

**MEJORAMIENTO DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE DE LOS
ESTUDIANTES DESDE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS
ARGUMENTATIVOS.**

Clara Aidé Ortiz Poveda¹

Marisol Morales Gasca²

Hermínsul Jiménez Mahecha³

Recibido: 16 de agosto de 2013. Aceptado: 6 de octubre de 2013

RESUMEN

Este artículo da cuenta de los resultados de una investigación, en didáctica de la lengua castellana, realizada en la primera cohorte del programa de Maestría en Ciencias de la Educación en la Universidad de la Amazonia. La investigación parte de la consideración del uso reflexivo y controlado de los textos escritos en situaciones sociales; en particular, en aquellas vinculadas a propiciar el aprendizaje y potenciar la autoformación de los estudiante; la revisión de antecedentes teóricos y, la necesidad fortalecer los procesos de aprendizaje identificados en estudiantes de grado 7° de básica secundaria. El trabajo consistió en el desarrollo de una propuesta didáctica basada en el enfoque pedagógico Enseñanza para la comprensión (EPC), a partir del cual se establecieron los lineamientos y criterios de organización en tópicos generativos, metas y desempeños de comprensión y, el plan de talleres para su ejecución. La valoración de los resultados a través de la auto, co- y hetero-evaluación de los textos argumentativos producidos por los estudiantes permitió establecer que el conocimiento y manejo de los textos argumentativos favorece los procesos de comprensión y aprendizaje autónomo de los estudiantes.

¹ Magíster en Educación. Profesora de Educación Básica y Media de la Normal superior de Florencia. Caquetá, Colombia. E-mail: clarita1167@yahoo.es

² Magíster en Educación. Docente Institución Educativa Mpal. Nacional Pitalito Huila Colombia. Correo: mamoga2006@hotmail.com

³ Doctor en Educación, miembro Grupo de Investigación Desarrollo Institucional Integrado. E-mail: herminsulj@yahoo.com



ABSTRACT

This article explains the results of a research project on Spanish didactics carried out in the Master Program in Educational Sciences at Amazonia University.

The research starts considering the reflexive and controlled use of written texts in social situations, especially in those aiming at generating learning and potentiating students' self-formation; theoretical background revision, and the need to strengthen the learning processes identified in seventh graders.

The project consisted of a didactic proposal based on the pedagogical approach "Teaching for Comprehension" as a starting point to set up organization guidelines and criteria in generative topics, goals and comprehension performances, and the planning of workshops for its execution.

Results assessment through self evaluation, co-evaluation and hetero-evaluation of argumentative texts written by students allowed concluding that knowledge and use of argumentative texts favors students' comprehension processes and autonomous learning

Palabras clave: didáctica de la lengua, enseñanza de la producción de texto argumentativo, discurso y cognición, metacognición.

Key Words: didactics of language, teaching of writing of argumentative text, discourse and cognition, metacognition, improving learning

Introducción

Las sociedades industriales del siglo XX e inicios del XXI se caracterizan por el desarrollo de la ciencia y la tecnología como factores de transformación social y cultural que afectan la vida de las personas; un ejemplo, es la incorporación del conocimiento a los procesos de producción material y simbólica y a los procesos de consumo, donde el manejo del discurso escrito representa un elemento importante.

La participación de las nuevas generaciones en el desarrollo sociocultural y científico implica asumir la educación como un proceso intencional, organizado y sistemático que dote al estudiante de conocimientos y procedimientos para actuar en los contextos y situaciones actuales. La escuela es responsable de enseñar la producción del texto escrito, sus implicaciones en los procesos de auto-aprendizaje y su proyección en la producción de conocimiento científico.

Con la investigación se buscó fortalecer la capacidad de aprendizaje en estudiantes del grado 7° desde el desarrollo de habilidades en el manejo de la información de los textos y, la enseñanza y el aprendizaje de la producción de texto argumentativo mediante estrategias metacognitivas para mejorar los procesos académico y personal, el desarrollo de pensamientos y habilidades orales, de escucha y de comprensión para que expresen su opinión, la defiendan con argumentos utilizando la lectura y la escritura para solucionar problemas de aprendizaje.

La investigación reconoce el lenguaje como herramienta cognitiva que brinda al individuo la posibilidad de identificarse y definirse como persona; tomar posesión de la realidad natural y sociocultural y, participar en la construcción y transformación de la misma (MEN, 2006: 19-28). Se comprende el aprendizaje como un proceso activo que surge de las interrelaciones discursivas estudiantes–docente, importantes para la comunicación y negociación de significados. En esta perspectiva, las situaciones comunicativas posibilitan al estudiante tomar decisiones, exponer y recibir opiniones, generar discusión y justificar con argumentos sus afirmaciones. El maestro debe respetar el desarrollo del pensamiento en el estudiante y jalonarlo, enfrentándolo a situaciones de interrogación y construcciones conceptuales complejas (MEN, 2006).

La investigación partió del problema: ¿Cómo la enseñanza de la producción de texto argumentativo mejora el proceso de aprendizaje en los estudiantes de grado 7° de básica secundaria? y su objetivo general es: implementar una propuesta didáctica para mejorar los procesos de aprendizaje mediante la producción de texto argumentativo, en estudiantes de grado 7° de la Normal Superior de Florencia. Su desarrollo contribuye al mejoramiento de la calidad educativa mediante el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas en los estudiantes como parte de la responsabilidad de la escuela en el



desarrollo de competencias y habilidades comunicativas en respuesta a las dificultades observadas en los estudiantes frente a la producción de texto argumentativo.

El proceso metodológico asumió aspectos de la investigación acción (IA), buscando cambiar y mejorar las prácticas de enseñanza de la escritura para potenciar los procesos de aprendizaje. La IA. (Buendía, 1998) incluye: a) la planeación de la investigación; b) el desarrollo de las acciones para solucionar el problema; c) la observación del proceso, centrado en la forma como los estudiantes desarrollan el proceso de escritura y manejo de los textos para adquirir estrategias cognitivas y metacognitivas para ampliar sus conocimientos; y d) la evaluación de la investigación para identificar los resultados y establecer el impacto de la intervención. Además, se utilizaron los métodos: descriptivo, para describir el objeto de estudio como se presenta en la realidad: estado inicial de la producción de texto escrito de los estudiantes seleccionados; histórico-lógico, para ver los antecedentes de investigación y la evolución del concepto de producción de texto argumentativo; interrogación para evaluar el nivel de los estudiantes y, análisis y síntesis para interpretar los resultados del proceso para llegar a las conclusiones.

La investigación se realizó en dos etapas: 1) el diagnóstico, para establecer el nivel de conocimiento declarativo, procedimental y condicional de los estudiantes sobre la escritura de texto argumentativo y cognición. Y, 2) diseño, aplicación y evaluación de una propuesta didáctica para dar solución a las dificultades encontradas en el diagnóstico.

La propuesta didáctica se apoyó en las pedagogías contemporáneas, específicamente, en el enfoque Enseñanza para la Comprensión (en adelante, EPC), el cual busca desarrollar en los estudiantes habilidades para comprender y poner en el discurso sus conocimientos; expresar y defender sus puntos de vista; y, participar y colaborar en el desarrollo de aprendizajes propios y colectivos mediante comunidades de aprendizaje donde la discusión y la participación motivan sus procesos de desarrollo cognitivo.

Este artículo se organiza de acuerdo con el proceso metodológico: antecedentes del problema, marco teórico; método, resultados, análisis, conclusiones y recomendaciones.

Antecedentes del problema

El estado del arte en relación con los procesos de aprendizaje y la producción de texto argumentativo presenta los antecedentes investigativos y teóricos del problema en la educación, los cuales se derivan de la revisión de investigaciones sobre la enseñanza de la producción escrita argumentativa desde diferentes tendencias y, la caracterización de los conocimientos declarativo, procedimental y condicional de los estudiantes sobre la producción de texto argumentativo y su relación con los procesos de aprendizaje.

Los antecedentes teóricos e investigativos se organizan en: revisión de los estudios disciplinarios sobre la argumentación y, la enseñanza de la producción escrita argumentativa. Desde la perspectiva histórica, el estudio de la argumentación se remonta a los griegos, desde Aristóteles, en tres perspectivas: la lógica basada en la prueba; la retórica o persuasión; y, la dialéctica o interrogación (Emeren, 1989). En los estudios contemporáneos los enfoques dialécticos se acercaron a los estudios pragmáticos del discurso y a la función y contextualización de la argumentación (Toulmin, 1958). La argumentación se puede considerar como el ofrecimiento de una aseveración con respuestas a preguntas características pero la evaluación de la adecuación de los argumentos varía de un campo a otro. En general, la evolución del estudio de la argumentación permite diferenciar tres tipos de argumentación: la argumentación por sí sola, la persuasión y, tercero, la demostración.

La investigación, en didáctica de la lengua, sobre la comprensión y producción de distintos tipos de textos se deriva de los avances de ciencias que estimulan el desarrollo de la investigación en composición escrita de tipos textuales específicos, ámbito en el que se destacan Van Dijk, Joaquim Dolz, Anna Camps y Daniel Cassany. Al respecto, Joaquín Dolz propone una enseñanza precoz de la argumentación. El autor afirma que aprender a comprender y redactar textos requiere la identificación progresiva de los tipos de textos dominantes en la cultura y la escuela. Sin embargo, la argumentación se atiende tardíamente en la educación secundaria y la media; Pasquier y Dolz (1996) consideran importante sensibilizar a los estudiantes desde el preescolar, mediante la enseñanza de la escritura de diferentes tipos de texto y un aprendizaje en espiral para



comprobar o profundizar los conocimientos progresivamente; además, consideran la revisión en la enseñanza de la escritura como importante actividad de aprendizaje

Por su parte, Cassany (1989) propone cuatro enfoques metodológicos para enseñar a escribir: el gramatical; el funcional; de proceso y, de contenido. Por su parte, el “Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos” (1998), apoyados en el modelo planteado por Hayes y Flower (1980), concibe la creación de un texto como un proceso complejo en el que intervienen factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, físicos, discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales. Entre las tendencias de enseñanza de la escritura de texto argumentativo y aprendizaje se pueden mencionar:

- *El carácter dialógico de la argumentación:* Según Dolz (1993), “la argumentación se asemeja a una especie de diálogo (controversia, polémica, etc.) con el pensamiento del otro para transformar sus opiniones”(p. 65), así, la actividad argumentativa está ligada a la situación comunicativa y al contexto (Camps, 1995). El discurso argumentativo constituye el medio para canalizar con la palabra, diferencias individuales, familiares, institucionales y sociales.
 - *El análisis del discurso:* autores como Van Dijk y Martínez, entre otros, buscan establecer una relación entre una teoría del lenguaje como discurso y una teoría discursiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje para explicar la importancia del papel del lenguaje en la construcción de sentido del mundo exterior y en el desarrollo cognitivo. Al respecto, Camps (1995) afirma que “lo que dificulta el dominio de la argumentación escrita es la necesidad de que el locutor-escritor gestione todos los elementos del discurso y del texto argumentativo sin la intervención del interlocutor” (p. 50).
 - *La enseñanza de la argumentación como eje transversal:* asume la enseñanza desde “dimensiones globales, interdisciplinarias, que impregnan todas las áreas, y se desarrollan en todos los componentes del currículo respondiendo a problemas y realidades de diferentes contextos” (Granados, 2005, p. 8), con el fin de favorecer la
-

relación discurso/aprendizaje para justificar, comprender, diferenciar y confrontar ideas u opiniones propias y ajenas (Revel, et. al, 2005).

- *La enseñanza de la argumentación desde las comunidades discursivas*: se refiere a la interacción oral entre profesor y estudiantes, en torno a los textos. La institución, la sociedad, la cultura y el contexto de los debates inciden en la forma y la función de los argumentos; la argumentación es “un mecanismo social para la construcción de conocimientos y como práctica social y racional de la producción” (Forman, 2000, p.364-368). Por su parte, Bustamante y Guevara (2003) proponen transformar las prácticas pedagógicas en procesos de aprendizaje crítico, reflexivo y creativo, desde el carácter reflexivo del lenguaje y su incidencia en los procesos de aprender a pensar.

En relación con los procesos de aprendizaje, Wells, desde los planteamientos de Vigotsky y de Halliday, afirma que el aprendizaje es un proceso de construcción de significado con los demás, a partir del papel del discurso en todos los niveles de educación (Wells, 2001); las acciones realizadas con el lenguaje permiten comprender las representaciones y valorar la experiencia; así, el discurso es mediador en el proceso de aprendizaje a través de las manifestaciones orales y escritas para la transformación de los marcos cognitivos.

La propuesta oficial para la enseñanza de la lengua castellana señala orientaciones para la relación procesamiento textual - cognición. El objetivo de la enseñanza de la lengua castellana en Colombia busca el desarrollo de la competencia comunicativa referida, según Hymes (1972), al uso del lenguaje en actos de comunicación particular, concreta y social e históricamente situada. Hymes propone una visión pragmática del lenguaje en la que los aspectos socio-culturales son determinantes en los actos comunicativos (MEN, 1998).

Los Lineamientos Curriculares en su 5º eje, referido a los procesos de pensamiento, plantean que las personas adquieren las herramientas del lenguaje y la cognición mediante la interacción social (nivel interpsicológico) y luego se internalizan (nivel intrapsicológico) por parte de los sujetos para usarlas en contextos



diversos (descontextualización) (MEN, 1998). Esta propuesta asume que los estilos discursivos y los procesos cognitivos se adquieren y desarrollan mediante la participación de las personas en la socialización; la producción escrita como cognición es resultado de procesos de construcción social (trabajo grupal e individual), desde procesos pensamiento como describir, sustentar, contrastar, sintetizar, clasificar, jerarquizar, argumentar.

La competencia argumentativa se refiere a los razonamientos que la persona ejecuta para explicar las partes de un proceso, justificar o expresar las razones de las ideas o puntos de vista frente circunstancias o situaciones, mediante procesos metacognitivos que implican que la persona tome conciencia del propio proceso de comprensión o producción y la forma como puede revisar y controlar su interacción con el texto, determinar las dificultades y las formas de solucionarlas.

En el contexto regional, la investigación sobre enseñanza de la argumentación es reciente e incipiente. Los hallazgos muestran estudios sobre la influencia de conceptos sobre dialogismo, análisis del discurso, pragmática y lingüística textual y, que dan lugar a diagnósticos de conocimientos, habilidades o problemas de los estudiantes para comprender textos argumentativos y, una intervención para enseñar la comprensión. En cuanto a la producción de textos argumentativos, se encontró un diagnóstico de dificultades y la recomendación de un sistema de acciones pertinente. En ningún caso se aborda la enseñanza temprana de la escritura del texto argumentativo ni su incidencia en los procesos de aprendizaje.

Marco Teórico

Este apartado presenta la fundamentación teórica que articula producción textual y cognición y, la propuesta didáctica diseñada para la intervenir y transformar el problema.

La fundamentación teórica implicó plantear como contexto general la relación: sociedad, instituciones y usos de la lengua conectados con prácticas discursivas o textuales que permiten el desarrollo de distintas actividades sociales como los procesos de aprendizaje y/o la construcción del conocimiento. La cognición, se asume como “la actividad intencional del individuo que como miembro de una comunidad, emplea y produce representaciones en el

esfuerzo colaborativo de comprender mejor su mundo, compartido y transformarlo” (Wells, 2001, p. 96).

La relación sociedad – instituciones – prácticas discursivas implica asumir la vida social como un complejo sistema de comunicación que se concreta mediante la interrelación entre los usos de la lengua en los marcos institucionales a través de acciones sociales discursivas. La escuela cumple la función social de reproducir o difundir el conocimiento en las prácticas de enseñanza y aprendizaje con el uso de mediaciones semióticas como los tipos de textos en situaciones sociales particulares.

Wells (2001) propone una espiral, como mecanismo para dinamizar los procesos cognitivos; la espiral está integrada por cuatro factores: la experiencia, la información, la construcción de conocimiento y la comprensión (P.103). Estas cuatro oportunidades entran en una espiral de desarrollo en la cual se ponen en juego las exigencias progresivas del grado de coherencia, acción reflexiva y control voluntario de los participantes en el proceso social e individual de construcción de significado y de actuación sobre su aprendizaje. Como complementación a la espiral propuesta por Wells se puede señalar otros conocimientos: declarativo, el que las personas declaran saber; procedimental, determinado por las acciones concretas para responder a un fin y, condicional, el que se ajusta específicamente a las condiciones del proceso.

- *Comprensión y Discurso Argumentativo*. Para comprender la producción y comprensión de las formas de acción social que se constituyen a partir de la utilización de textos argumentativos, son pertinentes los conceptos de esquemas, contexto y algunas formas de clasificación de los conocimientos.

La teoría de los esquemas es un principio organizativo que ordena un paquete de conocimiento estructurado, a partir de la convención o la experiencia social (cfr. Van Dijk 1988). Para esta investigación, los esquemas cognitivos son esenciales en el procesamiento, comprensión y aprendizaje de textos (Martínez, 1999).

Por otra parte, la relación sociedad – discurso es importante por cuanto significa que la cognición social no es de naturaleza mental sino real (Van Dijk, 1994). La cognición social, como escenario de aprendizaje en la escuela, debe asumir la enseñanza de la lectura y la escritura de textos como instrumentos que ayudan a comprender los temas y



las estructuras o esquemas textuales; además, de privilegiar las prácticas colectivas que favorecen el aprendizaje individual.

En los esquemas existen grados de estructuración y generalización del conocimiento social y personal. Este fenómeno justifica la convergencia Bajtin (ventrilocuación) o van Dijk (cognición social - personal). La hibridación de las voces individual y social se vuelve más compleja en sus tres dimensiones de representación: clase, perspectiva de origen y asunto que trata. La construcción de los niveles de representación y elaboración del significado en el discurso depende de los procesos de socialización, tematización y esquematización. La acción de los dos últimos procesos permite comprender el sentido y la finalidad de las acciones de los docentes en el desarrollo del encargo social en las instituciones educativas.

Los esquemas, como paquetes de información semántica y pragmática, dan lugar al concepto de contexto. El contexto asume la selección de rasgos culturales, cognitivos y lingüísticos pertinentes para la producción e interpretación de enunciados o discursos. La especificación del sentido de los esquemas, se precisa en el marco y el guión a partir de los cuales se pone en marcha un plan para conseguir la meta (SchanK y Abelson, 1977; Brown y Yule, 1983 citados por Calsamiglia y Tusón). Una forma de representación de los esquemas formales son los textos o discursos: formas de acción social con un componente cognitivo y representaciones semánticas construidas por y para la sociedad.

Para establecer la relación entre comprensión y discurso argumentativo se entiende que existen niveles de organización, entretejidos en respuesta a procesos sociales, cognitivos y discursivos (Pardo, 2007). Una de las formas de representación mental y social es el discurso o texto argumentativo, definido como el conjunto de estrategias con que el autor se dirige al interlocutor en una situación de desacuerdo con el propósito de modificar su juicio, convencer y lograr su adhesión (Álvarez (2004), Díaz (2002) y Cárdenas (1991). En la argumentación se diferencia el marco, la estructura, la contra-argumentación y el carácter dialógico (Dolz, 1993).

Según Hayes (1996), Camps y Ribas(1993) y Cassany (1990) los mecanismo de aprendizaje para la producción textual implican precisar, los procesos cognitivos de la escritura por proceso: planeación, textualización y revisión. Este proceso en la relación cognición – producción textual, consolida la capacidad intelectual del estudiante y promueve el dominio de las operaciones discursivas.

La evaluación de la textualidad de los textos argumentativos parte de analizar cómo los usuarios de una lengua hacen uso del lenguaje en la interacción comunicativa para reconocer los factores que hacen que un texto argumentativo esté en relación con sus productores e interpretadores. En el análisis del discurso, un enunciado es el producto de la enunciación, donde aparecen los recursos lingüísticos y discursivos que utiliza el enunciador para que sean interpretados por el enunciatario.

- *Comprensión y Metacognición.* Esta investigación asume la metacognición como el conocimiento y control del cual los individuos llegan a ser conscientes y críticos de sus propios procesos mentales y capaces de monitorear y manejar los modos en que su pensamiento es influenciado por fuentes externas (Olson y Astington, 1993); es decir, el análisis, la valoración y la regulación que la persona hace de sus procesos cognitivos ante una situación problemática desde: el conocimiento de los procesos cognitivos (saber qué) y la regulación de dichos procesos (saber cómo).

En la producción de textos argumentativos, la metacognición se evidencia cuando el estudiante reflexiona y reconstruye el proceso para actuar en una situación social determinada e interviene sobre ella a través de selección del tipo de texto que atiende a los requerimientos de la situación. El desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas es fundamental en los procesos de comprensión y producción de textos específicos (argumentativos) y en la reflexión de su uso como medio de aprendizaje de diferentes temáticas de interés colectivo e individual.

La metacognición en los procesos de producción de texto asume el desarrollo de procesos meta- textuales que acompañan el desarrollo de la escritura y señala cómo el escritor establece criterios sobre los niveles de producción que quiere alcanzar en los tipos de texto, juzga si lo hace y decide cómo operar para conseguirlo (Colomer, 1993)



- *Enfoque pedagógico EPC.* Favorece la enseñanza de habilidades para comprender las situaciones que el mundo impone; el desarrollo del conocimiento desde la interacción social donde el estudiante comparte ideas y opiniones con sus compañeros y su profesor(a) para ampliar la comprensión sobre el tema en discusión; el(a) profesor(a) propicia espacios y situaciones de interés para llevar al estudiante a desarrollar actividades específicas (analizar, expresar, interrogar, argumentar, analogizar, ejemplificar y demostrar) mediante las cuales construya y controle su aprendizaje y lo use para solucionar problemas de su contexto. (Blythe, et. al, 1998).

Desde la EPC la propuesta didáctica plantea cuatro componentes: los tópicos generativos: conceptos, temas, teorías, etc. sobre los cuales se planea y desarrolla el trabajo; las metas de comprensión: delimitan los tópicos en aspectos específicos y las actividades a desarrollar; los desempeños de comprensión: evidencian el trabajo y la comprensión del tópico generativo y, evaluación diagnóstica permanente y conjunta (docente/estudiantes): permite controlar los procesos de aprendizaje y buscar alternativas para superar las dificultades (Blythe, , et. al, 1998).

Además de la EPC se incorporaron otras formas de interacción como el taller pedagógico: una forma de enseñar y aprender mediante la realización conjunta de algo, teniendo en cuenta que los conocimientos que se adquieren en la educación básica se desarrollan en una práctica concreta vinculada al contexto del alumno o con la realización de un proyecto sobre una asignatura particular (Ander Egg, 1991). Asimismo, se implementó la estrategia de aprendizaje colaborativo MOVER, sigla que representa los roles y las funciones de cada integrante del grupo.

Los tópicos generativos propuestos fueron: ¿Cómo puedo aprender a partir de la lectura de los textos?; ¿cómo puedo controlar mis procesos de aprendizaje?; ¿cómo pongo en uso lo que aprendí para demostrar que amplíé y profundicé las ideas sobre el texto argumentativo y la actitud de valoración, con las cuales empecé un proceso de aprendizaje? El desarrollo de los tópicos implicó desarrollar las siguientes acciones:

- Discusión y evaluación de las pruebas pedagógicas del diagnóstico y esquematización de los textos expositivos para reconocer y utilizar las características semánticas, superestructurales y pragmáticas de los textos expositivos y argumentativos.
-

- Comparación de esquemas de información y superestructura de textos expositivos y argumentativos.
- Producción de textos argumentativos desde la escritura por proceso (para incidir en el aprendizaje de los estudiantes).

Las acciones anteriores incorporan permanentemente, estrategias específicas que favorecen el desarrollo de aspectos cognitivos y metacognitivos como: la reflexión y control de los estudiantes sobre las estrategias de aprendizaje para ver cómo los nuevos conceptos transforman el conocimiento procedimental; además, el reconocimiento de la articulación entre el uso de tipologías textuales y las situaciones reales de comunicación; también, la reflexión sobre el uso consciente, por parte del estudiante, de la interacción discursiva (mediante la estrategia MOVER) como contexto de aprendizaje.

Método.

El estado actual o diagnóstico se asumió como un proceso para establecer, al inicio de la investigación, el conocimiento declarativo, procedimental y condicional de los estudiantes sobre el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en el manejo de los textos argumentativos. Este diagnóstico se llevó a cabo en dos fases: aplicación de encuestas y pruebas pedagógicas y, la valoración de resultados.

La encuesta semi-estructurada se compuso de preguntas abiertas y cerradas sobre: concepto, función y acciones que realiza para responder a la lectura, escritura y evaluación de textos argumentativos y se aplicó con el fin de establecer la competencia de los estudiantes en el desarrollo de acciones cognitivas y meta-cognitivas sobre el manejo de los textos argumentativos en contextos específicos de aprendizaje

La prueba pedagógica consistió en la lectura de un texto expositivo con preguntas por niveles según su estructura textual (macroestructura, superestructura, dimensión pragmática y dimensión crítica); elaboración de un mapa conceptual y, la planeación y escritura de un texto argumentativo desde la presentación de un dilema frente al cual



los estudiantes debían tomar posición. Para direccionar la planeación y escritura del texto argumentativo, además del dilema, se planteaban una pregunta y dos sugerencias, ejemplo: *El texto afirma que el auge de la bicicleta se debió a su condición de instrumento deportivo. ¿Está usted de acuerdo con esta afirmación? SI_ NO_ a) Indique las razones que justifiquen su elección; b) Indique dos razones que se opongan a su elección...*

Resultados

El análisis de los datos permitió establecer que, al inicio del proceso, los estudiantes: desconocían los conceptos, las funciones y el uso de los textos como potenciadores de los procesos de aprendizaje. Utilizaban los textos para responder a actividades escolares y a los interrogantes formulados por sus profesores sin implicaciones de aprendizaje a través de la ampliación de los marcos cognitivos y metacognitivos, dado que hacían uso poco frecuente de la lectura para ampliar y profundizar sus conocimientos.

En relación con la escritura del texto argumentativo a partir del planteamiento del dilema y la solicitud de las razones que justificaran la decisión asumida y de las razones que se oponían a esa decisión, los estudiantes siguieron las instrucciones, pero no utilizaron la información de los textos leídos para producir textos argumentativos. Por lo cual se estableció que:

- El grupo encuestado no había tenido una aproximación sistemática al conocimiento y al uso del manejo de los textos argumentativos; existe un desfase entre lo que propone el Estado para la enseñanza de los textos argumentativos y la manera como son usados en el contexto escolar; los estudiantes no reconocen las diferencias textuales ni aprovechan la información para producir nuevos textos; se denota poca familiaridad de la institución con la enseñanza de la argumentación, lo cual corrobora que la escuela asume tardíamente los procesos de enseñanza de la escritura de texto argumentativo.
 - Los anteriores datos demostraron a las investigadoras y a los grupos de estudiantes la necesidad de formular una propuesta que relacione el uso de tipologías textuales y
-

procesos de aprendizaje, desde el reconocimiento de los aspectos funcionales, estructurales y de uso de los textos argumentativos como recursos didácticos.

- Con la perspectiva de plantear alternativas de solución a la situación detectada se formuló un diseño de una propuesta didáctica, se efectuó su implementación y la respectiva evaluación. A continuación se precisan detalles importantes sobre el desarrollo de la propuesta didáctica y los resultados derivados de la misma.

El desarrollo de la propuesta didáctica consistió en la aplicación de la secuencia de clases (talleres) en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula, con los estudiantes de 7° de la Normal Superior de Florencia, durante un periodo de cuatro meses, con una intensidad de 4 o 6 horas semanales y 4 encuentros en contra – jornada.

La intervención evidenció la forma como los estudiantes avanzaban en el manejo de los textos expositivos como base para documentar los temas, aportar elementos a la producción de textos argumentativos y mejorar sus proceso de aprendizaje sobre los tipos de texto y su funcionalidad académica y social; no obstante, durante el desarrollo, se presentaron dificultades relacionadas, en algunos casos, con la poca responsabilidad de los estudiantes para asumir sus actividades académicas, factor que se manifiesta como resistencia a comprometerse en el desarrollo de la actividad; el grado de complejidad tanto de los temas tratados en clase como de las características y exigencias del texto argumentativo. Una particularidad del tipo de texto a producir que representó mayor dificultad para los estudiantes fue la construcción de contra-argumentos y la falta de habilidad en el manejo de las citas o fuentes bibliográficas de los documentos consultados como garantes.

Por otra parte, la interacción discursiva de los estudiantes como forma recurrente a lo largo de la intervención se ilustra con ejemplos de momentos puntuales que muestran la reflexión de los estudiantes sobre la identificación de la intencionalidad del enunciador y el tipo de texto que están leyendo.

Por ejemplo, se muestra un ejercicio del taller N° 5: Identificar las características: semántica, súper-estructural y pragmática de los textos argumentativos. Los estudiantes



responden, en forma individual a interrogantes sobre: tema, intencionalidad y marcadores de intención que permiten identificar el enunciador y el enunciatario, entre otros aspectos. Luego realizan el intercambio discursivo en el grupo (mover), por lo cual leen cada respuesta, la discuten, complementan y elaboran un nuevo producto. Este intercambio muestra la discusión acerca de la intencionalidad de un texto:

M: - la intención del texto Inconveniencia de aplicar la pena de muerte en Colombia es narrar.

O: - yo pienso que es informar sobre las características y los aspectos negativos de la pena de muerte

V: - “la intención del texto es informar sobre la pena de muerte”;

E: - “contar la historia de la pena de muerte”

R: - “dar a conocer los tipos de pena de muerte que existen en el mundo”

E5: “dar razones sobre las consecuencias de aplicar la pena de muerte en Colombia”.

Frente a la diversidad en las respuestas, el moderador (M) propone:

M: - Releamos el texto y verifiquemos la idea principal y la función de cada uno de los párrafos.

Los estudiantes inician la relectura del texto por párrafos:

V: el primer párrafo habla de la vida del hombre y de cómo las personas incumplen las leyes. Es decir que con éste párrafo se presenta el texto para llamar la atención del lector. En el siguiente párrafo se habla de la pena de muerte como algo cruel.

M: -o sea que allí hay una posición de las autoras sobre la pena de muerte, para ellas es cruel, o sea mala...

O: si después dicen que es inconveniente, ellas esta dando su opinión.

M: terminemos de leer los párrafos, porque si es así ellas esta diciendo lo que piensan y si es así, el texto no es expositivo ni narrativo.

Luego, el observador generaliza la respuesta tomando posición sobre el tipo de texto:

O: - el texto leído es argumentativo porque las autoras toman posición sobre la controversia, para ellas es inconveniente y tiene muchos argumentos para defender su posición, pero no hay contraargumentos.

Los estudiantes retoman la discusión para establecer la intención:

E: ahora si respondamos cual es la intención:

M: pues dar a conocer que la pena de muerte es inconveniente, ¡listo!

E: no, yo digo que la intención es demostrarnos a todos que la pena de muerte es inconveniente.

O: Si, yo estoy de acuerdo con usted, la intención es convencer al lector de que la pena de muerte no es conveniente; por eso hay que firmar en Bienestar para que apliquen la cadena perpetua para los que le hacen daño a los niños y a las mujeres... bueno y a todos a los asesinos, a los narcotraficantes, a los violadores...

Es de resaltar, en las participaciones, como los estudiantes escudriñan el texto en conjunto encontrando pistas o marcadores discursivos para establecer la intencionalidad; en este sentido, quienes descubren elementos pertinentes al tema los comparten dando claridad a los compañeros y demostrando, en términos declarativos y procedimentales, sus habilidades en el uso de estrategias para desarrollar la actividad sugerida y ampliar, de manera conjunta, sus conocimientos en relación con el manejo de los textos.

Los estudiantes, por roles comparten, discuten y consolidan las respuestas; luego, en plenaria, expresan sus interrogantes frente al tema y sus impresiones en relación con las ventajas y desventajas del trabajo individual y cooperativo, reflexión que permitió aclarar aspectos sobre las preguntas y profundizar en el concepto y las características de los textos argumentativos.

En el cierre de la intervención se desarrollaron actividades sobre la habilidad para planear, escribir y corregir el texto argumentativo desde la auto-, la co- y la heteroevaluación, para evaluar el manejo de los textos argumentativos y establecer el impacto de la propuesta.

Respecto a la planeación del texto, se partió de la revisión del texto escrito, en un taller previo, sobre el dilema conveniencia–inconveniencia de participar en una tribuna urbana y la situación: “Considero conveniente o inconveniente mi participación en una



de las tribus urbanas que se manifiestan en Florencia” ¿Si o No?. Luego se realizó la lectura de diferentes textos expositivos sobre el tema para ampliar las posibilidades de producción y se procedió a elaborar un plan de texto a partir de interrogantes sobre la intención comunicativa del texto a escribir: el tipo de texto; el posible lector y ¿por qué?; la presentación de la tesis frente al dilema presentado y, elaboración de un listado (a manera de paralelo) de argumentos que defienden la tesis planteada y de contra-argumentos de la tesis.

A manera de lluvia de ideas y teniendo la planeación anterior, se hizo la segunda planeación siguiendo la estructura: a) introducción o presentación del tema y de la situación de argumentación, b) lugar del texto donde consideran pertinente explicitar su posición frente al dilema, c) desarrollo de los argumentos y los contra-argumentos (unos frente a los otros) y d) conclusión. Posteriormente, se compartieron algunas planeaciones, se discutieron las fortalezas y debilidades y sugirieron aportes para mejorar su escritura. Los estudiantes corrigieron la planeación y escribieron el texto a partir de la misma.

Luego, se co-evaluaron de los textos con la rejilla de evaluación utilizada por Camps en sus trabajos de investigación sobre el mismo tópico. Este ejercicio permitió a los estudiantes reconocer y reflexionar sobre: elementos de la argumentación: receptor, emisor, intención, argumentos y contraargumentos; organización del texto: tesis, argumentos y contraargumentos utilizados para defender su posición y, plan para corregir el texto.

Los estudiantes reconocieron estos elementos y valoraron la necesidad de mejorarlos, corrigieron el texto y entregaron una nueva versión, la cual fue evaluada a partir de elementos del análisis del discurso: intención, enunciador, enunciatario, situación de argumentación, dilema, marcadores discursivos, etc.

Discusión

Los resultados de la intervención en relación con la escritura de textos argumentativos y su incidencia en el desarrollo del aprendizaje en los estudiantes se derivan del análisis

de los textos escritos por los estudiantes para ver los logros en los tres tipos de conocimiento.

Frente al conocimiento declarativo los resultados mostraron que los estudiantes adquirieron elementos para conceptualizar sobre: el tipo de texto: expositivo y argumentativo; la superestructura como un esquema (abstracto) que permite organizar la información en el texto para dar coherencia, cohesión y sentido global, para el texto expositivo (presentación del tema, subtemas y conclusión) y para el texto argumentativo (situación de argumentación, tesis, argumentos /contraargumentos y conclusión).

En los aspectos pragmáticos de la argumentación los estudiantes demostraron manejo de: la intencionalidad o propósito comunicativo (convencer o influir en el lector); el enunciador: los elementos que usa quien escribe el texto para convencer o influir en el enunciatario (manejo de la enunciación personal o impersonal según el tipo de texto) y el enunciatario o posible lector; en este sentido, alusión al interlocutor en los textos producidos por los niños no fue clara.

La propuesta afectó la capacidad de los estudiantes para orientar el uso de la lectura de textos expositivos y argumentativos sobre el tema (tribus urbanas) para direccionar las acciones de escritura (por proceso) de un nuevo texto de carácter argumentativo. Además, afectó la ampliación de los marcos cognitivos sobre el tema y sobre el texto a partir de los conocimientos del estudiante; las consideraciones institucionales determinadas por la familia, la escuela, el Estado y la sociedad en general, frente a la existencia de las tribus urbanas y, las valoraciones que sobre ellas realizan los jóvenes, los padres y los adultos en general.

En términos procedimentales los estudiantes demostraron habilidad para consultar la información específica, para planear y escribir su texto, organizar los medios, las condiciones y las acciones para alcanzar el objetivo propuesto: escribir un texto argumentativo y aplicar sus conocimientos y habilidades en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. Desde otro ámbito, el plan de acción parte de las valoraciones sociales y personales que le permiten al estudiante tomar posición y defenderla según sus conocimientos, intereses, deseos y, el aprovechamiento de la



información de otros textos (escritos o visuales). En este sentido, el plan da cuenta de las condiciones básicas del esquema, de las valoraciones, interpretaciones y mecanismos para responder a la condición planteada para la escritura y la evaluación de aprendizajes en la situación escolar.

Se destaca el conocimiento de mundo del estudiante como contexto socio-cognitivo para identificarse como enunciador y los marcadores discursivos de actitud frente al mundo valorado, además de destacar el carácter de informatividad, polifonía, intertextualidad y tensión entre las fuerzas que enfrenta quienes asumen una posición valorativa. En el siguiente ejemplo, el enunciador se plantea, como un deber de la persona, el alcanzar unas metas sociales integrativas:

(...) si pienso que es inconveniente participar en una tribu urbana es porque creo que las personas debemos tener una vida agradable disfrutar de la familia, estudiar, contribuir con el desarrollo de nuestra escuela y nuestro barrio, valorar la vida y no cambiarla por una moda o perderla en una pelea callejera solo por defender la ideología de un grupo que no tiene claro sus ideales y que no se reconocen como personas que necesitan formarse para dirigir la sociedad del futuro.

Las marcas discursivas que permiten reconocer la actitud valorativa del enunciador frente al mundo en discusión se caracterizan como marcas léxicas sustantivas, adjetivas, adverbiales que implican valores negativos o incorporan morfemas con implicaciones semánticas negativas: comportamientos violentos e in-ade cuados; in-convenientes; mundos erróneos (drogadicción); estar dañando su cuerpo; injusto, desafortunadamente, valores anti-democráticos, etc.

Además de los resultados anteriores, el desarrollo de la propuesta evidenció apropiación de elementos psico-sociológicos sobre las instituciones y las formas de representación que ellas utilizan y un mayor acercamiento a la elaboración de oposiciones frente al dilema.

Conclusiones

Estas se agruparon en torno a tres tópicos.

1. *Currículo oficial y contexto institucional.* En la propuesta de Estado y en el PEI de la Normal Superior la enseñanza de la argumentación se asume de manera tardía.

Las prácticas de enseñanza de la lengua castellana se desarrollan dentro del currículo técnico centrado en el carácter instrumental de la lectura y la escritura y el seguimiento de la política de Estado sin vincular los intereses y necesidades de los estudiantes.

2. *Espacios de interacción en el aula.* La enseñanza de la argumentación, por la naturaleza dialógica y polifónica, se articula con el desarrollo de un currículo crítico – emancipatorio que busca el desarrollo consciente de las capacidades del individuo y la aceptación de puntos de vista divergentes que incidan en una formación auto-reguladora y emancipadora.

La investigación articula los usos sociales de la lengua a las necesidades sociales de los usuarios en la enseñanza de la lectura y la escritura por proceso como potenciadores del desarrollo del pensamiento crítico, la aceptación de diferentes puntos de vista y la funcionalidad de los textos argumentativos en la formación autónoma y cognitiva en los estudiantes.

La enseñanza de la lectura y la escritura debe partir de la selección consciente de los textos para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre los textos - más que como mecanismo de evaluación - se convierta en posibilidad de enfrentar, ampliar y reflexionar sobre los saberes y su relación con la realidad.

3. *Argumentación y cognición en los estudiantes.* Con la implementación de la propuesta didáctica los estudiantes alcanzaron mayor facilidad para reconocer el enunciador, sus mecanismos de formulación de la tesis, habilidad para usar conectores y diferentes tipos de argumentos.

Las mayores dificultades detectadas en los textos argumentativos producidos como resultado de la intervención se presentaron en relación con el manejo de marcadores discursivos para precisar al enunciatario; formas de representación posible de atribuirse a ese enunciatario y, la posibilidad de reconocer las oposiciones o contra-argumentos.

La investigación buscaba enseñar aspectos discursivos propios de la producción de textos argumentativos; además que, los estudiantes pudieran observar la relación entre su toma de



posición como enunciadores argumentativos y los contextos sociales y cognitivos desde los cuales hacen su enunciación. Esto se puede evidenciar en la diversidad de posturas y razones valorativas que los estudiantes manifiestan frente a un problema que los afecta directamente.

En conexión con lo anterior, la propuesta desarrollada sustenta la pertinencia del enfoque Enseñanza Para la Comprensión (EPC) para el desarrollo de aprendizajes autónomos.

El desarrollo metacognitivo evidencia la capacidad de valorar la importancia de la interacción discursiva en la producción de textos y en la reflexión sobre la manera como los nuevos conceptos se convierten en recursos de conocimiento para actuar en diferentes contextos.

Recomendaciones

- Se considera oportuno reorientar la política oficial respecto a la enseñanza precoz de la producción de texto argumentativo escrito.
- En el Proyecto Educativo Institucional de la Normal Superior se hace necesario replantear el momento de iniciación de la enseñanza de la argumentación escrita en conexión con otras características discursivas textuales, la progresión en espiral, los usos sociales de los textos y la escritura por proceso, desde edades tempranas.
- Las propuestas de enseñanza de la lengua castellana deben servir de base para la integración del área y del plan de estudios como factor de cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje de diferentes asignaturas.
- Las prácticas desde la estrategia de aprendizaje cooperativo o comunidades de aprendizaje deben trascender la mención en el PEI para convertirse en elemento fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- La enseñanza del proceso de producción de texto argumentativo para mejorar los procesos de aprendizaje debe proponer nuevas acciones puntuales que permitan afrontar las dificultades detectadas.

Referencias Bibliográficas

Álvarez, T. (2004). *Textos Expositivos-Explicativos y Argumentativos. Didáctica (Lengua y Literatura)*, Madrid: Publicaciones de la Universidad Complutense.

Ander Egg, E. (1991). *El Taller, una alternativa para la renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio de Río de la Plata.

Blythet, T. (1998). *La Enseñanza para la Comprensión: Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós

Buendía, E. L. et. al. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill/interamericana.

Bustamante B., B. & Guevara A., C. (2003). *Comunidad de Aprendizaje como Comunidad de Lenguaje*. Bogotá: Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico

Cárdenas, P. A. (1991). Hacia una didáctica de lo analógico: lengua y literatura. *En Red Lectura N.2. Un Espacio para la escritura y el diálogo razonado*. Medellín: Nodo de Lenguaje de Antioquia

Camps, A. & Ribas, T. (1993). *Evaluación del Aprendizaje de la Composición Escrita en situación Escolar*. N. 143. Madrid: Universidad Autónoma de Barcelona.

Camps, A. (1995a) Aprender a Escribir Textos Argumentativos: Características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (26).

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. Comunicación, lenguaje y educación. *Revista: Comunicación, Lenguaje y Educación*, (6).

Colomer, T. (1993). ¿Qué té a veare la llengua amb les altres àrees de coneixement?. *En Guix, elements d'acció educativa*, 183. *Monográfico: La llengua com a eina interdisciplinaria*, 510.



Díaz R., Á. (2002). *La argumentación escrita*. 2ª. Ed. Medellín: Universidad de Antioquia.

Dolz, J. (1993). Leer y Escribir. En *Cuadernos de Pedagogía*. N. 216. *Praxis e Ihardun multimedia koof*..

Emeren, F.H., Grootendorst, R, Jackson, S. & Jacobs, S. (2000). Argumentación. En Teun van Dijk (Comp.) *El discurso como estructura y proceso* (Vol. I). Barcelona: Gedis.

Forman, E. A. (2000). Learning mathematics on participation in classroom practice: implications of sociocultural theory for educational reform. *Theories of mathematical learning*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.

Granados, A. M. (2005). *Producción de Textos: La Magia del escribir*. Recuperado de planlectorgeneralprado.blogspot.com/.../produccion-de-textos.htm/.

Hayes, J. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing process. En L.W. Gregg & E.R Sterinberg, *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hayes, J. (1996). Un Nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. En: Levy, C. M. & Ransdell, S. (eds.). *The science of writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates

Hymes, D.H. (1972). Acerca de la Competencia Comunicativa. *Revista Forma y Función*, (9).

Martínez, M. C. (1999). *Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos*. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Cali: Universidad del Valle.

- Martínez, M. C. (2001a). Análisis del Discurso y Práctica Pedagógica. En *Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor* (3a. ed). Santa Fe– Argentina: Homo Sapiens.
- Martínez, M. C. (2001b). *Aprendizaje de la argumentación razonada*. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Cali: Universidad del Valle
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lengua Castellana Lineamientos Curriculares*. Bogotá: Ed. Magisterio.
- Olson, D. & Astington, J. (1993). Thinking about thinking: Learning how to take statements and hold beliefs. *Educational Psychologist*, 28, 7-23.
- Pardo A. N. G. (2007). Niveles de organización del significado en el discurso. *Discurso & Sociedad*, Vol 1(1) 2007, 85-115. Recuperado de: www.dissoc.org
- Pasquier, A. & Dolz, J. (1996). Un decálogo para aprender a escribir *En C & E: Cultura y Educación*, (2), 31-41.
- Revel Ch., A. et. al. (2005). Estudios sobre la enseñanza de la argumentación científica escolar. En *Enseñanza de la Ciencias*, Número Extra. VII Congreso. Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Toulmin, S. (1958): *The uses of arguments*. Londres: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. A. (1997). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario. Superestructuras*. 4º edición. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica .
-



Van Dijk, T. (1994). Discurso, poder y cognición social. En *Cuadernos de Maestría en Lingüística*, (2). Cali: Universidad del Valle.

Wells, G. (1999). *Indagación Dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Trad. Genís Sánchez Barberán. Barcelona: Ed. Paidós.

Wells, G. (2001). *Indagación Dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Trad. Genís Sánchez Barberán. Barcelona: Ed. Paidós

Wells, G. (2004). El papel de la actividad en el desarrollo y la educación. Trad. J Ricardo García. *Infancia y Aprendizaje*, 27 (2).
