías en las encuestas y la prueba pedagógica, se procedió a realizar el proceso de triangulación de datos y metodológica. La triangulación de datos consistió en verificar y comparar la información obtenida en los diferentes momentos de análisis mediante los diferentes métodos investigativos; respecto a la triangulación metodológica, ésta permitió la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos como técnica complementaria y su combinación facilitó aprovechar información relevante. En este estudio la triangulación metodológica responde a la utilización de la técnica de la encuesta y la prueba pedagógica, los cuales determinaron aspectos importantes de la totalidad de los hallazgos en relación al objeto de estudio.

Los resultados se agruparon en tres grandes categorías. La primera son las relaciones entre los conceptos de los maestros y de los estudiantes sobre el texto argumentativo, su enseñanza y el uso de las TIC en el proceso de producción de textos argumentativos como resultado de los datos arrojados por las encuestas.

Una segunda categoría establece la relación entre los conceptos de los maestros y de los estudiantes sobre el proceso de producción escrita de texto argumentativo con el uso de las TIC y los hallazgos derivados de los textos argumentativos escritos por los estudiantes, en la prueba pedagógica, con el uso de las TIC. Esta responde a las encuestas aplicadas a docentes y estudiantes y la prueba pedagógica.

El tercer grupo relaciona los conceptos de maestros y estudiantes sobre la producción de texto argumentativo con la mediación de las TIC en relación con los hallazgos de los antecedentes y las orientaciones oficiales. Este grupo analiza la información de la encuesta a docentes y la encuesta a estudiantes y los referentes teóricos, antecedentes investigativos, documentos oficiales e institucionales.

El proceso de triangulación permitió determinar convergencias y divergencias en cuanto a la caracterización de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la argumentación escrita, cuyo propósito era determinar una información integral de los datos obtenidos y analizados. Lo anterior, en procura de establecer complementariedad de métodos, que facilitan la triangulación de la información en aras de lograr la convergencia metodológica para ampliar el conocimiento del objeto de estudio.

Fase 2: Diseño de la propuesta didáctica

Como se mencionó con anterioridad, la propuesta didáctica atiende a las dificultades encontradas en la aplicación y análisis de la rejilla de evaluación de texto argumentativo, en relación con los textos producidos por los estudiantes en la prueba pedagógica. Se centra particularmente en la dimensión argumentativa y su propósito es mejorar la enseñanza de la argumentación escrita con la mediación de las TIC. En este sentido, la propuesta responde a la pregunta científica ¿cómo diseñar una propuesta didáctica para el mejoramiento de la producción escrita de texto argumentativo con la mediación didáctica del foro virtual en estudiantes del grado octavo de educación básica primaria?

El diseño de la propuesta didáctica comprende siete fases o conjuntos de acciones que inician a partir de la selección de una situación problémica (ABP). La primera es clarificar términos, la segunda definir el problema, la tercera realizar lluvias de ideas/analizar, la cuarta clasificar las aportaciones del análisis, la quinta definir las metas de aprendizaje, la sexta realizar un estudio independiente y la séptima reportar hallazgos/obtener conclusiones. Finalmente como resultado de la propuesta se espera la producción final del texto argumentativo, la publicación y reflexión

sobre la solución de la situación problema. La propuesta en general se creó mediante el diseño y manejo de la página web, la cual se sustenta en el uso del foro virtual como mediación en los procesos de discusión para la planeación, escritura y revisión de los textos argumentativos; y por último contiene el diseño de actividades de la secuencia didáctica.

Población y muestra

La investigación se desarrolló en la Institución Educativa La Salle de la ciudad de Florencia, en el departamento de Caquetá. La población objeto de estudio está compuesta por ochenta y dos estudiantes de 8° grado, de educación básica secundaria y la muestra para este estudio fueron cuarenta y dos. El promedio de edad del grupo de estudiantes es de 13 años y pertenecen a familias de diferentes estratos sociales, con formación académica diversa, la mayoría de ellos viven a los alrededores de las instalaciones del colegio y un grupo menor proviene de otros sectores de la ciudad.

Se consideró pertinente entrevistar a una muestra de doce profesores con un promedio de edad de 50 años, docentes de todas las asignaturas del grado octavo y el grupo de profesores que orientan lengua castellana en la básica secundaria y media. Todos los docentes son licenciados, con especialización, en áreas no relacionadas con Lengua Castellana, con nombramiento en propiedad y aproximadamente con 15 años de experiencia en la labor docente.

CAPÍTULO IV

REFERENTES TEÓRICO Y CONCEPTUALES

El presente capítulo señala los fundamentos teóricos y conceptuales que sustentan el desarrollo de una propuesta didáctica que permite abordar la enseñanza de la escritura de texto argumentativo con la mediación de las TIC, en particular del foro virtual. En este sentido, el desarrollo de la propuesta didáctica implica tener en cuenta aspectos específicos como son los conceptos de enseñanza y de aprendizaje; la mediación; la enseñanza de la escritura; y las TIC como mediadoras en los procesos de enseñanza de la escritura en general y en particular de texto argumentativo y sus características.

En correspondencia con lo anterior, el marco general de referencia aborda los siguientes elementos teóricos:

CONCEPTOS SOBRE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Hablar de la producción de texto escrito implica pensar en la forma como se asume la enseñanza y el aprendizaje de manera general, para luego comprender el concepto de enseñanza de la escritura.

El presente trabajo asume la enseñanza como un proceso continuo de negociación de significados, establecimiento de contextos mentales compartidos, fruto y plataforma a la vez de este proceso de negociación. Lo anterior indica que, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los docentes y los estudiantes construyen sus marcos de referencia interpersonales, a través del intercambio comunicativo, donde se desarrollan procesos de negociación y acuerdos establecidos para lograr el significado compartido de la actividad educativa. Es decir que los educandos construyen significados de acuerdo a su entorno cultural e intereses, desde la interacción con sus demás compañeros y el docente (Coll y Solé, 1990, p.332).

Para Vygotsky los procesos de enseñanza y aprendizaje, se dan en un contexto interpersonal maestro-alumno (experto-novato) en el cual, el interés del docente es llevar al estudiante de niveles inferiores a niveles superiores de pensamiento, mediante el apoyo estratégico y competencia cognitiva mediante una sensibilidad muy fina, con base en los desempeños alcanzados por los alumnos, es decir el proceso va de la exorregulación a la autorregulación. Por lo tanto, el docente debe ser un experto en el dominio de conocimientos particulares y manejar procedimientos instruccionales óptimos para facilitar el aprendizaje (planteamiento de preguntas claves y de autocuestionamiento del alumno) y lograr una solución superior del problema a aprender, también por él (Hernández, 1995, p.126).

Respecto al concepto de aprendizaje la investigación retoma los planteamientos de Vygotsky, quien lo define como un proceso personal de construcción de nuevos conocimientos a partir de los saberes en relación con la situación social en la que se produce; todo aprendizaje tiene lugar conectado con la experiencia personal y el conocimiento previo del estudiante y se sitúa en un contexto social donde él construye su propio conocimiento a través de la interacción con otras personas. Según Vygotsky (1978), el aprendizaje implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura del grupo social al que se pertenece; los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados.

Por otra parte, esta investigación se apoya en el concepto de aprendizaje dialógico que es el resultado del diálogo igualitario; en otras palabras, es la consecuencia de un diálogo en el que diferentes personas dan argumentos basados en pretensiones de validez y no de poder. Esto permite que haya transformación en el individuo gracias a la indagación dialógica; que según Wells (2001), define la indagación dialógica como una predisposición a cuestionar, tratando de entender situaciones con la ayuda de otros con el objetivo de encontrar respuestas, enriqueciendo el conocimiento de los mismos, y asegurando la supervivencia de las diferentes culturas y su capacidad de transformarse según las necesidades de cada momento social.

Para Wells la “indagación dialógica” constituye una aproximación educacional que evidencia la relación dialéctica entre el individuo y la sociedad, y la existencia de una actitud destinada a adquirir conocimiento a través de las interacciones comunicativas. Además, la predisposición por la indagación dialógica depende de las características de los entornos de aprendizaje, y éste es el motivo por el cual es importante reconocerlos dentro de unos contextos de acción colaborativa y de interacción.

En concordancia con lo anterior, De Zubiría, (2004), señala que un aprendizaje es considerado significativo porque el educando relaciona los nuevos contenidos con otros que ya sabe o ha aprendido anteriormente, es decir se relacionan e interiorizan de manera que en su estructura cognoscitiva adquieren significado. Por lo tanto, en el proceso de aprendizaje, es importante considerar lo que el individuo ya sabe de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender.

Lo anterior indica que el rol del docente es el de mediador en los procesos de aprendizaje y es ofrecer al estudiante herramientas para que elabore redes conceptuales y proposiciones científicas de manera que asuma el conocimiento encontrándole sentido a lo aprendido, a partir de sus preconceptos. Por lo tanto, el rol del educando se vuelve activo, participativo y con actitud cognitiva hacia la organización, clasificación y diferenciación de conceptos.

En palabras de Vygotsky, el rol del docente se manifiesta en situaciones particulares y en su participación en el proceso instruccional para la enseñanza de conocimientos, habilidades, procesos, promoviendo zonas de desarrollo próximo, es decir que la estructura de los conceptos espontáneos del niño se transforma gradualmente y se organiza en un sistema de conceptos científicos, lo cual promueve el ascenso del niño a niveles superiores de desarrollo (Vygotsky, 1981, p.71).

Para facilitar la comprensión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y del rol de maestro y de las herramientas, se presenta a continuación la forma como se concibe la mediación en ésta investigación.

CONCEPTO DE MEDIACIÓN

En concordancia con lo expuesto anteriormente, para este trabajo se retoma el concepto de mediación como una acción que busca mediar; es decir, intervenir en una situación con la intención de facilitar una interrelación, mediante la comunicación entre las partes específicamente, en las relaciones entre los maestros y los estudiantes, en el proceso de enseñanza y del aprendizaje.

Vygotsky plantea la mediación como la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento mediada con el uso de instrumentos socioculturales, los cuales son de dos tipos: los signos y las herramientas, ambas líneas orientan la actividad humana. La función de la herramienta es esencial en la conducción de la influencia humana en el objeto de la actividad y es un medio a través del cual la actividad humana externa pretende dominar y triunfar sobre la naturaleza, contrario al signo que no cambia nada en el objeto de una operación mental (Vygotsky, 1978, p.90).

Para Vygotsky (1979), la mediación se desarrolla gracias a los diferentes signos que sirven de instrumentos e influyen los procesos psíquicos de éste; según el autor, la diferencia consiste en que las herramientas transforman el exterior, las mediaciones realizan cambios de los procesos psíquicos. De esta manera, los signos primero tienen una forma externa y luego se interiorizan.

Según Vygotsky el conocimiento se construye mediante procesos de comunicación, los cuales se realizan a través del lenguaje. Por lo tanto, el lenguaje es un elemento mediador en los procesos de conocimiento, en tanto trasciende del nivel comunicativo (social) al plano de lo interiorizado (individual). Es decir que la lengua facilita el proceso de adquisición y transformación de conocimientos mediante la internalización, o el proceso de incorporación de los significados sociales del entorno.

El planteamiento de Vygotsky (1981) indica que toda actividad humana está mediada por el uso de herramientas. El desarrollo es, en gran medida, la apropiación de las herramientas

(materiales y simbólicas) del entorno cultural del individuo. Así, las herramientas no son sólo complemento a la actividad humana sino que la transforman y definen las rutas de evolución de los sujetos, cuyas habilidades se adaptan a las herramientas en uso y a las prácticas sociales generadas por ellas.

Es decir, el lenguaje como el instrumento de instrumentos facilita la comunicación y el desarrollo de competencias o habilidades para tomar posición y defenderla con argumentos, éste trabajo asume además, que las TIC, pueden convertirse en un instrumento importante tanto en la actividad social en cuanto que, como instrumento, favorece la relación entre el ser humano y su entorno social, como mediadoras del proceso educativo, de manera particular al ser usadas como signo e instrumentos psicológicos en el desarrollo de la producción escrita de texto argumentativo.

CONCEPTO DE ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

La escritura se entiende como una forma de conocimiento que supone una elaboración intelectual, de investigación, mediaciones, síntesis, indagación de principios científicos o humanísticos. Goodman (1986), afirma que los maestros se pueden apoyar en propuestas del lenguaje integral para trabajar con los estudiantes haciendo que el aprendizaje de la escritura se vuelva funcional tanto en la escolaridad como fuera de ella. Lo que acontece dentro de la escuela apoya y expande lo que ocurre por fuera de ella. Los programas de lenguaje integral, reúnen lenguaje, cultura, comunidad, aprendiente y maestro. (Goodman, 1986, p.10).

Por otra parte, Hayes y Flower (1986), citado por Díaz & Hernández (1998) afirman que la escritura es un proceso cognitivo complejo que consiste en traducir el lenguaje representado en ideas, pensamientos, sentimientos, etc., en discurso escrito coherente, de acuerdo a un contexto comunicativo y social determinado. En la escritura se deben tener en cuenta aspectos sintácticos, semánticos, la organización textual, el léxico, entre otros.

Según los planteamientos de Cassany (1990) el proceso de escritura es de tipo cognitivo, por lo cual su producción se debe dar en un escenario donde el niño desarrolle su pensamiento, que va más allá de:

Una gramática, de la generalidad de sus fines comunicativos o del manejo de los procesos cognitivos de su producción y comprensión para convertirse en parte de las actividades propias del aprender y estudiar a través del currículo y lograr el desarrollo de cada persona en el marco de sus proyecciones como participante de una comunidad académica y/o de investigadores centrada en el dominio de contenidos específicos. (Cassany, 1990 citado por Rojas & Jiménez, 2000, p.84).

En virtud de lo anterior, se puede determinar que el pensamiento surge como resultado de la necesidad del niño de participar en procesos cognitivos y de interacción social, los cuales se desarrollan cuando existe una intención y un propósito.

Dada la importancia de los procesos cognitivos en el desarrollo del pensamiento humano, el estudiante antes de escribir inicia un proceso mental que consiste en: definir los propósitos del texto que va a producir; organizar sus ideas y la forma cómo las va a redactar para que sean la expresión adecuada de las ideas; es decir, que hay una planeación del texto. En un segundo paso, escribe el texto como se planeó y revisa, para corregir errores de redacción y ortografía y para descartar ideas e incorporar otras que no se habían contemplado en la planeación. Lo anterior como proceso de reorganización y mejoramiento del texto, donde son importantes los procesos de lectura y escritura las veces que sea necesario. (Cassany, 1990, p.67).

Para comprender el proceso de la enseñanza de escritura, Cassany (1990), plantea cuatro enfoques didácticos: gramatical, funcional, procesual y de contenido.

1. El enfoque basado en la gramática propone que para aprender a escribir se tiene que dominar la gramática de la lengua (las reglas que la construyen, la esencia, la estructura, la organización formal subyacente, etc.); por lo tanto, el núcleo de la enseñanza lo constituye el conjunto de conocimientos gramaticales sobre la lengua: sintaxis, léxico, morfología, ortografía, etc. Su aplicación tiene marcada influencia del campo de la lingüística o de la gramática.

2. El enfoque basado en las funciones asume la lengua como una herramienta comunicativa útil para conseguir cosas: leer el periódico, expresar los sentimientos, pedir información, mostrar amabilidad, entre otras. El objetivo de una clase es aprender a realizar una función determinada con la mediación de la lengua aprendida. La metodología de trabajo desde el enfoque funcional es práctica y atiende dos sentidos: por una parte, el contenido de la clase tiene que ver con los usos reales de la lengua, es decir, el lenguaje que utiliza en su contexto escolar y sociocultural, sin tener en cuenta de manera rigurosa la gramática abstracta que le subyace. Por otra parte, el educando está constantemente activo en el aula: por eso lee, habla con los compañeros, practica la escritura, escucha realizaciones de una función determinada, las comprende, las repite y empieza a practicarlas, de manera que aprenda a manejar el léxico y la gramática de manera natural y espontánea.

3. El enfoque de proceso, la producción de textos escritos es el resultado de un proceso que involucra varios momentos (antes, durante y después). Es decir que, para escribir satisfactoriamente un texto, no es suficiente tener buenos conocimientos de gramática o dominar el uso de la lengua sino dominar el proceso de composición de textos: saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular un texto, etc. El uso de las anteriores estrategias constituye como escritor competente, aquel que tiene en cuenta al lector, escribe borradores, desarrolla sus ideas, la revisa, reelabora el esquema textual, busca un lenguaje compartido con el lector para expresarse, etc.

4. El enfoque basado en el contenido, en este enfoque, el contenido se considera fundamental a la hora de escribir un texto, por encima de la forma. El interés por la expresión escrita está relacionado con el interés por otras habilidades lingüísticas como la lectura o la comprensión oral, así como por otras destrezas más abstractas como la selección de la información relevante, el resumen, la esquematización y el procesamiento general de la información, etc.

El enfoque por contenido en el proceso de desarrollo de la escritura debe atender, también, a necesidades cognitivas más generales, aparte de las estrictamente lingüísticas, por lo cual los

ejercicios de expresión se convierten en tareas o proyectos muy complejos que requieren un trabajo intelectual importante, tales como, selección y procesamiento de información general e importante, esquematización y resumen. Es un enfoque especializado en la enseñanza de las habilidades lingüísticas académicas y utiliza ejercicios de tareas o proyectos sobre temas académicos.

Para Cassany cada uno de los cuatro enfoques presentados anteriormente, determina radicalmente la manera de abordar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. No obstante, otros autores han dado a conocer sus propias perspectivas acerca de la escritura, de las cuales se relacionan a continuación:

Esperet (1991) citado por Díaz, F & Hernández, G. (1998), señala que la producción escrita implica tener conocimientos sobre aspectos lingüísticos, es decir aplicar las reglas del código lingüístico o gramaticales y, utilizar la escritura como instrumento para la interacción comunicativa, desde disciplinas como la pragmática y la lingüística textual. Lo cual implica pensar en el tema a escribir, planear la estructura del texto y reconocer los contextos comunicativos donde se dan las producciones escritas. El manejo de estos conocimientos repercute en la calidad del texto escrito, porque permite desarrollar la escritura en situaciones reales desde una perspectiva pragmática.

En términos generales, las producciones escritas presentan aspectos funcionales y estructurales. En los funcionales el escritor debe pensar primero qué escribir, cómo escribirlo, para quién escribir y para qué hacerlo. En los estructurales se debe realizar la planificación del escrito, la textualización y revisión del escrito (Fayol, 1991 citado por Díaz, & Hernández 1998, p.161).

La enseñanza de la producción escrita desde la propuesta del MEN, en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, es concebida desde el enfoque semántico-comunicativo como un proceso que es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego

saberes, competencias, intereses y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo (MEN, 1998, p.46).

La producción de textos desde el enfoque semántico - comunicativo permite abrir puertas a la construcción del significado dentro del contexto de comunicación e interacción como unidad de trabajo (MEN, 1998, p.46), en el marco del desarrollo de la competencia comunicativa, como objetivo fundamental de la enseñanza de la lengua castellana, la cual se entiende como la capacidad con que cuenta un sujeto para comunicarse en cualquier contexto ya sea de forma oral y escrita (MEN, 1998, p.50).

Además de los niveles de análisis textual, para el análisis de la producción escrita se deben tener en cuenta categorías específicas tales como la cohesión, la coherencia y la adecuación. La cohesión se refiere a la forma como se enlazan y conectan las ideas, para facilitar la comprensión del texto (MEN, 1998, p.77). La cohesión establece relaciones semánticas que precisa un texto para constituirse como unidad de significación.

La coherencia es una propiedad semántica de los discursos, se basa en la relación de la interpelación de cada oración con la de otras oraciones de un texto (Díaz, 1995 citado por Bermúdez & Agudelo, 2004, p.22). Los aspectos más importantes de la coherencia son: la cantidad de información, que determina la pertinencia o relevancia de la misma; y, la calidad que alude a la claridad, orden, terminología y precisión (Grajales, 1999 citado por Bermúdez & Agudelo, 2004, p.22).

La coherencia textual permite seleccionar la información y organizar la estructura comunicativa de manera determinada; y, la cohesión se refiere a los componentes de la estructura superficial del texto (Cassany, 1989 citado por Bermúdez & Agudelo, 2004, p.23). La coherencia se puede valorar en tres niveles: a) Coherencia el local (nivel proposicional), el lineal y el global. b) Coherencia y cohesión lineal: vínculos, relaciones y jerarquías entre las proposiciones para construir una unidad mayor de significado, es decir un párrafo (MEN, 1998). Y, c) La coherencia global se refiere al seguimiento de una unidad temática a lo largo de la

producción, es decir, sigue un hilo temático a lo largo del texto y constituye un nivel macroestructural. (MEN, 1998, p.67).

Hasta ahora se ha abordado la escritura desde los cuatro enfoques y su análisis teniendo en cuenta las categorías descritas anteriormente. Dada la importancia que adquiere la escritura como proceso cognitivo, a continuación se precisan y describen sus elementos de acuerdo con los planteamientos de autores reconocidos.

LA ESCRITURA COMO PROCESO COGNITIVO

Desde la perspectiva de Hayes y Flower (1987) citados por Díaz & Hernández (1998, p.160), la escritura es un proceso cognitivo complejo (de representación de ideas, sentimientos y pensamientos abstractos a un discurso coherente, pragmático, contextualizado) traducido a grafemas y bajo normas lingüísticas: ortográficas, sintácticas, morfológicas, etc. La producción escrita, como proceso cognitivo complejo, se caracteriza por ser una tarea recursiva y de resolución de problemas y se construye a partir de tres procesos centrales; planificación, textualización y revisión.

Los anteriores procesos están estrechamente unidos durante la producción escrita y responden a diferentes estudios que tiene como objetivo descubrir las diferencias cognitivas entre escritores expertos y novatos, estudios que han permitido identificar, describir y explicar los procesos cognitivos de la producción escrita, los cuales han permitido desarrollar proyectos y modelos innovadores en el campo educativo en las prácticas escolares para enseñar a redactar discursos escritos.

Según Bereiter y Scardamalia (1987) existen dos modelos cognitivos que explican los procesos de composición escrita, un primer modelo “de decir del conocimiento”, en el cual el escritor novato escribe lo que sabe desde sus conocimientos previos hacia el texto, sin planificar el proceso como una actividad compleja de solución de problemas retóricos, de modo que el escritor produce frases sencillas hasta que las utiliza y agota sus ideas, para los autores este

modelo es considerado la manera natural de escritura de un texto y en la actualidad es el modelo seguido por los estudiantes de los diferentes niveles de educación incluido el universitario (Bereiter & Scardamalia citado por Díaz & Hernández, 1998, p.167) .

Un segundo modelo “de transformar el conocimiento”, el cual es aplicado por escritores maduros, expertos y se caracteriza porque el escritor hace interaccionar activamente lo que sabe, con las metas y objetivos retóricos que se plantea, el proceso de composición escrita es planeado, reflexivo y autorregulado. Lo anterior indica que el escritor sabe decir lo que conoce o se ha documentado y transforma lo que sabe en una buena retórica discursiva (Bereiter & Scardamalia citado por Díaz & Hernández, 1998, p.168).

Esta investigación asume el proceso de escritura como factor importante en su desarrollo, en la medida que la producción escrita se enriquece con el aporte de las interacciones sociales orales o virtuales. De acuerdo con los planteamientos de Vygotsky (1981), la escuela debe privilegiar las conversaciones entre docentes y estudiantes centradas en temas académicos y formativos, en las que se practican constantemente formas de discurso académico; dichas prácticas reflejan en el aprendizaje en equipo, donde se aprende entre pares e iguales y con expertos. Esto indica que el desarrollo cognitivo está ligado a la interacción social, que vincula la comunicación en el estudiante tanto para expresar ideas y sentimientos hacia los demás como para sí mismo. Lo cual quiere decir que, en el habla interna, los estudiantes planean y organizan su comportamiento (autorregulación) y esto los hace seres comunicativos socialmente. Por consiguiente el diálogo interno constituye una herramienta esencial para el desarrollo del pensamiento del estudiante.

ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA CON LA MEDIACIÓN DE TIC

Tal como se mencionó anteriormente, este trabajo investigativo atiende en particular a la articulación del proceso de enseñanza de la escritura de texto argumentativo desde una lógica abierta a la tecnología, donde el apoyo de herramientas computacionales en términos de hardware y software sirven como instrumentos de mediación, en la medida que permiten acceder

de manera fácil e innovadora al conocimiento y la comunicación, esenciales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la argumentación escrita.

Vygotsky afirma que “la alteración de la naturaleza por parte del hombre, altera, a su vez, la propia naturaleza del hombre” (Vygotsky, 1979, p.91). Lo anterior indica que si el hombre produce alteraciones en la naturaleza, en una forma de actividad externa, esto se reflejará en el cambio o alteración de la misma naturaleza humana a nivel interno, dado que el hombre forma parte de la naturaleza. En este sentido, el uso de las tecnologías en la educación muestra que las TIC, como mediación didáctica, permite orientar de manera externa los procesos de aprendizaje y a su vez, regula la actividad interna de la persona que opera con la herramienta, modificando estrategias de aprendizaje a partir de la acción tecnológica.

En consecuencia, el impacto del aprendizaje de las TIC y con las TIC, propicia cambios de conducta y de pensamiento en los seres humanos que las utilizan. De acuerdo con lo anterior, las TIC pueden considerarse como “herramientas cognitivas”; es decir, como instrumentos que permiten que las personas, en general, re-presenten, de diversas maneras, su conocimiento y reflexionen sobre él para garantizar su apropiación de manera significativa.

Los aportes de Vygotsky (1978) muestran cómo entre el sujeto que conoce o aprende y el objeto de conocimiento, existen intermediarios coadyuvantes, los cuales median el proceso de aprendizaje. Esta mediación se presenta gracias a instrumentos que son producto de la evolución socio-histórica de los seres humanos. Las TIC son ejemplos de instrumentos mediacionales que comparten aspectos tanto de herramienta física como semiótica. No obstante, su potencialidad como instrumento mediacional del proceso de enseñanza y aprendizaje posibilita su aprovechamiento para mejorar este proceso. (Vygotsky, 1978, p.91).

La figura 2, muestra el esquema de las relaciones entre sujeto y objeto, actividad mediada por el uso de instrumentos (herramientas) en interacción con su contexto sociocultural.

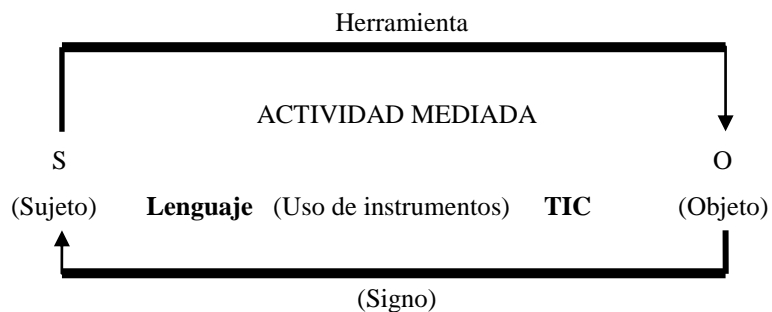


Figura 2. Esquema de las relaciones entre sujeto y objeto en la psicología de Vygotsky Tomado y adaptado (Hernández, 1995).

El uso de instrumentos de mediación representan una alternativa pedagógica, es decir que las TIC no son sólo un instrumento tecnológico sino que sirven de apoyo semántico de la información, en la medida que facilitan la comunicación y la intercomunicación a través de bases de datos, redes conceptuales, comprensión de relaciones funcionales en hojas de cálculo, interpretación de la información con herramientas de visualización, comunicación entre personas en foros, correo electrónico, videoconferencia, mensajería instantánea, chat, etc. (Coll, Mauri & Onrubia, 2008, p.4).

Es de resaltar que las herramientas tecnológicas como instrumentos de mediación ofrecen una amplia alternativa para la adquisición de competencias, conocimientos, habilidades, destrezas para expandir capacidades mentales y desarrollo humano, situación que responde al modelo pedagógico basado en la formulaciones teóricas de Vygotsky, desde el punto de vista de la educabilidad del ser humano, objeto principal de lo pedagógico, lo cual implica la formación integral del hombre que la sociedad y las instituciones educativas esperan formar. Lo anterior, hace referencia a la naturaleza intrínseca del valor del ser humano en la sociedad y responde a los cuestionamientos ¿para qué se educa el ser humano?, ¿qué es lo que espera la sociedad de los estudiantes al ser formados en la escuela?

De acuerdo con la perspectiva sociocultural, este planteamiento supone situar el eje del análisis de los procesos psicológicos, en general, y de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, en particular, en la actividad conjunta. La clave de la enseñanza y el aprendizaje en el aula reside en las relaciones que se establecen entre los tres elementos que conforman el

triángulo interactivo: el contenido que es objeto de enseñanza y aprendizaje, la actividad de enseñanza del profesor y la actividad de aprendizaje de los estudiantes (Coll, Mauti & Onrubia, 2008, p.3).

El uso de instrumentos tecnológicos mediadores no es un uso que los profesores y estudiantes llevan a cabo de manera estricta o exclusivamente individual en los procesos formales de enseñanza y aprendizaje sino que son un fenómeno social determinante en las propuestas didácticas, además son herramientas de apoyo para aprender, con las cuales se pueden realizar actividades que fomenten el desarrollo de destrezas cognitivas superiores en los alumnos.

Coll (2004) plantea que las herramientas conforman un amplio conjunto de tecnologías de diversa complejidad técnica propias de la interactividad. La interactividad se refiere a las posibilidades que las tecnologías ofrecen, al usuario o aprendiz, de establecer una relación contingente e inmediata entre la información y sus propias acciones de procesamiento de la misma. Otra característica de estas herramientas es que, por lo general, permiten construir representaciones multimediales mediante la utilización simultánea de múltiples formatos de representación (textos escritos, narraciones, notaciones matemáticas, imágenes estáticas y en movimiento, sonidos, música, etc.) y ofrecen la posibilidad de transitar fácilmente entre uno y otros.

Las nuevas tecnologías representan un apoyo tanto a la sociedad actual como a los procesos educativos en los niveles de educación básica y media; razón por la cual, éste proyecto responde a los objetivos del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 de Colombia, específicamente, en lo relacionado con el tema de Renovación Pedagógica y uso de las TIC en la Educación que, propone impulsar la actualización curricular y las innovaciones, donde las prácticas, contenidos y evaluaciones propicien el aprendizaje y la construcción social del conocimiento, para fortalecer los procesos lectores y escritores, donde el ejercicio de la cultura escrita facilita el desarrollo humano con el manejo de elementos tecnológicos que ofrece el entorno (MEN, 2006).

Por otra parte, Bermúdez & Agudelo (2007) afirman que las TIC pueden ser un puente para ampliar y enriquecer el aprendizaje, contribuir al desarrollo de aptitudes cognitivas de orden superior como el análisis y la síntesis, ampliar capacidades mentales y de desarrollo humano, según sean los usos, las estrategias y las intenciones con las cuales se inserten en los procesos educativos. El uso adecuado de las TIC como herramienta pedagógica, bajo la orientación docente, permite fortalecer el trabajo colaborativo, lograr valiosas movilizaciones cognitivas y potenciar nuevas maneras de aprender y de pensar.

Introducir las TIC en el aula, como un instrumento de mediación, implica que deben cumplir con las características de un medio educativo (Silva, 2005, p.11), por lo tanto, el profesor debe reflexionar sobre la realidad educativa que se presenta en el aula y sobre las características de los estudiantes, para identificar lo que se espera del medio tecnológico, cuando este medio es manejado con una metodología y diseño adecuado puede ser un buen medio, un elemento motivador, creador, que facilite los procesos cognitivos en los estudiantes de manera integrada.

Las actividades llevadas a cabo a través de un medio tecnológico en un contexto educativo determinado deben propiciar su uso flexible e integral de modo que cada docente decida qué recurso utilizar, dependiendo de las necesidades de cada nivel y grupo escolar, adaptarlo o ajustarlo a los planes del docente, de igual manera debe permitir la participación e interacción de los alumnos con sus compañeros y docentes en el aprendizaje, y propender por la superación de dificultades como la distancia física entre estudiantes, la distancia geográfica o la distancia de los contenidos.

Para cumplimiento de las anteriores características, se abren planteamientos que la didáctica debe responder con estudios y reflexiones, de tal forma que se pueda superar el concepto reduccionista de la presencia de las TIC en la enseñanza, que se limitaba a identificar estas tecnologías con un concepto de aprendizaje de carácter conductual o la enseñanza asistida por ordenador (Rojas, Corral, Alfonso & Ojalvo, 2000).

En este sentido, es preciso reconocer que las TIC han incorporado nuevas formas de presentar la información, que superan el modelo verbal tradicional con propuestas multisensoriales, donde la imagen aporta componentes icónicos, y lingüísticos, muy intuitivos y motivadores (Aguaded, 2001). En consecuencia con la aparición de las TIC se hace necesario concebir nuevas formas de enseñar que incorporen las cualidades de las TIC.

La mediación tecnológica estimula y enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje, amplía los procesos mentales de los alumnos para analizar, organizar, almacenar, transmitir, recuperar, dar solución a problemas; fortalecer los valores éticos y el desarrollo social en aras de mejorar la calidad de la educación. Incorporar las TIC en la educación no sólo es un desafío, sino una necesidad para que los niños y jóvenes puedan integrarse y desarrollarse sin problema dentro de una sociedad. (Yepes, 2007, p.145).

Las TIC pueden ser considerados instrumentos psicológicos, como herramientas de pensamiento y de interpensamiento, en la medida que generan nuevas miradas, nueva visión del mundo, nuevas estrategias, las cuales obligan el replanteamiento de los currículos e impactan los procesos administrativos de la escuela desde los sistemas de información. También permiten repensar nuestro contexto, dinamizando el desarrollo de nuestra comunidad, lo cual implica el manejo de herramientas por parte de los estudiantes, docentes y directivos.

De igual manera, las TIC requieren de una valoración conceptual desde la mirada crítica del docente, que desde la reflexión puedan aprovechar las ventajas que ofrecen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es necesario para ello abordar un proceso de formación, que implique, lo instrumental pero que no se detenga en ello sino que avance en la exploración de las diferentes herramientas y como estas se pueden articular en su quehacer educativo, al tiempo que permitan crear estrategias de trabajo conjunto en los estudiantes y docentes motivados por su uso, logrando la articulación de actores no solo internos al plantel educativo, sino incluyendo a la comunidad en general. De este modo las TIC aportan positivamente a la articulación, generacional y cultural de los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En síntesis, la incorporación de las TIC en los procesos educativos, pueden contribuir a una mayor vinculación entre los contextos de enseñanza y las culturas que se desarrollan más allá del ámbito escolar, hacia una educación de calidad. Para Litwin (1995) es un desafío incorporar las TIC como contenido de enseñanza, y a un más, diseñar, desarrollar y evaluar prácticas pedagógicas a partir de los conocimientos que tienen los estudiantes de las tecnologías de la información y comunicación:

Los niños y adolescentes con predominio en las regiones más desarrolladas interactúan cotidianamente con los nuevos sistemas de comunicación (televisión, juegos electrónicos, etcétera), los viven como naturales y se socializan en sus códigos, formas cognitivas y valores. Llegan a la escuela con abundante capital de conocimiento, concepciones, ideologías y preconcepciones sobre los diferentes ámbitos.

(Litwin, 1995, p.7)

El impacto del aprendizaje de las TIC y con las TIC, particularmente, el foro virtual, propicia cambios de conducta y de pensamiento en los estudiantes que las utilizan. Según Pérez (2009) el foro virtual cada día se convierte en una herramienta de comunicación y trabajo colaborativo y ofrece espacios de trabajo y diálogo, facilitando la participación activa de los actores de manera reflexiva frente a otras herramientas de comunicación y trabajo de carácter sincrónico, donde la inmediatez supone un obstáculo a la reflexión y el análisis. Por lo anterior, la incorporación del foro virtual como mediación didáctica, apoya de manera significativa los procesos de enseñanza y aprendizaje.

LA ARGUMENTACIÓN Y EL TEXTO ARGUMENTATIVO

La argumentación es una habilidad del pensamiento que trata de dar razones para probar o demostrar una proposición con la intención de convencer a alguien de aquello que se afirma o se niega. Es decir, somete el propio pensamiento al juicio y la crítica de los demás mediante el diálogo, la discusión o el debate (Canals, R. 2007, p.50).

Desde una mirada pragmática, la argumentación es un tipo de persuasión mucho más exigente desde un punto de vista racional, que busca un convencimiento y no propiamente la realización de una acción. Por tanto, el propósito de la argumentación es lograr convencer y no

necesariamente demostrar la veracidad de una conclusión. Esto indica que la argumentación no ofrece pruebas rigurosas, por cuanto no obedece a una necesidad formal sino a una necesidad social (Díaz, 1998, p.19).

Desde la perspectiva del nuevo paradigma retórico-dialéctico, Stephen Toulmin considera que la argumentación es “una actividad compleja que comprende varias premisas, vinculadas entre sí y de forma modalizada con una conclusión, toda vez que se contempla unas posibles refutaciones, se aportan pruebas adicionales y se inscribe en el contexto dialógico de una interacción comunicativa inacabada” (Toulmin citado por Trujillo, 2007, p.160).

Desde una mirada pragmadialéctica Van Eemeren (1997) define la argumentación como una actividad verbal, social, un tipo de persuasión mucho más exigente, desde un punto de vista racional, que busca un convencimiento y no propiamente la realización de una acción. Por tanto, el propósito de la argumentación es lograr convencer y no necesariamente demostrar la veracidad de una conclusión. Esto indica que la argumentación no ofrece pruebas rigurosas, por cuanto no obedece a una necesidad formal sino a una necesidad social.

En virtud de lo anterior y teniendo en cuenta el objeto de estudio, esta investigación, asume la argumentación desde la perspectiva de la dialéctica de Perelman (1997), el cual plantea: “la argumentación como una forma un discurso donde los puntos de acuerdo sobre los cuales uno se apoya, tanto como los argumentos presentados, pueden dirigirse simultáneamente o sucesivamente a auditorios diversos” (Perelman, 1997, p.76).

Lo anterior presupone que la argumentación analiza adecuadamente la estructura de los argumentos en su aspecto formal, con estrecha relación y contacto entre el orador y el auditorio. Por tanto la argumentación desde los postulados de la dialéctica como proceso comunicativo continuo permite expresar una idea y convencer a un auditorio de lo que se está expresando, para finalmente lograr la aprobación de quienes están escuchando o leyendo el texto.

Reygadas y Haidar (2001) afirman que para reconocer y producir textos argumentativos es necesario tener claridad acerca de los conocimientos teóricos sobre argumentación; además, se debe determinar qué es un texto, sus unidades de análisis y los tipos de textos que existen, para luego entender específicamente, cuáles son las características de los textos argumentativos (Reygadas & Haidar, 2001, p.118).

Por tanto, se entiende que un texto es un tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas. Existe diversidad de textos los cuales se abordan desde tres procesos para un mejor análisis (MEN, 1998): el Nivel Intratextual, que tienen que ver con las estructuras semánticas; el Nivel Intertextual que atienden al establecimiento de relaciones con otros textos conocidos; y, el Nivel Extratextual que tienen en cuenta la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se produce el texto (MEN, 1998, p.61).

Según la intencionalidad, existen cuatro tipos de textos; narrativos, informativos, explicativos y argumentativos (MEN, 1998, p.119). Los textos de tipo argumentativo son los que interesaron al presente estudio.

Los textos argumentativos se definen como aquellos en los que el emisor tiene como intención comunicativa prioritaria, la de ofrecer la visión subjetiva sobre un determinado tema. En tanto que argumentar es, por definición, un procedimiento persuasivo, aparte de toda la información que a través de estos textos se pueda proporcionar (lo que implica que casi siempre haya también exposición), también existe implícitamente en ellos la intención de convencer al receptor acerca de lo que se está diciendo (Álvarez, 2004).

La finalidad de los textos argumentativos es convencer con argumentos válidos, la postura que se va a defender; por esto se considera relevante a la hora de aprender a hacer textos argumentativos, tener claridad en las partes que lo componen y en la superestructura. Los planeamientos de Van Dijk (1980), hace referencia a la forma de organización del texto de manera global, definiendo las relaciones de sus respectivos fragmentos. Todo texto

argumentativo debe presentar como mínimo los siguientes elementos ordenados de manera lógica: la introducción, el cuerpo argumentativo y la conclusión.

Para este estudio se asume que, la superestructura se refiere a la posibilidad de seleccionar un tipo de texto y seguir un principio lógico de organización del mismo (MEN, 1998, p.71). Por lo tanto, para un texto de tipo argumentativo su organización o superestructura, es la siguiente:

- Tesis: idea que se sustenta, pretende alcanzar la aceptación general y en eso radica su carácter polémico. Generalmente, la tesis comienza la argumentación (deductivo).
- Argumentos: son las razones que avalan la tesis. Ideas que dan veracidad de la tesis.
- Contraargumentos: son las razones que no avalan la tesis. Ideas que niegan la veracidad de la tesis.
- Conclusión: síntesis de lo tratado y reforzamiento de la tesis defendida.

Situación de comunicación

En la argumentación escrita la situación de enunciación se entiende como la relación que se establece entre el enunciador, quien produce un discurso argumentativo y el enunciatario, quien recibe dicho discurso; y, el enunciado que hace referencia al discurso argumentativo en sí mismo.

Según Dolz (1996) la situación más común en que se emplea la argumentación es aquella que nace de una controversia acerca de un tema, el argumentador adopta una posición sobre el tema en cuestión y el argumentador intenta convencer al otro racionalmente o persuadirle apelando a sus sentimientos, es decir que busca modificar las opiniones o las actitudes de una persona o de un grupo.

Además, las situaciones de enunciación también responden al carácter interpersonal: de la cotidianidad (pedir permiso, solicitar un aumento de sueldo...). Utilizan un discurso y lenguaje informal; y, las de carácter social, que emplean un discurso más pensado y estructurado, con

un lenguaje más elaborado y preciso. Cartas al director, artículos de opinión, manifiestos, anuncios publicitarios, debates, mesas redondas.

En la escritura de texto argumentativo se utilizan organizadores y conectores; según Dolz (1996) estos pueden ser: 1) de contraste: pero, no obstante, a pesar de todo...; 2) de concesión: sin duda, seguramente, probablemente...; 3) de causa: porque, puesto que, por lo tanto...; 4) de consecuencia: por lo tanto, por esto, consecuentemente...; 5) de condición: si, siempre que, siempre y cuando...; 6) de oposición: ahora bien, no obstante, por el contrario...; 7) de implicación personal: según mi opinión, desde mi punto de vista...; 8) de duda: es posible, parece que, es probable...; 9) de objeción: aunque, si bien, a pesar de...; 10) de afirmación o negación: seguro que, es evidente que, sin duda, ...; 11) de tematización: en cuanto a, a propósito de...; 12) de Conclusión: por tanto, en definitiva, así pues, finalmente...; 13) de negociación o concesiones: si ustedes lo permitieran, le aseguro que...(Dolz, 1996, p.83).

Marcadores discursivos

Según Martín Zorraquino y Portolés (1999) existen cinco grupos de marcadores del discurso:

Estructuradores de la información: Dentro de estos se encuentran los comentadores que introducen un nuevo comentario (pues, bien...); los ordenadores (en primer lugar, por último...) y los digresores de un comentario lateral en relación con el tema principal del discurso (por cierto...).

Conectores: Vinculan un miembro del discurso con otro anterior, estos son: aditivos (incluso, además...); consecutivos (pues, entonces...) y los contraargumentativos (en cambio, ahora bien...).

Reformuladores: Se encuentran los reformuladores explicativos (es decir, o sea...); de rectificación (mejor dicho, más bien...); de distanciamiento (en cualquier caso, de todos modos) y recapitulativos (en suma, en conclusión...).

Operadores argumentativos: Condicionan las posibilidades discursivas del segmento en el que se incluyen, pero sin relacionarlo con otro elemento anterior. Se diferencia entre operadores de refuerzo argumentativo (en realidad, de hecho...) y operadores de concreción (por ejemplo, en particular...).

Marcadores conversacionales: Se distinguen los marcadores de modalidad epistémica (claro, desde luego, por lo visto...); de modalidad deóntica (bueno, bien...); enfocadores de la alteridad (hombre, oye...) y metadiscursivos conversacionales (bueno, este...).

Tipos de argumentos

De acuerdo a Weston (1994) y Vásquez (2005), los tipos de argumentos más usados en la producción de texto argumentativo, son:

Argumento de autoridad. La argumentación se apoya en testimonios fidedignos y citas que manifiestan la opinión sobre el tema de expertos conocidos.

Argumento de hecho. Se basa en pruebas observables.

Argumento racional. Se basa en las ideas y verdades admitidas y aceptadas por la sociedad.

Argumento pragmático o de utilidad. Se valora lo útil, necesario y eficaz, frente a lo inútil, ineficaz o peligroso.

Argumento de calidad. Frente a la cantidad se valora lo bueno, algunos argumentos (calidad) sirven de contraargumentos frente a otros (cantidad).

Argumento por analogía. Parten de elementos diferentes para buscar puntos semejantes entre algunos tópicos o situaciones objeto de una argumentación.

Argumentos basados en la experiencia o en el propio conocimiento. También llamados argumentos acerca de la causa, los cuales establecen correlaciones entre los estados de las cosas y las causas.

En términos generales, para reconocer y producir textos argumentativos es necesario tener claridad acerca de los conocimientos teóricos sobre argumentación escrita concebida por diversos autores (Canals, 2007; Díaz, 1998; Toulmin citado por Trujillo, 2007; Perelman, 1997) como una actividad de producción discursiva, una forma de persuasión, de convencer a alguien, que se enmarca en la situación de enunciación, en la cual el enunciador se propone ganar la adhesión del destinatario a su tesis, mediante la exposición de diversos argumentos.

CAPITULO V

RESULTADOS DEL ESTADO ACTUAL DEL PROBLEMA:

Caracterización de las prácticas de enseñanza y nivel de desempeño de los estudiantes en relación con la argumentación escrita

Este capítulo consolida los resultados obtenidos en la fase del diagnóstico, específicamente en relación con el estado actual del problema, el cual se construye con base en la recolección de la información, sistematización y análisis de los datos. El informe presenta un análisis descriptivo y la discusión frente los hallazgos derivados de las encuestas a maestros y estudiantes al igual que la prueba pedagógica aplicada a estos últimos, luego se presentan y analizan los mismos desde el método de triangulación de datos

De acuerdo con lo anterior, los resultados presentan los conceptos de los maestros sobre el texto argumentativo, su enseñanza y el uso de las TIC como mediadoras en el proceso de enseñanza de la producción de texto argumentativo; los conceptos de los estudiantes sobre el texto argumentativo, su enseñanza y uso de las TIC en el proceso de enseñanza del texto argumentativo; caracterización de los estudiantes en la producción de texto argumentativo con el uso de las TIC.

Luego se desarrolla un proceso de triangulación que determina las convergencias y divergencias en cuanto a la caracterización de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la argumentación escrita, cuyo propósito era determinar una información integral de los datos obtenidos y analizados.

CONCEPTO DE LOS MAESTROS SOBRE EL TEXTO ARGUMENTATIVO, SU ENSEÑANZA Y USO DE LAS TIC EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO

En cuanto a los resultados de la encuesta a los docentes las respuestas dadas por ellos respecto a los conceptos sobre texto argumentativo, su enseñanza y uso de las TIC permitió establecer que en la pregunta sobre qué textos acostumbra a escribir, el 42 % manifiesta escribir textos instructivos, descriptivos y el tema sobre el cual escriben es medio ambiente. El 25% lo hizo para el periódico escolar. El 17% escribe textos dirigidos a estudiantes y docentes. Sólo el 25% concibe la escritura como un proceso planeado. Los textos que más acostumbran a escribir los docentes son ensayo y artículo de opinión.

Respecto a si se enseña sobre texto argumentativo en las clases, el 41% de los docentes lo hace como un contenido más, donde primero les explica la definición, luego ejemplifica y posteriormente aplicación en un texto escrito por los estudiantes: “Les propongo un tema de interés y partiendo de este lo escriben teniendo en cuenta sus partes y posteriormente lo exponen al grupo”. El 17% los utilizan como apoyo a sus clases de lectura interpretativa pero no como producción escrita. El 25% los dejan como tareas o para desarrollarlos en clase, pero sin ningún acompañamiento al proceso, sino como resultado del tema tratado en clase; es decir que los docentes asumen que los estudiantes conocen las partes del texto argumentativo (la superestructura), situación de enunciación y que ellos saben cómo aplicarla en sus producciones.

El 41% considera que los textos argumentativos se enseñan para desarrollar mejor los temas de la asignatura, el 25% para su futuro académico, el 17% para mejorar la producción textual y, otro 17% manifiesta que se deben enseñar para las pruebas externas Saber. Dentro de los aspectos del texto argumentativo que se deben enseñar, el 25% asume que la estructura es lo principal, el 8% dice que todos los aspectos y otro 8% piensa que es para la lectura. En las mesas redondas y debates 17 % es donde se utilizan con mayor frecuencia y, en general, en las clases.

Los textos argumentativos a trabajar en clase son seleccionados respecto a los temas de interés de los estudiantes (25%), El 8% considera que desde las características del mismo y según los temas del plan de estudios. Los estudiantes manifiestan: "...No los utilizo por lo general busco otros textos...". "...No, consulto documentos escritos por diferentes autores...". "...No lo hago, porque ellos no los entenderían...". "...Definitivamente, no los uso en mis clases...".

El 42% considera que el grado de escolaridad adecuado para empezar a enseñar texto argumentativo es tercero, quinto (17%), octavo (8%) y en los últimos grados de la media (8%). Sobre los propósitos de la enseñanza de la argumentación escrita, el 25% piensa que es mejorar la escritura, otro 25% considera que es para fines académicos, el 8% para sustentar lo afirmado y el 8% para interpretar textos de manera diferente.

Según el 17% las estrategias metodológicas empleadas para enseñar a argumentar son las explicaciones en clase; el 17% utiliza ensayos o conversatorios y el 8% para resolver problemas. La mitad de los profesores cree que la educación actual no está encaminada a desarrollar competencias para la producción de texto argumentativo escrito y competencias tecnológicas porque hay poco razonamiento lógico y propositivo por parte de los estudiantes, el 33% piensan que sí conocen las estrategias metodológicas pero no las utilizan.

El 100% de los docentes no utiliza el foro virtual ni el procesador de textos para enseñar texto argumentativo, además tienen conocimientos básicos en manejo de programas de computador. En ese sentido, manifiestan: "...No, porque nos atropella la tecnología a algunos...". "...Si, hoy en día la tecnología entró a las instituciones y hay que aprovecharla, otra cosa es que no lo hagamos lo maestros...". Las TIC no son utilizados con fines didácticos, dado que no posee formación para hacerlo.

CONCEPTO DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL TEXTO ARGUMENTATIVO, SU ENSEÑANZA Y USO DE LAS TIC EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO

Para caracterizar los conocimientos de los estudiantes sobre el texto argumentativo, su enseñanza y el uso de las TIC, se analizaron las encuestas, proceso que permitió determinar la forma como los estudiantes valoran el proceso de producción de texto argumentativo con el uso de las TIC.

Los resultados de la encuesta, aplicada a los estudiantes, permitieron establecer la perspectiva que tienen los estudiantes sobre el concepto de texto argumentativo y el uso de las TIC en los procesos de producción escrita de texto argumentativo. En los hallazgos se encontró que el 24% define el texto argumentativo como un texto que defiende un punto de vista, El 26% afirma que el texto argumentativo sirve para convencer a un interlocutor de una opinión personal; como ejemplo se puede citar la siguiente respuesta dada por un estudiante encuestado: "...Que son textos que sirven para defender un punto de vista y que otras personas lo tomen en cuenta para respaldarlo o desaprobarlo ..."; sin embargo el 50% de los estudiantes responde que son textos que cuentan una historia o que no saben ni lo conocen; lo anterior indica que existe un nivel bajo de conocimiento con respecto a qué es y para qué sirve el texto argumentativo.

El 21% de los estudiantes sabe qué es y para qué sirve el texto argumentativo, mientras el 79% ignora el concepto, y su utilidad. Del porcentaje de estudiantes que dicen conocer sobre el texto argumentativo, solo el 12 % manifiesta que en el texto argumentativo se define un punto de vista y reconocen algunos elementos de la superestructura. Según lo anterior, los resultados permiten establecer aspectos en la enseñanza de la argumentación escrita.

Respecto a la enseñanza de texto argumentativo, el 38% de los estudiantes afirma que le han enseñado la superestructura parcial del texto argumentativo, esto se puede corroborar con la expresión: "... Nos han enseñado sobre la tesis, como se hace una tesis, nos han enseñado muchas cosas relacionadas con esto pero de las cuales no más me he aprendido muy poco por no poner atención..."; de

acuerdo con lo anterior, algunos estudiantes sólo dan cuenta de la tesis como estructura de un texto argumentativo desconociendo los argumentos, contraargumentos y la conclusión, de acuerdo a lo planteado por el MEN (1998), la superestructura se refiere a la posibilidad de seleccionar un tipo de texto y seguir un principio lógico de organización o superestructura; tesis,

Lo anterior evidencia que la enseñanza de texto argumentativo se basa en contenidos y no hay apropiación de los elementos que conforman un texto argumentativo, lo cual refleja dificultades en los estudiantes a nivel cognitivo y procedimental.

Los estudiantes no tienen claridad acerca de los conceptos y la funcionalidad social de los textos argumentativos; además, la mayoría tiende a confundir los textos argumentativos con los textos narrativos, dado que afirman que los textos argumentativos sirven para narrar una historia real o imaginaria, como se expone en el ejemplo: "... que con textos argumentativos se puede hacer o resaltar una historia imaginaria o real..." Esto puede deberse a que el texto utilizado con mayor frecuencia en el entorno escolar es el narrativo y al que se le hace mayor énfasis.

Según la encuesta, el 93% de los estudiantes afirma que ha utilizado textos argumentativos en Lengua Castellana y el 7 % dice que en asignaturas diferentes a ésta. El 52 % menciona que conocen todos los elementos o partes que conforman un texto argumentativo, pero al describirlos sólo tienen en cuenta la tesis y en pocos casos los argumentos, pero no conocen su funcionalidad pragmática ni la relación entre los elementos de la superestructura textual argumentativa. Sólo el 24 % de los estudiantes reconocen algunos estos elementos.

Respecto a la enseñanza de texto argumentativo, el 38 % afirma que ha escrito alguna vez un texto de este tipo y el 62% admite que nunca lo ha hecho. Dentro de los que afirman escribirlos, el 29 % dice que escribe sobre rendimiento académico, cotidianidad escolar, la disciplina en el aula de clase y sobre problemas familiares. El 26% escribe textos por requerimiento del docente. El 24% manifestó escribir el texto argumentativo teniendo en cuenta la superestructura y el 71 % no lo hizo o no recuerda. Además afirmaron que los textos escritos fueron revisados y valorados de manera cuantitativa, es decir con una calificación o nota numérica.

Los estudiantes mencionan que la asignatura en la que le solicitan escribir texto argumentativo es español (90%). La asignatura en la que utiliza el procesador de textos para escribir texto argumentativo es informática (59 %). El 76 % de los estudiantes no utilizan el foro interactivo de la página de la institución, porque no le han enseñado. El 38% afirma que no utiliza el procesador de texto para escribir texto argumentativo. El 50% escribe otro tipo de textos.

Por otra parte, el 100 % no utiliza ni el procesador de texto ni el computador para escribir un texto argumentativo, a pesar de que ellos consideran que es fácil e importante, afirman que no les han enseñado. Respecto a qué utilizan o en qué se apoyan para la escritura de los textos, el 60% utiliza información de los libros, el 33% información de revista, el 67% noticias, el 67% artículo de periódico, el 31% consulta enciclopedia encarta, el 57% utiliza motores de búsqueda como google, yahoo u otros, el 29% enciclopedias virtuales, el 50% consulta notas de clase propias, 50% opinión de sus compañeros, y el 79% se apoya de su conocimiento sobre el tema.

El 86 % de los estudiantes no han publicado textos argumentativos en el periódico escolar de la página institucional, el 95% cree importante utilizar el foro virtual como facilitador en el aprendizaje de la producción escrita de texto argumentativo. Los resultados obtenidos en el anterior análisis descriptivo, hace parte esencial de la información sobre el problema, debido a que, a partir de éste se pueden establecer relaciones entre las prácticas de enseñanza de la argumentación escrita y su incidencia en el desarrollo de la competencia argumentativa de los estudiantes.

Lo anterior indica que los estudiantes no tienen experiencia en cuanto a la escritura de texto argumentativo y cuando lo hacen es para cumplir o atender a un trabajo solicitado por el docente; además, su producción tiene como propósito obtener una nota y no se realiza con el fin de aprender y reflexionar sobre la importancia de saber para qué sirve o quién (es) serán los posibles lectores del texto.

De igual manera se evidencia que los estudiantes no manejan ningún tipo de herramienta tecnológica que apoye el proceso de su producción escrita, tanto en la construcción textual como en la publicación de las mismas. No obstante la gran mayoría manifiesta la importancia de un instrumento de comunicación como el foro virtual, para fortalecer la argumentación escrita.

CARACTERIZACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTO ARGUMENTATIVO CON EL USO DE LAS TIC DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO 8° DE LA IENS

La caracterización del desempeño de los estudiantes en la producción de texto argumentativo y el manejo de las TIC en dicho proceso se estableció mediante la aplicación de la prueba pedagógica, en la cual se tuvieron en cuenta aspectos como: planteamiento de tesis, argumentos que apoyan la tesis o punto de vista. También, si dichos argumentos se apoyan y documentan en ideas tomadas de los textos de referencia o de otras fuentes. Si se establecen relaciones entre los argumentos, es decir, si hay un plan argumental. Además se analizó si en el texto se accede a conclusiones derivadas de los argumentos, soportadas en ideas basadas en fuentes y consistentes con la tesis planteada. Otros aspectos a evaluar fueron dominio textual, dominio discursivo y la práctica sociocultural. Los resultados se resumen en la siguiente tabla 1. Es de resaltar que en la revisión general de los textos se tuvo en cuenta la rejilla utilizada por el MEN en la prueba SABER del año 2005.

Tabla 1. *Rejilla de Evaluación de Texto Argumentativo:*

DIMENSIONES	Categorías	A	%	B	%	C	D
DOMINIO TEXTUAL.	1. Conexión	29	69	12	31		
	2. Cohesión	29	69	12	31		
	3. Puntuación	29	69	12	31		
	4. Progresión temática	41	98	1	2		
	5. Estructura textual (secuencia textual)	42	100				
	6. Ortografía y aspectos formales	42	100				
	7. Intencionalidad	42	100				
	8. Tipo textual	27	64	15	36		

DOMINIO DISCURSIVO	9. Léxico	26	62	16	38		
ARGUMENTACIÓN	10. Punto de vista o tesis	22	52	20	48		
	11. Argumentos	37	88	5	12		
	12. Plan argumentativo	38	90	4	9		
	13. Conclusiones	40	95	1	2		
PRÁCTICA SOCIOCULTURAL	14. Reconocimiento de la práctica sociodiscursiva.	42	100				

Tomado y adaptado de ICFES (2007)

De acuerdo con lo anterior, las dimensiones que se abordaron para evaluar los textos argumentativos escritos por los estudiantes son: dominio textual, que involucra categorías como la conexión y cohesión, puntuación, progresión temática, estructura textual, ortografía y aspectos formales; el dominio discursivo que atiende a la intencionalidad, tipo textual y léxico; la argumentación que enmarca el punto de vista o tesis, argumentos y plan argumentativo; y por último la práctica sociocultural que encierra el reconocimiento de la práctica sociodiscursiva.

Las categorías anteriormente descritas presentan una escala cualitativa (A, B, C, D), donde se presentan determinados criterios y condiciones a evaluar de manera individual, en tanto que A corresponde al nivel bajo, B al nivel medio, C al nivel bueno y D al óptimo. (Ver anexo 9).

En cuanto al dominio textual se evidencia que la mayoría de los estudiantes tiene dificultad para establecer relaciones de conexión entre unidades del texto, en el siguiente ejemplo hay ausencia de conexión de ideas que se quieren expresar:

Pues yo creo que hay que hacer jornadas nuestro planeta del “DIA DE NO CARRO” para haci evitar la contaminación ambiental y haci poder salvar nuestro planeta .Muchas personas sigue utilizando: aerosoles, no acatan con el pico y placa, en fin... Además le siguen haciéndole daño a nuestro planeta. Para darles soluciones inmediatas a esto hay que hacer como otras clases de combustibles y cumplir con los días de pico y placa para que nuestro planeta perdure otros pocos años. Ya que están ocasionando graves problemas de salud y siguen atentando contra el planeta y con su vida y los demás.

Lo anterior, permite evidenciar la falta de conexión al interior entre frases, sin trascender a unidades mayores como párrafos o apartados. Las ideas están inconclusas por ejemplo cuando escribe: "...para hacé evitar la contaminación ambiental...". El desarrollo de esta idea se puede ampliar y desarrollarla en un párrafo mencionando a qué tipo de contaminación ambiental se refiere, explicando sus implicaciones y así permitir al lector ubicarse.

Para el caso: "...Muchas personas sigue utilizando: aerosoles, no acatan con el pico y placa, en fin... Además le siguen haciéndole daño a nuestro planeta...". El estudiante puede profundizar la idea y explicar las causas y consecuencias del uso de aerosoles y cuáles son los que no son nocivos. En términos generales las ideas aquí expuestas pueden ser desarrolladas dando origen a nuevos párrafos de profundización de las ideas planteadas.

De igual manera, el ejemplo anterior permite evidenciar que en el texto no existe control de las relaciones de cohesión entre unidades del texto, dado que no se emplean conectores para establecer relaciones semánticas entre enunciados, tampoco utilizan correferentes, por ejemplo la palabra planeta para no repetirla tanto se puede sustituir por sinónimos como TIERRA, MUNDO entre otras, para evitar repeticiones.

Además, se evidencia mal uso de los signos de puntuación pues como ejemplo las comas no se utilizan adecuadamente para darle sentido a las oraciones y no hay separación de ideas mediante los signos de puntuación. En el ejemplo:

Para darles soluciones inmediatas a esto hay que hacer como otras clases de combustibles y cumplir con los días de pico y placa para que nuestro planeta perdure otros pocos años. Ya que están ocasionando graves problemas de salud y siguen atentando contra el planeta y con su vida y los demás.

Esta idea está en un punto seguido y debería estar como punto aparte, dado que hace parte de los párrafos finales donde se concluye y se plantean alternativas de solución.

En cuanto a la progresión temática, no hay control del tema global ni de los tópicos, tampoco presentan una superestructura (secuencia) textual. Hay un manejo incipiente de recursos de tipo ortográfico y aspectos formales. La repetición de ideas al principio y al final hace que se pierda

la progresión temática y confunde al lector respecto a qué se refiere específicamente en el siguiente ejemplo:

Además le siguen haciéndole daño a nuestro planeta. Para darles soluciones inmediatas a esto hay que hacer como otras clases de combustibles y cumplir con los días de pico y placa para que nuestro planeta perdure otros pocos años. Ya que están ocasionando graves problemas de salud y siguen atentando contra el planeta y con su vida y los demás.

En el ejemplo anterior: "...Además le siguen haciéndole daño a nuestro planeta...", expresa a quienes se refiere la expresión le; cuando menciona "...darle soluciones inmediatas a esto...". Tampoco es claro "esto" a qué se refiere. Por tanto se presenta dificultad para conservar la progresión temática y en la cohesión.

En cuanto al dominio discursivo, el texto anterior permite evidenciar que existe bajo nivel de pertinencia y ubicación frente a la intencionalidad comunicativa planteada en la prueba, como se muestra en el ejemplo: "...Pues yo creo que hay que hacer jornadas nuestro planeta del "DIA DE NO CARRO" para hacé evitar la contaminación ambiental y haci poder salvar nuestro planeta..." las razones que plantea el estudiante plantea para defender su punto de vista carecen de consistencia y no logran convencer totalmente al lector y además, no es pertinente respecto de la solicitud del enunciado, a nivel temático, respecto del tipo textual demandado, (para este caso argumentativo) y del auditorio a quien va dirigido; la tipología en la mayoría de los textos no atiende a la petición del enunciado.

En cuanto al manejo de léxico, el término "planeta" se escribe cinco veces en un mismo párrafo, la palabra así está mal escrita (hací) y se repite en una misma oración, lo cual indica la limitación en el vocabulario para usar sinónimos adecuadamente.

Continuando con el texto citado anteriormente, en la dimensión argumentativa, se enuncia un punto de vista, pero no de manera clara o explícita como se ilustra en el siguiente ejemplo: "...Pues yo creo que hay que hacer jornadas nuestro planeta del "DIA DE NO CARRO"..." Por otra parte, plantean argumentos o razones pero no las desarrollan claramente y no permiten sustentar o defender adecuadamente la postura que asumió el estudiante, como se muestra a continuación:

Para hacer evitar la contaminación ambiental y hacer poder salvar nuestro planeta .Muchas personas sigue utilizando: aerosoles, no acatan con el pico y placa, en fin... Además le siguen haciéndole daño a nuestro planeta. Para darles soluciones inmediatas a esto hay que hacer como otras clases de combustibles y cumplir con los días de pico y placa para que nuestro planeta perdure otros pocos años. Ya que están ocasionando graves problemas de salud y siguen atentando contra el planeta y con su vida y los demás.

En cuanto al análisis del texto anterior, se puede afirmar que los argumentos que fundamentan o sustentan la tesis no son suficientes, pues los estudiantes desconocen o no aplican garantías a sus producciones para ofrecerles mayor soporte a la postura asumida. Tampoco establecen relaciones entre razones o argumentos para que puedan converger en una conclusión, además hay ausencia total de contraargumentación.

De acuerdo con lo anterior, los estudiantes muestran que se apoyan o documentan en ideas tomadas del texto de referencia o de otras fuentes. Además, los pocos estudiantes que plantean argumentos, no los relacionan entre sí ni los organizan en un plan argumentativo. Así mismo, en los textos no se accede a conclusiones derivadas de los argumentos, o soportadas en ideas basadas en fuentes y consistentes con la tesis planteada.

Respecto a cómo escribieron, los estudiantes, sus textos argumentativos durante la prueba pedagógica, se destaca la ausencia de planeación del texto; los estudiantes dicen que se procede a escribir de acuerdo al orden determinado por el docente, generalmente basado en la superestructura, lo anterior, se pudo evidenciar en la prueba pedagógica donde se le solicita al estudiante describir cómo realizó la planeación y escritura del texto y qué tuvo en cuenta para ello, un ejemplo al respecto es:

Primero que todo escribi una tesis sobre el pico y placa y el día sin carro, luego me fui sentrando en el tema poco a poco porque yo iba tomando conciencia de como nuestro mundo se está acabando por la contaminación ambiental porque fue un tema corto y por ultimo escribi varios métodos para mejorar nuestro medio ambiente.

Lo anterior indica que los estudiantes reconocen de manera parcial la superestructura, desconocen los procesos cognitivos para la producción de texto y se limitan a escribir el texto sin tener en cuenta ningún tipo de procesamiento textual para planear, revisar o corregir el texto.

En relación con la utilización de instrumentos tecnológicos de apoyo a la producción textual, la mayoría manifiesta no haberse apoyado en las herramientas tecnológicas como Internet o Chat para indagar y comunicarse entre ellos para profundizar en el tema, como lo expresa un estudiante:

Utilice el computador para escribir los temas del texto argumentativo yo no utilicé internet porque en mi equipo no había. Comense a sacar de mi mente cosas que yo recordaba sobre el tema hice mi trabajo con letra cursiva y centrado le ayude a algunos amigos a guardar el trabajo en la memoria y en los mismos computadores.

A manera de balance se puede decir que, en la producción de texto argumentativo, los estudiantes presentan dificultades para escribir los argumentos en forma ordenada, para usar términos específicos a la hora de argumentar, esto indica la poca variedad lexical que tienen. También, hay deficiencias para emplear conectores o nexos gramaticales que indiquen relaciones semánticas entre enunciados, y otros tipos de cohesión como la pronominalización o uso textual de los diferentes tipos de pronombres personales los cuales se determinan a partir de la situación comunicativa. En cuanto a la correferencia, los términos para referirse a personas, ideas, procesos o lugares a lo largo del texto se repiten con frecuencia, no varían y debilitan la continuidad temática.

En consecuencia, la falta de cohesión textual en los textos escritos conlleva a que se presente desarticulación entre frases y párrafos, es decir que no hay control intrafrásico, lo cual indica que existe ausencia de las relaciones de cohesión que dificulta el ejercicio de la escritura. No obstante se reconoce la capacidad de los estudiantes para reconocer la tesis, aunque en algunos casos no la plantean explícitamente; los estudiantes además tratan de explicar con razones o argumentos su opinión; sin embargo la mayoría omite el párrafo o los párrafos de la conclusión, dejando ideas sueltas e inconclusas.

Lo anterior, permite evidenciar que los estudiantes presentan desconocimiento y manejo inadecuado de la producción escrita de texto argumentativo, porque en los aspectos relacionados con la construcción textual los estudiantes no escriben frases con significado, es decir que sintetizan las macroproposiciones a partir de la microestructura. Esto indica desarticulación dado

que las ideas principales no son presentadas de manera explícita; en particular no logran construir textos en párrafos, porque las microproposiciones no tienen una secuencia lógica que vincule la tesis, los argumentos, contraargumentos y la conclusión.

Desde una perspectiva pragmática, no se reconoce claramente el mensaje que desean transmitir, en los discursos escritos no se distinguen factores como interlocutores (emisores y receptores), circunstancias (contexto), intención comunicativa, ni se especifica claramente el tema sobre el cual escriben.

Relación entre los conceptos de los maestros y de los estudiantes sobre el texto argumentativo, su enseñanza y el uso de las TIC en el proceso de producción de textos argumentativos

A partir de los datos obtenidos mediante la aplicación de la encuesta aplicadas a estudiantes y docentes, se realizó una primera triangulación a la luz de los antecedentes investigativos y los referentes teóricos, con la cual se pudo establecer que los estudiantes definen el texto argumentativo como un texto que defiende una idea o punto de vista, concepto relacionado con la definición de Canals (2007), quien plantea que la argumentación trata de dar razones para probar o demostrar una proposición con la intención de convencer a alguien de aquello que se afirma o se niega.

Para este trabajo investigativo los estudiantes se encuentran en un nivel de composición inmadura, es decir son escritores novatos, en concordancia con Bereiter y Scardamalia (1992), quienes proponen dos modelos sobre los procesos de composición escrita (novatos y expertos); en tal sentido, los estudiantes evidencian poca claridad sobre los conceptos, funciones y uso de los textos argumentativos. Cuando escriben los textos se limitan a responder a la pregunta formulada por el docente sin recurrir a profundizar mediante consultas bibliográficas o electrónicas. También, presentan desconocimiento de la superestructura del texto argumentativo, al no hacer evidente la apropiación de los elementos estructurales.

En cuanto a la forma de dar a conocer o socializar los textos que escriben, los estudiantes manifiestan que estos no son publicados en el periódico escolar, ni en la página web institucional, lo cual indica que no se le da manejo a las herramientas electrónicas ni a los recursos tecnológicos con los cuales cuenta la institución.

Lo anterior hace evidente la falta de socialización de los textos hacia otros contextos sociales en los cuales interactúan los estudiantes, de igual manera, por la información arrojada en los datos se desconoce si los estudiantes utilizan sus textos escritos o los dan a conocer en la clase. Lo cual indica que las construcciones escritas no se convierten en material de enseñanza, o en un medio para desarrollar en el estudiante procesos reflexivos frente a sus producciones y sus conocimientos, lo cual refleja que la enseñanza consciente, planeada y sistemática de la argumentación no es relevante para el estudiante ni para el maestro.

Desde otra perspectiva y para hacer evidente que no se hace uso de las TIC, específicamente, en la producción de los textos argumentativos, cabe anotar la no utilización de los recursos multimediales con que cuenta la institución.

Los estudiantes tienden a confundir el texto argumentativo con el texto expositivo, el texto informativo, incluso con el narrativo, en razón de que opinan que sirve para narrar una historia real o imaginaria, esto se debe a que los estudiantes utilizan con mayor frecuencia los textos narrativos y consideran que todos son iguales; en este sentido, es necesario recordar el concepto de superestructura textual argumentativa desde Van Dijk (1980), quien hace referencia a que todo texto argumentativo debe presentar tres elementos ordenados de manera lógica: la introducción, el cuerpo argumentativo y la conclusión. MEN (1998).

Lo anterior, en razón a que, los estudiantes presentan confusión de los diferentes tipos de textos que existen, no los diferencian y no distinguen uno del otro, en particular se les dificulta definir de manera clara que es un texto argumentativo y su intencionalidad, aun cuando el MEN (1998), plantea para el grado octavo y los anteriores la enseñanza de la argumentación se debe abordar desde la oralidad, lo cual implica que en el grado octavo ya deben tener un mínimo de

conocimiento sobre este tipo de texto; por consiguiente, es de resaltar que, como se evidencia en los antecedentes, la enseñanza de la argumentación escrita, en nuestro contexto, se da de manera tardía, situación que puede ser una condición que justifica las dificultades encontradas en los estudiantes; esta investigación considera que la argumentación escrita debe estar inmersa en los procesos fundamentales de la escuela, en aras de desarrollar capacidades de pensamiento y autonomía intelectual para sustentar sus opiniones, defenderlas, ser críticos y participativos en su contexto y aprendan a respetar la opinión de los demás.

Además, los estudiantes deben saber: que cuando inician la escritura de un texto, en este caso argumentativo, inician un proceso que parte de la planeación, donde tendrán en cuenta el tema, el tipo de lector a quien va dirigido el texto y la situación de enunciación. Segundo, empezar a redactarlo de acuerdo a la organización o superestructura y finalmente revisarlo para reafirmar o corregir ideas en los párrafos que han desarrollado. Lo anterior de acuerdo a Hayes y Flower (1987).

También es importante tener claridad en la superestructura de texto argumentativo, al respecto Van Dijk (1980) plantea que todo texto argumentativo debe presentar una introducción, un cuerpo argumentativo y una conclusión, estos elementos deben presentarse ordenados de manera lógica, para darle sentido al texto argumentativo.

En relación con el manejo de la superestructura del texto argumentativo (la introducción, el cuerpo argumentativo y la conclusión) MEN (1998), en contraste con la información referida por los profesores, éstos reconocen que enseñan el contenido sobre el tipo de texto pero no asumen el proceso de reconocimiento, ni para la comprensión de lectura ni para la producción dirigida del texto argumentativo. A diferencia de los estudiantes, los docentes reconocen que los textos que escriben generalmente son de tipo descriptivo o ensayos sobre temas relacionados con el medio ambiente con la finalidad de publicarlos en el periódico escolar.

En lo concerniente al nivel de conocimiento sobre los textos argumentativos, los estudiantes reconocen que les han enseñado a identificar y escribir textos argumentativos, sin apropiarse de

sus características y elementos que lo conforman; lo anterior indica que los estudiantes identifican la superestructura del texto argumentativo de manera parcial. Por consiguiente, el aprendizaje de los estudiantes se relaciona con la forma como enseñan la producción escrita los profesores, quienes afirman partir de la conceptualización del tipo de texto, luego seleccionan un tema para que los estudiantes consulten y escriban el texto teniendo en cuenta la superestructura (en clase se enseña el contenido y como tarea ellos escriben el texto); los profesores evalúan la producción escrita pero no hay claridad sobre las categorías desde las cuales los evalúan ni de la posibilidad de revisión y corrección de los textos a partir de la orientación de los profesores. Es decir que se pide escribir para evaluar pero no para acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Lo anterior evidencia que los docentes evalúan la escritura de los textos producidos por los estudiantes no como proceso sino como producto, dado que los textos se escriben con la finalidad de cumplir con una tarea y como requerimiento dentro del aula clase. A estas composiciones no se les hace un seguimiento continuo, sino que se evalúan una vez finalizado el texto y teniendo en cuenta aspectos como repetición de palabras, ortografía, conectores entre otros.

Respecto a cómo escriben los textos argumentativos se destaca la ausencia de planeación del texto, los estudiantes procede a escribir de acuerdo al orden determinado por el docente basado en la superestructura; sin embargo, la superestructura no es reconocida completamente por los educandos. Así mismo, hay desconocimiento total de los tipos de texto argumentativo existentes y los tipos de argumentos que pueden utilizar a la hora de defender o refutar la tesis.

Por consiguiente, se puede decir que los docentes desconocen que la escritura como proceso cognitivo debe ser guiado y acompañado y que, según Cassany (1990), el estudiante antes de iniciar la escritura debe realizar un proceso mental que le permita definir el propósito del texto a escribir, organizar y redactar adecuadamente las ideas (proceso de planeación), y que el maestro debe revisar lo que ha escrito constantemente para orientarlo a corregir posibles errores, para que la escritura sea un proceso organizado, planeado y revisado las veces que sea necesario por el

estudiante, con el acompañamiento del docente; los docentes desconocen la escritura como un proceso cognitivo complejo que consiste en traducir el lenguaje representado en ideas, pensamientos y sentimientos en discurso escrito coherente, de acuerdo a un contexto comunicativo y social determinado. (Hayes & Flower, 1987).

De acuerdo con los resultados, se evidencia que la práctica de enseñanza de la escritura está descontextualizada, alejada de procesos didácticos en los que los docentes faciliten, propicien y desarrollen procesos mentales cognitivos y de reflexión en los estudiantes. Lo anterior, permite afirmar que los estudiantes tienen poca claridad sobre los conceptos, la estructura, la función y uso de los textos argumentativos, y no se asume la enseñanza de la argumentación como factor fundamental del desarrollo de la competencia comunicativa y argumentativa, sino que se centra en el aprendizaje de contenidos “conceptualizaciones”, en aprendizajes memorísticos y repetitivos.

También, se puede evidenciar que los procesos de enseñanza de la escritura se orientan hacia el enfoque gramatical, como lo plantea Cassany (1990), y se deja a un lado los enfoques funcional, procesual y de contenido. Lo anterior indica que la enseñanza de la escritura se centra en aspectos formales tales como la ortografía, puntuación y sintaxis, sin tener en cuenta aspectos pragmáticos, la situación de enunciación, necesidades cognitivas, contexto e intención comunicativa, la finalidad, el tema, conocimientos previos y el plan textual, entre otros.

La enseñanza de la producción de texto argumentativo, en el grado octavo, sólo se incluye como un tema, durante un periodo académico y se propone de manera oral para exponer ideas y llegar a acuerdos. La producción escrita se contempla para el inicio de la educación media en el conocimiento de la lengua y el uso que hace de ella en contextos comunicativos orales y escritos; falta consciencia para reconocer que la argumentación se debe asumir, no sólo como práctica verbal sino como práctica social, en la que los estudiantes usen la argumentación como un medio para resolver y negociar conflictos, como elemento esencial de la comunicación y; por ende, de construcción de saberes, que se desarrollan en el aula, como parte de los procesos comunicativos que deben emprenderse en todos los grados de escolaridad (Santos, 2007).

Respecto a las asignaturas que los estudiantes refieren que más se han centrado en la enseñanza de texto argumentativo escrito son las de lengua castellana y ciencias sociales. Los docentes de lengua castellana manifiestan que la enseñanza de la escritura de texto argumentativo sirve para desarrollar la temática de la asignatura con relación a la producción textual o para prepararlos académicamente para las pruebas ICFES. Al parecer no se reconoce necesidad de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura de texto argumentativo y de los procesos de pensamiento en los estudiantes.

Lo anterior permite reafirmar lo expuesto antes, con respecto a la enseñanza de la producción de texto argumentativo, en cuanto que los docentes persisten esquemas tradicionales de enseñanza, donde se concibe al estudiante como un receptor de información y su papel pasivo frente al conocimiento, se niega la posibilidad de que éste aprenda a argumentar en contextos diferentes a la escuela.

Es evidente la falta de reflexión en el uso de los discursos en contextos sociales en situaciones reales en los que se ven enfrentados los estudiantes, las cuales pueden potenciar los aprendizajes, de tal manera que no solo aprendan para responder a tareas académicas, aprobar o desaprobado pruebas de estado, sino que aprendan para la vida. En este sentido Coll y Solé (1990), afirman que los estudiantes construyen sus aprendizajes de acuerdo a su entorno cultural e intereses, desde la interacción con sus demás compañeros y el docente.

Por otra parte, los estudiantes se apoyan en noticias y artículos de periódicos cuando escriben textos argumentativos, los temas que seleccionan a la hora de escribir están relacionados con su cotidianidad escolar como el rendimiento académico, la disciplina en el aula de clase y sobre problemas familiares. Los docentes refieren que los textos que se trabajan en la asignatura de lengua castellana son seleccionados de acuerdo con el plan de estudios y con el interés de los estudiantes.

Relación entre los conceptos de los maestros y de los estudiantes sobre el proceso de producción escrita de texto argumentativo con el uso de las TIC y los hallazgos derivados de los textos argumentativos escritos por los estudiantes, en la prueba pedagógica, con el uso de las TIC

Los resultados de la prueba pedagógica y la encuesta aplicada a los docentes y los estudiantes permitieron identificar la manera como éstos asumen el procesos de producción de texto escrito argumentativo y el uso de las TIC en relación con el nivel de desempeño en la producción de texto argumentativo, donde se caracterizaron los procesos para organizar, producir textos argumentativos. Además, se determinó la manera como los estudiantes utilizan los medios tecnológicos particularmente el uso del foro en la construcción textual.

En los textos producidos por los estudiantes se reconocen ideas parciales del contenido del texto base, ejemplo de ello es el siguiente apartado de uno de los textos de los estudiantes “...En unas ciudades han impendido medidas desinadas a deteneros disminuir los crecientes niveles de contaminación que está ocasionando graves problemas de salud pública dos de estas medidas el día de no carro y el pico y placa busca reducir los niveles de emisión de gases derivados de los combustibles fósiles...”, la expresión anterior permite establecer que los estudiantes toman ideas que están formuladas en el texto guía “la contaminación ambiental” de la prueba pedagógica, pero no logran tomar posición ni formular su propia tesis, es decir, no trascienden en el uso de la información para la escritura de un texto con el fin de convencer al destinatario de una opinión o punto de vista. Lo anterior, teniendo en cuenta que los aspectos lógicos formales son esenciales para entender la argumentación como un proceso dirigido para demostrar la validez de una tesis (Ceballos, Correa & Batista, 2002).

En la escritura de los textos realizados por los estudiantes se estableció que se les dificulta escribir textos organizados en párrafos, sus oraciones se caracterizan por estar desarticuladas, no utilizan conectores u otro tipo de mecanismo discursivo o lingüístico para mejorar sus textos. Como se ilustra en el siguiente ejemplo:

El pico y placa es un buen método igualmente lo de el dia sin carro pero aquí en florencia me gustaria un dia que se dedicaran al aseo como por ejemplo el dia municipal del aseo hacer grandes

campañas y también no haber carro ese día todos colaborando y ojalá fueran 3 veces al año hacer grandes carteles sobre la problemática que vive el mundo.

En el texto anterior, se evidencia que el estudiante tiene poco manejo de estrategias discursivas en la construcción de macroestructuras apropiadas para los textos argumentativos, ausencia de relaciones textuales, de establecimiento de inferencias y falta de cohesión entre los enunciados. Así mismo, en el manejo que dan a la información y la manera como organizan las ideas para darle sentido al texto evidencia la dificultad, de los estudiantes, en el manejo de la coherencia y cohesión lineal en las proposiciones para construir una unidad de significado como el párrafo MEN (1998:65).

Los estudiantes presentan un desempeño bajo en los aspectos pragmáticos, los cuales se evidencian en el siguiente texto:

Cada día hay más contaminación en nuestro planeta porque nosotros tiramos basuras al piso, por el humo del cigarrillo, los gases de los carros, los fósiles de los aviones, A eso es a lo que le llamamos Pico y Placa, en este caso podríamos cambiar eso, no usando tanto combustible, no fumando, no tirar basuras a los pisos, etc.... Tenemos que evitar todo lo malo para la salud, no fumar, evitar tanto la gasolina, evitar el fusil de los aviones, eso nos puede ayudar para no contaminar lo que respiramos y es el AIRE.

De acuerdo con lo anterior, no se evidencia el reconocimiento de la intencionalidad, y no se determinan claramente el destinatario y el enunciador. Dado que la situación de enunciación es un factor determinante de definir antes de escribir la finalidad, a quien va dirigido y el léxico que debe utilizarse es un factor primordial en la planeación textual como proceso de construcción de sentido en el aprendizaje de los estudiantes Martínez (2002).

Los estudiantes afirman que escriben los textos argumentativos para cumplir o atender a un trabajo solicitado, posteriormente revisado y valorado cuantitativamente por el docente y no con el fin de reflexionar sobre la importancia de saber para qué sirve o quien(es) serán los posibles lectores del texto.

En los docentes la enseñanza de la escritura y la evaluación de los textos argumentativos escritos por los estudiantes se desarrolla de manera específica en las clases de lengua castellana; al evaluar los textos argumentativos escrito por los estudiantes tienen en cuenta aspectos como: la calidad de la información, el desarrollo de las ideas, la toma de posición, el tipo de argumentos y/o contraargumentos y su relación con la tesis, la conclusión y su relación con la tesis, (dichos elementos deben presentar un orden lógico), la capacidad de construir información nueva a partir de las fuentes consultadas.

Al analizar los textos realizados por los estudiantes y los aspectos que tienen en cuenta los docentes al evaluar dichos textos se puede afirmar que existe una contradicción significativa entre la forma como se orienta la enseñanza de la producción escrita de texto argumentativo y el aprendizaje que los alumnos reflejan en la producción escrita de textos argumentativos, pues aunque los docentes manifiestan tener en cuenta la articulación y secuencia de los elementos de la superestructura, los estudiantes demuestran poca apropiación de ello, en cuanto que sus textos están desarticulados y/o carecen de estos elementos.

Lo anterior se puede relacionar con los planteamientos de Camps & Ribas (1993), cuando afirman que, el aprendizaje de la composición escrita debe integrar y responder a las situaciones sociales en que se usa la lengua y los conocimientos específicos necesarios para escribir. Esto indica la importancia de desarrollar proyectos de escritura en el aula y las secuencias didácticas como alternativas en la enseñanza de la escritura de texto argumentativo.

En este orden de ideas, la metaevaluación realizada por los estudiantes respecto al uso que le dieron a las TIC en la prueba pedagógica, en el proceso de producción escrita de texto argumentativo, se describe en la siguiente expresión:

Pues primero que todo entre a Word de hay puse el titulo que entra a Word y escribi el titulo y después escribi el texto después lo guarde...”, “... El computador, Microsoft Word, Insertar titulo en A, centrar titulo y guardo en word.

Lo anterior, permitió determinar que los estudiantes a la hora de utilizar las herramientas tecnológicas refieren solo el manejo técnico del programa Word, y describen las diferentes tareas que el programa les aportó para organizar el texto en cuanto a su presentación, pero no se

evidencia ningún mecanismo que les permita mejorar la producción escrita, como los correctores de estilo, y de ortografía, tampoco emplean el uso de sinónimos como alternativa de sustitución o para reemplazar los términos para que no se repitan en el texto.

Además, se pudo constatar que no accedieron a utilizar otros recursos tecnológicos que tenían al alcance para poder potencializar la escritura del texto en construcción; es poco evidente que los estudiantes de manera autónoma desarrollen capacidades como la curiosidad, el deseo de conocer, observar, criticar, reflexionar y solucionar problemas. Igualmente, se observan debilidades en los estudiantes frente al desarrollo de capacidades como: construir, formular, diseñar, argumentar y construir alternativas de solución a problemas del entorno, debido al bajo nivel de conocimiento. Estas debilidades se reflejan en las prácticas educativas, en donde la enseñanza no plasma el uso de las TIC en los planes de estudio como estrategia didáctica que permite mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las diferentes áreas académicas.

Conceptos de los maestros y estudiantes sobre la producción de texto argumentativo con la mediación de las TIC con relación a los hallazgos de los antecedentes y las orientaciones oficiales.

Respecto a la producción, en relación con el uso de las TIC como mediación para la escritura de texto argumentativo, los estudiantes afirman que en la asignatura de informática utilizan el computador y el procesador de texto (Word) para escribir textos argumentativos y que en lengua castellana utilizan el foro interactivo de la página institucional para escribirlos; sin embargo, cuando se solicita describir cómo lo hacen, estos precisan que Word se utiliza para escribir varios textos y no dan cuenta de haberlo utilizado para la producción de texto argumentativo escrito y tampoco hay evidencia del uso del foro virtual de la página institucional.

Por otra parte, los estudiantes consideran importante utilizar el procesador de texto y el foro virtual para facilitar el aprendizaje en la producción de texto argumentativo. Sin embargo, los docentes afirman que no utilizan procesador de textos, foro virtual u otro tipo de herramientas tecnológicas en la enseñanza de la argumentación escrita, ni en la escritura o evaluación de

textos argumentativos, lo cual se opone a lo propuesto en el PEI, donde se afirma, partir de los intereses y necesidades de los estudiantes.

Los estudiantes, no manejan el foro virtual, pero tienen un aceptable dominio del procesador de texto, que sólo utilizan en la asignatura de informática. Lo anterior parece desconocer que los ambientes virtuales enriquecen los conocimientos de los estudiantes para el dominio de procesos mentales e interactivos, teniendo en cuenta los puntos de vista conceptuales existentes entre colaboradores, docente y estudiante (Backer, Vries, Lund & Quignar, 1999). Lo anterior es más problemático puesto que la institución tiene los elementos tecnológicos necesarios para que los docentes se apropien del manejo de las TIC y articulen sus saberes tecnológicos y didácticos en propuestas que garanticen un mejor desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura (Mujica & Oses, 2008).

El análisis de los datos expresados en los resultados anteriores, permite generalizar a manera de balance que los estudiantes presentan dificultades respecto a al conocimiento y desarrollo de la producción de texto argumentativo escrito. La anterior afirmación se sustenta en las dificultades manifiestas tanto en las encuestas aplicadas a los estudiantes y los maestros como en la prueba pedagógica aplicada a los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa La Salle.

Las dificultades que se evidencian son: la escasa presentación de un punto de vista, falta de argumentos que apoyan la tesis o punto de vista, ausencia de consulta en otras fuentes, poco establecimiento de relaciones entre los argumentos y la carencia de un plan argumentativo, lo cual generó que los estudiantes presentaran textos difusos con ideas inconclusas, en cuanto a la presentación y encadenamiento de las ideas.

En cuanto a las prácticas de enseñanza, la mayoría de los docentes reconocen que la educación actual busca la incorporación de las nuevas tecnologías en la enseñanza de la escritura y que en las instituciones hay herramientas tecnológicas apropiadas para alcanzar tal fin, de acuerdo con lo propuesto en el Plan Decenal en lo relacionado con la renovación pedagógica,

actualización curricular, innovación y uso de las TIC en educación pero; sin embargo, los docentes no cuentan con la formación suficiente para utilizarlas como mediación didáctica en los procesos de escritura.

Lo anterior implica falta de formación docente frente al reconocimiento de que, en la mediación didáctica existen intermediarios entre el sujeto que conoce y aprende y el objeto de conocimiento; los cuales posibilitan el aprendizaje y desarrollo de competencias (Vygotsky, 1979). Por otra parte, los docentes son conscientes de que la institución posee elementos tecnológicos que pueden facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje pero ellos no desarrollan propuestas didácticas con apoyo de TIC, lo anterior lo que plantea el Plan Decenal, el cual se refiere a nivel general el uso de las TIC en la enseñanza, no garantiza el uso de las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; además, este Plan no especifica cómo se desarrolla y se implementan prácticas de enseñanza y aprendizaje apropiadas según el contexto social educativo en los que se encuentran inmersos los estudiantes. Es decir que la propuesta se queda en la enunciación pero no garantiza su cumplimiento.

Así mismo los docentes no utilizan instrumentos tecnológicos, los cuales sirven de apoyo para los procesos de enseñanza y aprendizaje, dado que en la actualidad, la tecnología presenta nuevas formas de lectura y escritura, suscitando en los estudiantes interés y gusto por el empleo de herramientas virtuales y electrónicas para la visualización y publicación de escritos propios. En efecto, los resultados reflejan descontextualización de las prácticas de enseñanza de escritura y falta de incorporación de proyectos o propuestas didácticas para la enseñanza de la argumentación escrita.

La idea anterior es compatible con los resultados obtenidos en el estudio “Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales. Una aproximación sociocultural”, realizado por Coll, Mauri & Onrubia, en el año (2008) quienes, para lograr procesos de aprendizaje, mediante secuencias didácticas sustentadas desde una perspectiva sociocultural, desarrollaron un tema con materiales accesibles telemáticamente como hipertexto e hipermedia para tareas específicas, trabajaron en aulas virtuales y físicas, se apoyaron en recursos ofimáticos utilizando

el foro, correo y tablero electrónico. En el desarrollo de las secuencias los estudiantes accedieron a los contenidos con apoyo de las TIC, concebidos como elementos de comunicación de significados que permiten la interrelación entre el profesor, alumno y los contenidos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por consiguiente, según los resultados encontrados particularmente en la rejilla de evaluación, se establecen las principales dificultades que presentan los estudiantes en la escritura de texto argumentativo en lo concerniente a la toma de posición o punto de vista frente a una situación de argumentación, elaboración de argumentos que defienden el punto de vista o tesis, la ausencia de un plan argumentativo, de contraargumentos y de conclusiones.

Sumado a lo anterior se evidenció la ausencia de utilización de herramientas computacionales en los procesos educativos, lo cual permitió orientar el diseño de la secuencia didáctica para el logro del objetivo general: diseñar una propuesta como aporte al mejoramiento de la enseñanza de la argumentación escrita, con la mediación del foro virtual, en estudiantes de grado 8° de básica secundaria de la Institución Educativa La Salle de Florencia Caquetá.

CAPITULO VI

PROPUESTA DIDÁCTICA: VIAJE HACIA LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA

PRESENTACIÓN

Este capítulo presenta la propuesta didáctica que busca responder el problema planteado en la investigación. La propuesta surge de las dificultades identificadas en la fase de diagnóstico acerca de la producción de texto argumentativo, las cuales señalan un bajo nivel de desempeño de los estudiantes en aspectos como: toma de posición o punto de vista frente a una situación de argumentación, elaboración de argumentos que defienden el punto de vista o tesis, la ausencia de un plan argumentativo, de contraargumentos y de conclusiones.

Por otra parte, los hallazgos descritos en el capítulo anterior, evidencian que falta incorporación de instrumentos tecnológicos, en las prácticas de enseñanza, para facilitar, propiciar y fortalecer el desarrollo de procesos mentales complejos en los estudiantes. Es de resaltar que, en la actualidad, la tecnología presenta nuevas formas de lectura y escritura, suscitando en los estudiantes interés y gusto por el empleo de herramientas virtuales y electrónicas para la visualización y publicación de escritos propios.

Esta propuesta didáctica se denomina “Viaje hacia la argumentación escrita” y se sustenta en referentes teóricos y metodológicos que permiten pensar una aproximación al desarrollo de la competencia para la producción escrita de texto argumentativo, con la mediación del Foro virtual, en estudiantes de educación básica secundaria. En este sentido, el capítulo está constituido por los siguientes apartados: presentación, referentes teóricos, objetivo general, objetivos específicos, fases de la propuesta y evaluación.

En respuesta a las necesidades identificadas en el problema, con la propuesta didáctica se busca abordar de manera específica las dificultades de la competencia argumentativa: la enunciación de un punto de vista o tesis, construcción de argumentos, escritura de un plan argumentativo y de la conclusión. Esta propuesta se viabiliza gracias a los recursos con los que cuenta actualmente la institución educativa, de acuerdo con lo planteado en el Plan Decenal de Educación, a través de la metodología de Foro virtual en el entorno de página web, como estrategia de mediación en la enseñanza de texto argumentativo escrito (MEN, 2006, p.95).

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Esta propuesta didáctica se sustenta en el marco legal de los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional, que ha promulgado políticas tendientes al uso de estrategias didácticas activas que facilitan el aprendizaje autónomo, colaborativo y el pensamiento crítico mediante el uso de las TIC (MEN, 2006, p.27) para el caso particular en la enseñanza y el aprendizaje de la producción de texto argumentativo escrito.

Desde la perspectiva pedagógica, la propuesta didáctica consiste en una secuencia didáctica, la cual se concibe como un conjunto de acciones organizadas, estructuradas y articuladas con una meta de aprendizaje y principios pedagógicos definidos. Camps (1994). De acuerdo con Buitrago, Torres y Hernández (2009) los propósitos de las secuencias son: de enseñanza, de aprendizaje y discursiva. De enseñanza, porque el estudiante vivencia los procesos de producción escrita y conoce las características formales del texto, globales y las situación de enunciación; los propósitos de aprendizaje, el estudiante aprovecha la producción de un texto para explicar la escritura como proceso de planeación, producción y revisión; los propósitos discursivos son los empleados para aprender de manera lúdica. Para este caso, cobra importancia en el desarrollo de la propuesta didáctica la mediación pedagógica de las TIC.

Para Adams (1992) la noción general de argumentación puede ser abordada ya sea a nivel del discurso y de la interacción social, o a nivel de la organización pragmática de la textualidad. La cual permite situarse dentro de una organización secuencial, que responde a aspectos que rodean el discurso argumentativo.

Dado que la mediación en los procesos de aprendizaje se da en el marco de la Sociedad del Conocimiento, el aprendizaje necesita de nuevos modelos pedagógicos, como la mediación a través de la tecnología, el cual se sustenta en la aplicación de estrategias y técnicas didácticas teniendo como insumo los contenidos diversificados del diseño curricular, para promover el “aprender a aprender”. En este sentido, para el diseño y el desarrollo (posterior) de la secuencia didáctica se apoya en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), centrado en los estudiantes y que puede vincular el foro virtual como espacio simbólico donde, tanto estudiantes como docentes, se colaboran para resolver problemas y reflexionar sobre sus experiencias. El ABP se basa en las teorías educativas de Vygotsky, Dewey, entre otros, y se relaciona con las teoría socio-cultural y constructivista del aprendizaje y el diseño instruccional.

Según Hernández (2003), el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), es una propuesta didáctica basada en la idea de que para aprender, los estudiantes, no deben limitarse a escuchar sino que se deben enfrentar a la solución de problemas, con el fin de que desarrollen habilidades para usar efectivamente el conocimiento en contextos significativos (Hernández, G. 2003, p.93); en este sentido, la solución de problemas reales y contextuales promueve el descubrimiento de nuevos conocimientos incorporándolos a los conceptos previos y llevándolos a la práctica.

El ABP presenta las siguientes fases:

1. La inmersión de los estudiantes en el problema: esta fase comprende el desarrollo de las acciones pedagógicas que parten de una situación problemática, propuesta, discutida y acordada, según los intereses y necesidades del grupo, para solucionar situaciones reales y cotidianas. En esta fase se delimitan tareas específicas correspondientes a identificar conocimientos previos e

ignorados sobre el problema, definir y estructurar el problema, reunir y distribuir la información respecto al problema.

La situación problemática se propone y se formula de una situación real y significativa a través de una aproximación y de la relación dialéctica entre los estudiantes y el docente, quien ayuda a clarificar las ideas de los estudiantes, identificar las contradicciones, los estimula para que descubran el problema a través de la exploración y promoción de la interacción entre los estudiantes para despertar el interés por el debate; las problemáticas pueden ser sociales e individuales, propias del diario vivir; por lo tanto, la situación problémica les permite adquirir conocimiento a través de las interacciones comunicativas (foro virtual).

Lo anterior en términos del proceso de aprendizaje denominado indagación dialógica, definida por Wells (2001) como la predisposición a cuestionar, entender situaciones con la ayuda de otros con el objetivo de encontrar respuestas, para enriquecer el conocimiento de los mismos, y su capacidad de transformarse según las necesidades de cada momento social.

Es decir que, la situación problemática depende de las características del entorno de aprendizaje, motivo por el cual es importante reconocerla dentro de unos contextos de acción colaborativa y de interacción. Dar solución a la situación problémica implica que estudiantes y docentes debe desarrollar un proceso lento y complejo.

2. Diseñar alternativas de solución: comprende acciones de generación de soluciones posibles e imaginables, evaluación de las mejores alternativas y adopción de la alternativa más pertinente.

3. Producción de modelo de solución, también llamada evaluación atiende a la apropiación del contenido, diseño de solución del problema y participación del grupo.

En el ABP los estudiantes asumen la responsabilidad de su grupo y dirigen el proceso de aprendizaje con el apoyo del docente, situación que les permite mejorar el conocimiento de

contenidos, el desarrollo de la comunicación, la resolución de problemas, y el auto-aprendizaje de habilidades.

En consecuencia, con el ABP los estudiantes aprenden a descubrir la naturaleza del problema, comprenden las dificultades de las opciones para su resolución y los puntos de vista involucrados, lo cual los lleva a aprender a negociar la complejidad sociológica del problema y a mejorar la toma de decisiones, lo cual implica el desarrollo de la competencia argumentativa. Dado que la argumentación puede realizarse a partir de un esquema básico problema-solución.

En concordancia con lo anterior y dada la importancia y el espacio que han adquirido las TIC como mediación pedagógica en el aula, en este trabajo se asume el foro virtual y su articulación con el ABP como eje central de ésta propuesta didáctica que propende por mejorar la producción escrita de texto argumentativo con la mediación de las TIC (foro virtual), en los estudiantes de la básica secundaria.

La articulación del foro virtual con la propuesta de ABP es posible en la medida que el foro, como mediación didáctica y entorno de motivación, le permite al educando crear diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, expresar su posición o punto de vista sobre una situación problémica, discutir con sus compañeros los argumentos que justifican dicha posición y a la vez, escuchar y valorar las opiniones de sus compañeros como posibles puntos de oposición a su tesis, dentro de un clima de respeto por la diferencia.

Por consiguiente, el propósito de combinar el uso del foro virtual con ABP, es lograr que los estudiantes puedan ejecutar tareas como: identificación y selección del problema, elaboración de un plan argumentativo, utilización de argumentos y contraargumentos y, conclusiones. En este sentido, el foro virtual se convierte en una herramienta comunicativa que propende por el trabajo en equipo fomentando el intercambio de ideas, toma de decisiones y compartir conocimientos para el fortalecimiento de la competencia argumentativa en los estudiantes.

La afirmación anterior se sustenta en los planteamientos de Pérez (2009) quien afirma que el foro virtual es un espacio de comunicación formado por cuadros de diálogo en los que se van incluyendo mensajes que pueden ir clasificados temáticamente. En estos espacios los estudiantes pueden realizar aportes, hacer aclaraciones, discutir, expresar sus opiniones, argumentar y refutar las ideas de los demás participantes, entre otras. Lo anterior hace posible que los aportes y mensajes permanezcan a disposición de los demás estudiantes y, sobre todo, que permitan construir paso a paso, a manera de proceso, la solución al problema planteado mediante la producción de un texto argumentativo.

Es de resaltar que a los participantes (estudiantes) del foro virtual los congrega el interés por un tema o actividad, una meta o proyecto, creando discusiones valiosas para todos, el foro como escenario de comunicación por Internet, propicia el debate, la concertación y el consenso de ideas, permite que los estudiantes publiquen sus mensajes en cualquier momento, también favorece la reflexión. Las discusiones en el foro se desarrollarán primero en pequeños grupos colaborativos en los cuales los estudiantes podrán intercambiar sus posiciones y argumentos para debatirlos y encontrar puntos de acuerdo o de discrepancia, que los lleve a reflexionar sobre la importancia de tener en cuenta las opiniones de los demás en la producción de su propio texto.

El docente direcciona el trabajo en el foro donde además, se toman decisiones en relación con la explicación de los temas y contenidos a trabajar; se proponen los objetivos a cumplir, se establecen las normas para el debate; y, los periodos de tiempo para el desarrollo de cada actividad, se asignan los roles y las ideas a defender por los grupos previamente establecidos.

Los estudiantes desarrollan actividades orientadas hacia la búsqueda de argumentos para defender su postura, exposición de cada postura, debate y defensa de cada una de ellas. Cada argumentación será en defensa de la propia propuesta o en contra de la del otro, con base a un período de tiempo determinado y de forma crítica, reflexiva y argumentada, donde ellos puedan complementar, profundizar y ampliar su propio conocimiento, con el apoyo de diversas fuentes que faciliten la construcción de su texto argumentativo.

El foro virtual como mecanismo de mediación permite un mayor grado de reflexión de lo aportado por los demás participantes y más tiempo para organizar y escribir las ideas propias, reflexionar sobre las opiniones de los demás participantes. De igual forma, los participantes del foro (estudiantes - docentes) pueden utilizar y consultar en cualquier momento, sin que sea necesario pactar una hora concreta, sino que las aportaciones de los demás participantes quedan recogidas permanentemente, y pueden ser respondidas en el momento en el que se desee. Esto indica que sirve de complemento y enriquecimiento a las actividades desarrolladas en el aula, sin sustituir la labor docente (Pérez, 2009, p.2).

Por otra parte, el foro virtual tiene como una de sus funciones, la incentivación hacia el debate, diálogo y la confrontación, mediante el desarrollo de actividades individuales y grupales, para defender una postura frente a un tema en particular y refutar a otros su opinión, aspectos estos fundamentales en el desarrollo de la producción de texto argumentativo escrito. Lo anterior deriva en un aprendizaje colaborativo, donde se aprende del otro y se construye conocimiento, que se potencia en un espacio de socialización (Pérez, 2009, p.3)

Los foros pueden ser: 1. Foros Sociales, los cuales facilitan el reconocimiento, el esparcimiento y la creación de vínculos sociales; 2. Foros Técnicos como aquellos que permiten plantear y resolver dudas sobre hardware y software; y, 3. Foros académicos que consisten en espacios de mediación multimedial para discutir los contenidos que interesan, facilitan la orientación hacia la indagación de un tema en discusión.

Para este estudio se asume el foro académico como mecanismo de mediación para intercambiar información, discutir un punto de vista derivado de una confrontación en relación con la selección de un problema, el cual será de su cotidianidad, de interés general, acorde a las necesidades del contexto, propicio para el debate y la argumentación; además. Debe servir de plataforma para la planeación, escritura y evaluación de textos escritos de carácter argumentativo, lo cual implica el desarrollo de actividades conjuntas como la elección de un tema concreto para la discusión y la inclusión de texto o contenido, citas textuales, referentes bibliográficos o electrónicos.

Para Arango (2003) los foros académicos sirven como estrategia para aprender a pensar, porque son un campo de comunicación en el que se propicia el debate, se acuerdan y se consensuan ideas. La argumentación se constituye en un factor fundamental en el cual se concreta la comunicación, cuando se estudian los argumentos; desde una perspectiva pragmática se reconoce la interpretación que se haga de la intención del argumentador, destacando las intenciones que subyacen en el proceso argumentativo.

Además, el foro académico es una estrategia para aprender a pensar, por cuanto da lugar a experiencias de aprendizaje y los participantes discuten valiéndose de diálogos argumentativos que necesariamente deben desembocar en un diálogo pragmático, ya que aquí no sólo se busca convencer simplemente, sino que a través del diálogo se realizan operaciones intelectuales que permiten indagar, profundizar, documentar y pulir el diálogo para lograr un intercambio de pensamientos que garantice la diversidad de enfoques sobre el tema en discusión.

En esta propuesta, el foro académico busca desarrollar y consolidar las competencias argumentativas, interpretativas y enunciativas, por lo cual el diálogo argumentativo y el pragmático constituyen el eje de interés (Arango, 2003, p.3).

OBJETIVO GENERAL DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Fortalecer los procesos de enseñanza de la producción escrita de texto argumentativo, incorporando recursos tecnológicos informáticos, como el foro virtual, desde la propuesta de Aprendizaje Basado en Problemas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

El diseño de la propuesta didáctica se propone los siguientes objetivos específicos:

- Desarrollar habilidades como debatir, establecer consensos, respetar opiniones y defender las propias con argumentos válidos en para producir textos argumentativos.
- Incentivar a maestros y estudiante s hacia la definición de metas, planes de acción y toma de decisiones en la solución de problemas a través de la creatividad.
- Fomentar el desarrollo de la capacidad argumentativa, pensamiento crítico y reflexivo y el respeto por el pensamiento diferente.
- Generar nuevas experiencias de aprendizaje a través de la mediación del foro virtual en la construcción de los textos argumentativos a partir de discusiones orales y virtuales.
- Producir textos argumentativos escritos teniendo en cuenta la escritura como proceso y los aspectos semánticos, sintácticos y pragmáticos.

FASES DE LA PROPUESTA

La propuesta “Viaje hacia la argumentación escrita” se organizó en tres fases. Como se ilustra en la figura 3.

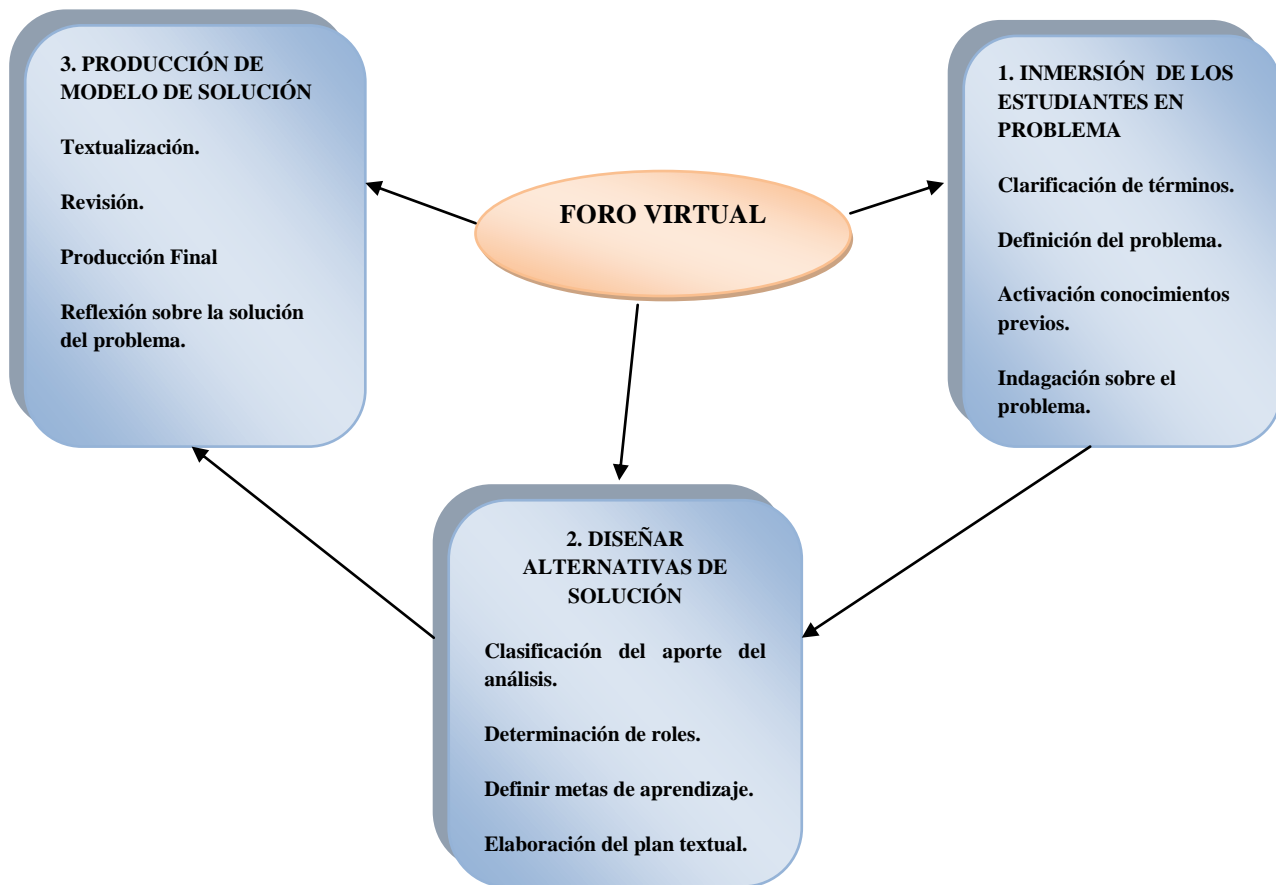


FIGURA 3 Fases de la propuesta.

De acuerdo con lo expuesto en la figura anterior, la propuesta didáctica se organizó en correspondencia con las fases del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), en este sentido, su estructura se entiende de la siguiente manera:

FASE UNO: INMERSIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN EL PROBLEMA

Objetivo: Explorar la página web y situar a los estudiantes en el contexto de una situación problemática.

La fase N° 1 corresponde a las actividades encaminadas a seleccionar y definir el problema a resolver en la secuencia didáctica: “Viaje a la argumentación” mediante el proceso de escritura del texto argumentativo con el apoyo del foro virtual. Por lo cual, la fase debe orientar a los estudiantes en:

1. Manejo de la página web; la exploración, motivación y participación activa en el foro virtual.
2. Selección y definición del problema a partir del intercambio de ideas y la participación en la discusión acerca de problemáticas reales y contextuales planteados por el maestro o por los estudiantes a través del foro virtual.

En la selección del problema se tendrán en cuenta los siguientes criterios: 1. Utilizar problemas que permitan activar los conocimientos previos para favorecer la construcción del conocimiento. 2. Que respondan a necesidades de su cotidianidad. 3. Ser de interés general y acorde a las necesidades del contexto. 4. Propicios para el debate y la argumentación. 5. Que sean comunes para los estudiantes y faciliten su solución de manera conjunta. 6. Que favorezcan la discusión crítica, la argumentación y la refutación.

En virtud de lo anterior, los estudiantes deben iniciar con un proceso de apropiación frente a la escritura y en particular pensar a quién o quiénes dirigir el texto. Así mismo, emplear vocabulario y argumentos pertinentes en la escritura de su texto argumentativo. Realizar lluvia de ideas que faciliten la activación de conocimientos previos e ignorados sobre datos e ideas en relación con el problema seleccionado, estas ideas se convierten en insumo para intercambiar con los demás a través del debate virtual.

Frente a la pregunta problema, los estudiantes, con la orientación y acompañamiento del docente, indagan en diferentes fuentes de información, autores y fuentes bibliográficas centrando la información en la construcción del texto. En este sentido se enriquece el escrito; es de resaltar que el desarrollo de las actividades para esta fase, le permitan al estudiante comprender la necesidad de usar referentes o garantes que refuercen la defensa de su tesis y la importancia de reconocer esas huellas mediante la citación correcta de citas bibliográficas al interior del texto.

En esta fase el foro comprende el eje central en la discusión sobre la función social e importancia del texto argumentativo en su vida académica y social mediante la selección del problema a solucionar, la participación en la selección y clasificación de la información derivada de la lluvia de ideas. Además, es necesario establecer consensos y acuerdos acerca del lenguaje y terminología a emplear. Por ello, el estudiante con la orientación del docente y con el apoyo de sus compañeros debe pensar y organizar las ideas que desea comunicar para aportar a la solución o esclarecimiento de su pregunta problemática, lo cual le permitirá el desarrollo del proceso de producción de texto escrito.

FASE DOS: DISEÑO DE ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN

Objetivo: Diseñar alternativas de solución al problema seleccionado.

En esta fase se realiza el diseño de alternativas de solución al problema se clasifican las aportaciones del análisis y se determinan los roles desde los cuales participarán los estudiantes y el docente: La información generada de la discusión sobre la función e importancia de este tipo de texto en la vida académica y social, adquirida en el intercambio de ideas y consulta deberá ser clasificada, tanto para la construcción del texto argumentativo de acuerdo con sus características (estudiadas en los encuentros presenciales), como, y en especial, para que desde la indagación dialógica se reflexione constantemente frente al proceso de aprendizaje en torno a la solución de la situación problemática, de manera que se articule permanentemente el proceso de escritura del texto argumentativo para la solución del problema.

Posteriormente, se definen las metas de aprendizaje a las que se debe responder estratégicamente mediante la elaboración de un plan textual dinámico y jerarquizado. Se deberá tener en cuenta la intención, el propósito y la situación de enunciación que se genera a partir de la pregunta problémica.

En esta fase cobra importancia el foro virtual, dado que las metas de aprendizaje están direccionadas a la discusión y el debate sobre el punto de vista que cada uno asuma frente al problema y la discusión (oposición, refutación o concesión), se genera discusión frente al uso de argumentos a favor y los argumentos en oposición derivados de la opinión de sus compañeros en relación con la tesis que cada uno de ellos plantee.

FASE TRES: MODELO DE SOLUCIÓN A LA SITUACIÓN PROBLÉMICA

Objetivo: Producir un modelo de solución a la situación problémica, a través de la construcción de un texto argumentativo.

En esta fase se construye y socializa el modelo de solución para lo cual se decide sobre la realización del plan textual para la construcción del texto argumentativo y se escribe el texto.

De acuerdo con lo anterior, los estudiantes discuten y mejoran o complementan el plan elaborado y la producción formal de las frases que son parte de la escritura. Se presentan subprocesos que tienen que ver con la traducción de pensamientos en forma lingüística y se toman decisiones frente a la ortografía, sintaxis y discurso, para alcanzar un nivel de comprensión adecuado.

En la revisión, se incluye actividades de lectura del texto escrito producido en la textualización, donde se debe hacer la redacción correctiva y revisión general del texto. El estudiante permanentemente mostrará sus borradores a sus compañeros y revisará el de los demás en la página web, de igual manera hará sus aportes mediante el foro virtual.

Las anteriores acciones permiten determinar si el plan textual es exitoso y, si el plan textual y el texto final coinciden con los criterios establecidos para resolver el problema seleccionado al inicio de la secuencia didáctica. Además, se valorará el desarrollo de las actividades de revisión de los textos borradores hasta para llegar al texto argumentativo final y la funcionalidad e importancia del foro virtual en el proceso

EVALUACIÓN

La evaluación del proceso como se puede evidenciar es permanente, participativa, recíproca sobre los contenidos abordados entre los estudiantes y el docente. Consiste en la observación de los procesos de los estudiantes a partir de la situación problema y el desarrollo de alternativas de solución frente a la construcción de un texto argumentativo que permita llevar el proceso paso a paso.

El proceso de evaluación incluye la revisión y seguimiento conjunta de los procesos de discusión en el foro virtual, la capacidad de hallar nuevos argumentos para defender su tesis en los foros virtuales, el uso que hagan de la información derivada de la lectura de otros documentos a los cuales pueden acceder por recomendación del docente o por su propia iniciativa para mejorar su texto con garantes, referentes o intertextos con el propósito de alcanzar la intención comunicativa que los lleve a convencer a su enunciatario y dar solución del problema planteado.

Por otra parte, la evaluación de los textos construidos durante el trabajo individual y colectivo en la producción de texto argumentativo escrito se realizará mediante un proceso que abarca: el antes, el durante y el después. Se tendrá en cuenta la interacción social en la participación de los foros académicos, la capacidad de diálogo con los compañeros y el maestro, la calidad de los argumentos, el reconocimiento de las ideas opuestas y el logro de la intención comunicativa como respuesta a la solución del problema. Además se tendrá en cuenta la capacidad para

reconocer sus propios errores y valorar las sugerencias tanto de sus compañeros como del maestro y otros que se quieran vincular al desarrollo de la secuencia.

De acuerdo con lo anterior, la evaluación será el producto de la constante discusión e interacción entre el docente y el estudiante, permitiendo conocer oportunamente la forma en que se van asimilando los conocimientos, desarrollando habilidades y hábitos, constituyendo el control sistemático de la evaluación.

A medida que se desarrollan las actividades se debe reflexionar sobre la forma como se realiza cada paso y las correcciones necesarias. En la construcción de texto argumentativo, se tendrán en cuenta los criterios de evaluación de la competencia argumentativa: la enunciación de un punto de vista o tesis, construcción de argumentos, escritura de un plan argumentativo y de la conclusión. En diferentes momentos se realizará autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Aplicación de una rejilla construida por el grupo.

Lo anterior permitirá la construcción del conocimiento a partir de un proceso de apropiación, construcción individual y conjunta formando un hilo de conocimientos mediante el debate, intercambio, controversia, consenso, lo cual, brinda un marco que posibilita la lectura, la reflexión, la búsqueda de nueva información y la redacción de las participaciones sin la presión de escribir en un determinado tiempo. En este sentido vale la pena pensar en las discusiones hiladas, en las participaciones que se hacen en los encuentros presenciales y virtuales para socializar el proceso, orientar y clarificar dudas, y a partir de los aportes de sus compañeros realizar su propia construcción.

La evaluación será el resultado del aprendizaje cognitivo, procedimental y actitudinal, de los aportes de conocimiento al proceso de razonamiento grupal, interacciones sociales de los alumnos, evaluación a sí mismos, a compañeros, al docente, al proceso de trabajo y sus resultados, es decir será asumida la evaluación cualitativa - reflexiva para valorar los procesos de la propuesta didáctica.

El foro virtual en la propuesta didáctica se constituye en herramienta de evaluación, a través de la cual el moderador o docente tendrá en cuenta la calidad de las aportaciones de los participantes, la dimensión argumentativa de los estudiantes. Además, podrá considerar cuestiones como aportes complementarias de los alumnos para apoyar el trabajo de otro, para complementar la información, ayudar a resolver dudas de otros compañeros.

El foro virtual, la reflexión y control sobre el desarrollo de cada una de las actividades son estrategias permanentes durante el desarrollo de la secuencia didáctica. Estas acciones permitirán valorar los logros e identificar las dificultades que se presenten en el proceso, para buscarles solución de manera conjunta y crítica. La página web se creó (ver anexo 13) con el propósito de presentar a los estudiantes espacios virtuales de aprendizaje.

Para acceder a la página web se ingresa a la dirección <http://viajehacialaargumentacionescrita.es.tl/> (ver anexo 10), la cual permite la participación en el foro virtual “preguntando y aportando aprendo” <http://forovirtual.webnode.es/> (ver Anexo 11), a partir de este campus virtual se establece comunicación y diálogo permanente entre maestro-estudiantes y estudiante-estudiantes para discutir conceptos, clarificar dudas y desarrollar de manera conjunta y progresiva la construcción del “saber hacer” por parte del estudiante en el desarrollo de la propuesta didáctica. A continuación se presenta un ejemplo de una actividad de la secuencia.

EJEMPLO DE UNA ACTIVIDAD DE LA SECUENCIA DIDACTICA

FASE

EJECUCIÓN

CUARTA

ACTIVIDAD

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD

SELECCIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMA la página web <http://viajahacialaargumentacionescrita.webnode.es/>,
Participación en el foro virtual.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE

Articular los intereses, necesidades e inquietudes de los estudiantes surgidos en la dinámica de socialización y discusión en el foro virtual, para la selección de la situación problemática.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDADES

Los estudiantes comparten y discuten las razones por las cuales elegir la situación problema a solucionar con la escritura del texto argumentativo. Presentarán diferentes alternativas de situaciones y temas a trabajar. Participan de la reflexión sobre la importancia de los temas propuestos. Discutirán en el foro virtual sobre sus preferencias y las razones por las cuales consideran que ese debe ser el tema y/o problema seleccionado y del por qué los otros no son los más pertinentes, Reconocen y respetan las opiniones de los compañeros. La selección del tema debe favorecer el libre acceso a la información y al conocimiento por parte del estudiante.

RECURSOS

Esta actividad se trabajará alternamente en el aula de clase, salón de informática, PC, internet, pagina web. Foro virtual.

EVALUACIÓN

Valoración de fortalezas y debilidades en la selección del problema, la capacidad para argumentar la importancia de los temas propuestos, con el fin de comprobar la viabilidad hacia la búsqueda de las alternativas de solución, en cuanto a los objetivos como al resultado esperado. También se evaluará la capacidad para contraargumentar y la vivencia de valores como el respeto por la opinión ajena. Se realizará a través del foro virtual.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A continuación se presentan las conclusiones y recomendaciones de la investigación sobre la enseñanza de la argumentación escrita con la mediación del foro virtual en estudiantes de B.S.

CONCLUSIONES

Las conclusiones se encuentran agrupadas de acuerdo a los siguientes aspectos:

1. Perspectiva oficial e institucional

- La propuesta oficial sobre la enseñanza de la lengua castellana y el Proyecto Educativo Institucional de la Salle asumen la enseñanza de la argumentación oral en los primeros grados y la argumentación escrita se circunscribe para el final de la educación básica secundaria. Por consiguiente en los estudiantes se retrasa el desarrollo de la construcción argumentativa escrita.
- Las prácticas de enseñanza de la escritura se han ceñido a los lineamientos oficiales centrándose en la lingüística textual, se orientan de manera mecánica, desconociendo las necesidades de los estudiantes de acuerdo a su entorno. Por tanto, existe la necesidad de que el lenguaje escrito sea estudiado como proceso cognitivo y crítico, donde el estudiante sea consciente de su propio aprendizaje y fortalezca sus construcciones textuales desde la planeación, textualización y revisión, es decir que asuma la escritura como actividad que involucra procesos mentales complejos.

2. Argumentación

- Desde la perspectiva social, política y científica, la enseñanza de la argumentación desde edades tempranas, propicia el desarrollo del pensamiento superior y posibilita que los estudiantes tengan ventajas cuando se enfrenten a situaciones de diálogo y debate para resolver problemas y solucionar conflictos.
- La argumentación es considerada una práctica social discursiva y herramienta en la comunicación que contribuye a desarrollar y a mejorar las relaciones interpersonales, mediante la vivencia de valores éticos, la participación activa y reciprocidad entre las personas dentro del contexto educativo.

3. TIC y Foro virtual

- En la actualidad existen pocas investigaciones que utilicen las TIC como apoyo didáctico en la producción de texto argumentativo escrito, que propendan por generar ambientes nuevos de aprendizaje con un carácter interactivo, basado en la autonomía y pensamiento reflexivo.
- En la enseñanza de la argumentación escrita, conectar a los estudiantes con el conocimiento, el aprendizaje y la cultura significa vincular las TIC en la implementación de propuestas didácticas que involucren el desarrollo de actividades y estrategias que permitan transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- La creación de entornos virtuales de aprendizaje como el foro contribuye a mejorar en la argumentación de las ideas, dado que se construye conocimiento de manera conjunta, a partir del diálogo y la discusión grupal, propiciando el ejercicio de la controversia, el establecimiento de acuerdos, consensos, toma de decisiones, propicia valores como la tolerancia y respeto por la opinión ajena y posibilita el desarrollo del pensamiento crítico en la construcción de argumentos y contraargumentos.

- El foro virtual motiva hacia la construcción activa y social del conocimiento, aumenta de las posibilidades de comunicación, incentiva a un mayor trabajo autónomo, mejora las competencias en la búsqueda y selección de información, potencia la comunicación escrita y mejora la capacidad de síntesis, de negociación, de organización y gestión tanto de la información.
 - El foro virtual, como instrumento de mediación, permite el conocimiento, la intercomunicación y enriquece el aprendizaje, porque contribuye al desarrollo de aptitudes cognitivas de orden superior, entre ellas el análisis y síntesis, amplía capacidades mentales y de desarrollo humano; permite conectar a los estudiantes con el conocimiento, el aprendizaje y la cultura. También mejora los procesos mentales y sirve como apoyo para analizar, organizar, transmitir y dar solución a problemas.
4. La enseñanza de la argumentación escrita y Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)
- Existen dificultades en la producción de texto argumentativo en el dominio textual con respecto al uso de conectores, cohesión, correferencia, relaciones de conexión entre unidades del texto y signos de puntuación. En la dimensión discursiva no se reconoce la intención comunicativa del enunciatario. En relación con la dimensión argumentativa, hay poco uso de argumentos que apoyen la tesis y ausencia de contraargumentación y conclusiones.
 - Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la argumentación escrita son fortalecidos mediante el enfoque Aprendizaje Basado en Problemas porque se tienen en cuenta los modos del discurso oral y escrito en torno a la solución de un problema seleccionado para alcanzar los objetivos de conocimiento y el aprendizaje surge de la experiencia de trabajar sobre ese problema.

- Promueve la participación activa del estudiante en la construcción continua de conocimiento, dado que el estudiante se enfrenta a situaciones reales y le permite identificar sus deficiencias de conocimiento, estimulando el autoaprendizaje. Además fomenta la actitud positiva hacia el proceso de aprendizaje, porque el rol del docente es orientador y facilita al estudiante las herramientas necesarias para contribuir en su formación académica, individual y social.

RECOMENDACIONES

1. Las instituciones educativas deben plantear cambios en sus procesos de enseñanza y aprendizaje para lograr la incorporación de las TIC en el aula, lo cual implica pensar en cómo estas tecnologías brindan posibilidades de innovación en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Particularmente con el foro virtual utilizado como mediación didáctica porque permite enriquecer estos procesos porque tanto docentes como estudiantes aprenden de la interacción permanente. Lo anterior, en razón a que aprender es un fenómeno social que evoluciona a través del intercambio de conocimientos con otros y se fortalece no solo en espacios reales sino también en virtuales.
2. Las políticas de Estado y las instituciones educativas deben reorientar la propuesta de enseñanza de la argumentación escrita desde el grado primero de educación básica primaria y se vaya profundizando gradualmente para alcanzar niveles de complejidad mayores hasta los grados superiores de la secundaria y la media. Esto indica que la enseñanza de la argumentación escrita se debe iniciar desde edades tempranas para garantizar que los estudiantes logren desarrollar sus capacidades argumentativas en el proceso de escritura.
3. Se debe orientar la enseñanza de la producción de texto argumentativo hacia la proposición de nuevas acciones que permitan encarar los problemas y deficiencias en las

formas de inclusión del enunciatario, en la forma como se generan y se seleccionan los contraargumentos, la diferenciación de niveles de conocimiento de acuerdo al grado de estructuración por temas y el adecuado manejo de los elementos del discurso argumentativo.

4. Se hace necesario el diseño e implementación de propuestas didácticas innovadoras y eficaces que mejoren y cualifiquen las producciones escritas de los estudiantes.
5. La implementación de la propuesta diseñada en este estudio, abre las puertas a futuras investigaciones y posibilita a que otros investigadores, entre ellos los estudiantes de Maestría en Ciencias de la Educación, continúen el proceso para contribuir y dinamizar las prácticas de enseñanza en la producción de texto argumentativo escrito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J. M. (1992). Hacia una definición de la secuencia argumentativa. *Revista CL&E. Comunicación, Lenguaje y Educación*. Numero 25. p.p 9-22. Recuperado de www.scribd.com/doc/51556373/JEAN-MICHEL-ADAM. pdf.
- Aguaded, J. (2001). Aprender y enseñar con las tecnologías de la comunicación. Universidad de Huelva. Recuperado de <http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/01/01-articulos/monografico/aguaded>. pdf
- Álvarez, T. (2004). *Textos Expositivos-Explicativos y Argumentativos*. Didáctica (lengua y literatura), publicaciones de la Universidad Complutense: Madrid.
- Arango, M. (2003). Foros virtuales como estrategia de aprendizaje. *Revista debates latinoamericanos*, N° 2, Abril 2004. Recuperado de: <http://www.rlcu.org.ar/revista/numeros/02-02-Abril-2004/documentos/Arango.pdf>
- Backer, M., Vries, E., Lund, K., Quignar, M. H. (1999). Computer-mediated epistemic interactions for co-constructing scientific notions: Lessons learned from a five-year research programme. Recuperado de Erica. de Vries @ upmf-grenoble.fr. pdf
- Bajtin (1995). *La teoría crítica del lenguaje*. Política y cultura universidad autónoma metropolitana: México.
- Benavides, M. O., & Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*. Vol. XXXIV. pp 118-124. Asociación colombiana de psiquiatría. Bogotá.
- Bermúdez, M., & Agudelo, L. (2004). Experimentación e impacto de una propuesta didáctica, que incorpora recursos hipermediales y busca potenciar la producción textual en alumnas de básica primaria. Tesis de Maestría. Universidad de Antioquia. Medellín.
- Buitrago, L.E., Torres, L. V., Hernández, R. M. (2009). La secuencia didáctica en los proyectos de aula un espacio de interrelación entre docente y contenido de enseñanza. Tesis de maestría en educación. Universidad Javeriana.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita, en *Comunicación, lenguaje y educación*, núm. 26, pp. 51-63.

- Camps, A. & Ribas, T. (1993). La evaluación del Aprendizaje de la Composición Escrita en situación Escolar. Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.) N. 143. Universidad Autónoma de Barcelona: Madrid.
- Canals, R. (2007). La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. IES Banús. Cerdanyola del Vallés. Recuperado de rscanals@ya.com. pdf.
- Carr, W. (1996). Una teoría para la educación. Hacia una educación educativa crítica. Fundación Paidemía Morata. Madrid.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la lengua escrita. Comunicación, lenguaje & Educación - CL & E. Estola Universitaria de Formación del Profesorado EGB, Melchor de Palau, Barcelona.
- Castillo, R. N. (2010). La intertextualidad como recurso didáctico para la producción de textos escritos argumentativos. Tesis de Maestría. Universidad de la amazonia. Florencia.
- Chaverra, D. (2007). Las TIC y la didáctica de la composición escrita en la infancia. Red lecturas. Nodo de lenguaje de Antioquia: Medellín.
- Ceballos, E. Correa., & Batista L. (2002). Competencias argumentativas sobre el medio ambiente en primaria y secundaria. Universidad de Laguna España. Recuperado de http://74.125.155.132/scholar?q=cache:y7A4gRDvwBsJ:scholar.google.com/+argumentacion+escrita+estudios+&hl=es&lr=lang_es&as_sdt=2000. pdf.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. Revista electrónica sinéctica. 1665 – 109. pp. 1-24. Recuperado de www.redalyc.org/src/inicio/ArtpdfRed.jsp?Cve=99815899016.
- Coll, C., Solé, I. (1990). La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje. Compiladores Coll y Palacios. Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza.
- Coll, C., Mauri, T., Onrubia, J. (2008) Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 10, No. 1. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/contenido/vol10no1/contenido-coll2>. pdf.
- Hernández, G. (2003). El aprendizaje basado en problemas. En De Zubiría, S. M. (Dir.), Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas. (pp. 87-118).

- Díaz, F., & Hernández, G. (1998). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. Mc GRAW HILL: México.
- Dolz, J. (1993). Leer y Escribir. En *Cuadernos de Pedagogía*. N. 216. Praxis e Ihardun multimedia koof. Suiza: Universidad de Ginebra.
- Dolz, J. (1996) *Argumentar para convencer. Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria* (traducido y adaptado por Pilar Labaien, M. José Sánchez y Francisco J. Sierra) Departamento de Educación y Cultura, Navarra (España).
- Ducrot, (1986). *Polifonía y argumentación*. Universidad del valle. ECL.
- Eemeren, F.H & Grootendorst, R. (1989) *Teaching argumetation analysis and critical thinking in the Notherlands*. Resource Publication, Series 2, No. 2. Montclair State Coll., NJ Inst. for Critical Thinking
- Giraldo, H. F., & Obando, C. A. (2005). *La enseñanza y el aprendizaje de la producción escrita de textos argumentativos en estudiantes de 9° grado de la educación básica secundaria*. Tesis de Maestría. Universidad de la Amazonia. Florencia.
- Gómez, N. A., & Godoy, C. (2010). *La enseñanza de la argumentación escrita mediante la implementación de procesos metacognitivos y metadiscursivos*. Tesis de Maestría. Universidad de la Amazonia. Florencia.
- Gómez, M. (2007). *Innovación para el desarrollo de pensamiento de orden superior en la resolución de problemas con TIC*. Recuperado de www.caedi.org.ar/pcdi/Area%2011/11-17.pdf.
- Goodman, K. (1986). *El lenguaje integral*. Buenos Aires: Aique grupo Editor.
- Hernández, R. G. (1995). *Paradigma de la psicología educativa*. Maestría en tecnología educativa. Dirección de investigación y comunicación educativa ILCE. México.
- Jelvez, L. (2000). *Esquemas argumentativos en textos escritos: un estudio descriptivo en alumnos de tercero medio de dos establecimientos de Valparaíso*. Universidad Católica de Valparaíso: Chile. Recuperado de <http://doctrina.vlex.cl/vid/esquemas-argumentativos-escritos-descriptivo-68429886.pdf>.
- Litwin, E. y otros. (1995). *Tecnología educativa. Políticas, historias, propuestas*. Buenos Aires: Paidós.

- Marafioti, R. (2007). Argumentando acerca de la argumentación. Revista de la dirección general de escuelas y cultura de la provincia de Buenos Aires. Publicado en anales de la educación común. Tercera Época.
- Martínez, M. C. (2001). La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso. Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura. Universidad del Valle. Recuperado de www.unesco-lectura.univalle.edu.c.pdf.
- Martínez, M. C. (2002). Las secuencias argumentativas. Estrategias de Lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres. Cátedra UNESCO MÉCEAL: LE. Universidad del Valle. Recuperado de unescole@univalle.edu.co. pdf.
- Martínez, M. C., Rincón, G., López, G., Bermeo, W., Castillo L. C., Gil, J., Perilla, A., Salas, R., Vargas, A. (2002). Textualidad y Cognición en Lectura y Escritura GITECLE. Recuperado de WWW.lenguaje.univalle.edu.co/nuevo/public/index.php. pdf.
- Ministerio de Educación Nacional MEN (1998). Lengua Castellana, lineamientos curriculares. Editorial Magisterio, Santafé de Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas. Ciencias y Ciudadanas. Enlace Editores Ltda.: Bogotá.
- Mujica, E., & Oses P. (2008). Modelo didáctico para potenciar la escritura usando TIC. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Recuperado de http://www.innovemosdoc.cl/nuevas_tecnologias/documento/ESCRITURA. Pdf.
- Ocampo, L., & Ruiz E. (2007). Pensadores Críticos en la Escuela. Revista Electrónica de Educación y Psicología. No. 3. www.utp.edu.co/php/revistas/repes/.../153332152147plantilla.doc. pdf.
- Ortiz, J., & Pardo, M., (2008). Mejoramiento de los procesos de construcción de texto argumentativo a partir del reconocimiento de la superestructura de texto, en los estudiantes de grado sexto, Instituciones Educativas Marco Fidel Suarez de Milán y Juan Bautista Migani. Universidad de la Amazonia. Florencia.
- Ortiz, C., & Morales M. (2010). Como incide la producción de textos argumentativos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes del grado 7° de la escuela normal superior. Tesis de maestría. Universidad de la amazonia. Florencia Caquetá.

- Osuna, S. (2007): Configuración y Gestión de Plataformas Digitales. Programa Modular en Tecnologías Digitales y Sociedad del Conocimiento de la UNED. Madrid. Recuperado de www.learningreview.com/.../1757-foros-didacticos-y-aprendizaje
- Pava, N., Ocampo O., & Bonilla P. (2002). Desarrollo de la argumentación escrita en dos grupos de estudiantes de fonoaudiología de universidades colombianas. *Revista Internacional Magisterio Educación y Pedagogía*. Colombia. Recuperado de www.ucp.edu.co. pdf.
- Plan Decenal de educación [PNDE]. (2006-2016). Renovación Pedagógica y uso de las TIC en la educación. Fortalecimiento de procesos pedagógicos a través de las TIC. CIFE-Universidad de los Andes. Bogotá. Recuperado de <http://www.plandecenal.edu.co>. pdf.
- Perelman, C. y Olbrecht-Tyteca, L. (1958). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Gredos: Madrid.
- Perelman, C. (1997). *El imperio retórico, retórica y argumentación*. Ed. Norma. Santa Fe de Bogotá.
- Pérez, L. (2009). *El foro virtual como espacio educativo: propuestas didácticas para su uso*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Salamanca. Recuperado de lopesan@usuarios.retecal.es. pdf.
- Poblete, O. C. (2005) Producción de textos argumentativos y metacognición. *Letras*, vol.47, no.71, p.63-88. Recuperado de www.bdigital.unal.edu.co/4380/1/4868105.2011.pdf
- Reygadas, R. P., & Haidar, E. J. (2001). *Hacia una teoría integrada de la argumentación*. vol. VII, número 013 pp. 107-139) Universidad de Colima. Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/inicio> pdf.
- Rincón, G. (2007). *Los proyectos de aula en la enseñanza de la lectura y la escritura*. Poema editorial. Santiago de Cali.
- Rojas, A., Corral, A., Alfonso, L., Ojalvo, V. (2000). *Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual*. CPES. Universidad de La Habana. Universidad Autónoma "Juan Misael Saracho". Tarija, Bolivia
- Jiménez, H., & Rojas, G. (2000). *Estado actual de la enseñanza de la lengua castellana en el Caquetá*. *Revista Colombia Maestros Y Pedagogía*. Universidad de la Amazonia. Florencia.

- Santos, J. (2007). Desde y hacia la discusión actual sobre el desarrollo de la argumentación escrita en la educación inicial. Aproximación al estado del arte 2000- 2006. Proyecto de grado. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Instituto de Estudios en Educación. Recuperado de dialnet.unirioja.es/articulo/48395.pdf.
- Silva, S. (2005). Medios Didácticos Multimedia para el Aula. Editorial Ideas propias. España.
- Tamayo, S. (2007). Argumentar y escribir. ¡Un proyecto de producción textual que convence!, desarrollado en la Escuela Normal Superior. Ibagué Colombia. Recuperado de www.cerlalc.org/Curso_Escritura/.../Berha_Sofia_Tamayo.pdf.
- Tapiero, E., Rojas, G., Jiménez, H., García, B. (2007). Ciencias de la Educación. Referentes para un debate teórico. Universidad de la Amazonia. Florencia.
- Toulmin, S. (1958): The uses of arguments. Cambridge University Press: Londres.
- Trujillo, J. (2007). Reseña de “los usos de la argumentación” de STEPHENTOULMIN praxis filosófica. Núm. 25, julio-diciembre. Universidad del valle. Colombia. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=209014642012>. Pdf.
- Van Dijk, (1980). Texto y contexto. Cátedra: Madrid.
- Van Dijk, (2000). El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I: Una introducción multidisciplinaria. España. Editorial Gedisa S.A.
- Vásquez, F. (2005). Pregúntele al ensayista. Editorial Kimpres Ltda. Bogotá, Colombia.
- Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Grijalbo.
- Vygotsky, L. S. (1981). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade.
- Weston, A. (1994). Las claves de la argumentación. Traducción de Jorge F. Malem Seña. 1a. edición. Editorial Ariel. Barcelona, España.
- Yepes, G. (2007). Hablar, leer y escribir en la Universidad. Red lecturas N 2. Recuperado de gyepes@ayura.udea.edu.co.
- Zorraquino, M., & Portolés, J. (1999). Los marcadores discursivos. Gramática descriptiva de la lengua española. Escapa Calpe: Madrid.

ANEXOS

Anexo 1. *Rejilla de análisis descriptivo de estudios e investigaciones.*

Título de la Investigación	Problema de Investigación	Objetivos	Referentes teóricos asumidos	Tipo de investigación	Enfoque o perspectiva metodológica (si se expresa)	Método Utilizado
<p>“La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar”. Ana Camps & Teresa Ribas en 1993. España</p>	<p>Hasta qué punto la evaluación desarrollada durante el proceso de la composición escrita, constituye un momento privilegiado para el aprendizaje sobre los contenidos de la escritura. De qué manera los alumnos, mientras regulan el propio proceso de la composición escrita, utilizan distintos de contenidos sobre la escritura, se apropian de ellos y los convierten en conocimiento.</p>	<p>Diseñar, experimentar y evaluar un modelo de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita.</p>	<p>Enfoque sociológico, concibiendo la evaluación formativa en relación con la multiplicidad de situaciones de intercambio social en las aulas y también como actividad metacognitiva es decir, de reflexión, regulación y autorregulación.</p> <p>Proceso cognitivo, metacognitivo y concepto sociointeractiva y cultural del proceso de producción, de uso del lenguaje escrito.</p>	<p>Cualitativa Estudio de caso Elementos de investigación acción</p>		<p>Observación análisis de</p>
<p>“Producción de textos argumentativos y metacognición” realizado en el año 2005 por Claudia Andrea Poblete Olmedo</p>	<p>Los estudiantes no son conscientes del aprendizaje proceso de escritura, afectando la calidad de las producciones.</p>	<p>Relación entre metaproducción y calidad de los textos producidos por alumnos textualmente competentes, donde se quiere comprobar si existe correlación entre ambas variables.</p>	<p>Metacognición y metaproducción.</p>	<p>Aplicada</p>		<p>Observación encuesta</p>