

CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA.

Clara Patricia Hernández Baracaldo¹

Magda Margelly Pardo Rozo²

Recibido: 8 de septiembre de 2014. Aceptado: 16 de octubre de 2014

Resumen

El presente artículo, tiene como objetivo es dar respuesta a las preguntas de investigación. ¿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? La investigación se desarrolló en dos fases: fase uno de diagnóstico, 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 Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y la mediación de las TIC. Este trabajo es el resultado de la investigación denominada: Antecedentes investigativos sobre la enseñanza de la argumentación escrita. En los resultados se encontró que en la escritura de los textos realizados por los estudiantes 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.

Abstract

This article aims is to answer the research questions. How teaching practices and performance level of students in relation to written in the Educational Institution La Salle

¹ Magíster en Educación. IE La Salle. Florencia. Correo. claramariacami@hotmail.com

² Magíster en Educación. IE La Salle. Florencia. Correo. magdamargelly09@yahoo.es



arguments are characterized? What theoretical and methodological aspects should be taken into account to design a proposal for the improvement of argumentation with the mediation of virtual forum? The research was conducted in two phases: phase one of diagnosis, current state of the problem from the official and institutional perspective; characterize the practices of teaching and learning written production of argumentative text. Phase two, corresponding to the design of a teaching proposal containing the assumed theoretical and methodological elements from the Project Based Learning (ABP) and mediation of TIC. This work is the result of research entitled: Background research on the teaching of written argument. The results found that in the writing of texts by students have difficulty writing texts organized into paragraphs; your prayers are characterized by disjointed do not use connectors or other discursive realms mechanism to improve their texts.

Palabras claves: Didáctica específica, Enseñanza y aprendizaje, producción escrita de texto argumentativo, foro.

Key words: Specific didactics, teaching and learning, written argumentative text production, forum

Introducción

La educación básica en Colombia, se ha caracterizado por la ausencia de una enseñanza de la argumentación en los diseños curriculares, puesto que la argumentación no se introduce hasta los últimos cursos de la enseñanza obligatoria (MEN, 2006). En este sentido, 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.

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. Además, se precisa que algunas propuestas didácticas articuladas con las TIC posibilitan nuevas maneras de aprender y de pensar.

Desde lo metodológico, la investigación se desarrolló en dos fases: fase uno de diagnóstico, 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 Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y la mediación de las TIC, en particular el foro virtual, como alternativa de solución al problema mencionado. Es de aclarar que el presente artículo hace relación a la caracterización de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la producción escrita de texto argumentativo.

De acuerdo con lo mencionado, la estructura de este artículo se presenta en dos apartados: el primer apartado contiene la perspectiva metodológica, la descripción y tipo de investigación, las fases de la investigación (diagnóstico o caracterización del problema). Es de resaltar que se trata de un trabajo de carácter cualitativo, descriptivo e interpretativo. El segundo apartado muestra los resultados y análisis de los datos, 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. El análisis de la información sirvió como punto de partida y fijación de pautas para el diseño de la propuesta didáctica.



Método

En este apartado 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 y Gómez (2005), 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”(p.119).

En consecuencia, con el tipo de estudio y el proceso de investigación, el presente trabajo se desarrolló de acuerdo con las siguientes fases: 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, el cual se aplicó para superar las dificultades encontradas en el diagnóstico.

En la fase uno, se indagó acerca del estado actual del problema. Se respondió 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.

De acuerdo con lo expuesto, para la caracterización del estado actual del problema se diseñó y aplicó una encuesta a docentes que orientan todas las asignaturas del grado octavo y los de lengua castellana en la básica secundaria de la Institución, en una muestra de doce profesores. Así mismo, se realizó una encuesta a estudiantes 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. El cuestionario para tal fin, se estructuró con preguntas abiertas y cerradas.

Adicionalmente, se aplicó una prueba pedagógica que 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 macro-estructural, superestructurales, pragmáticas. Una vez recolectada la información, se organizaron e imprimieron los textos escritos de la prueba pedagógica. Asimismo, se procedió con la sistematización de la información; 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. 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.

Una vez analizados 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 la metodológica. La de los datos, consistió en verificar y comparar la información obtenida en los diferentes momentos de análisis mediante los diferentes métodos investigativos. A su vez, la triangulación metodológica responde a la utilización de la técnica de la encuesta y la prueba pedagógica, las cuales determinaron aspectos importantes de la totalidad de los hallazgos en relación al objeto de estudio.

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, se realizó 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.

Resultados y Discusión.

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

Este apartado 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. De acuerdo con ello, los resultados presentan los conceptos de los maestros y estudiantes 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 y, la caracterización de los estudiantes en la producción de texto argumentativo con el uso de las TIC.

- *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, en la pregunta sobre qué textos acostumbra a escribir, permitió establecer que 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. Asimismo, los textos que más acostumbran a escribir los docentes son ensayo y artículo de opinión.

En este sentido, el 17% considera que 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.

Por otra parte, 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 los maestros...". En esta perspectiva, 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, 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.

Ahora bien, los estudiantes no tienen claridad acerca 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.

- Caracterización de la producción de texto argumentativo con el uso de las TIC de los estudiantes de grado 8° de la Institución Educativa (I.E.) La Salle.
- *La caracterización del desempeño de los estudiantes en la producción de texto argumentativo y el manejo de las TIC.* Dicho proceso se estableció mediante la aplicación de la prueba pedagógica. Los resultados se resumen en la 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.

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

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				
Dominio Discursivo	7. Intencionalidad	42	100				
	8. Tipo textual	27	64	15	36		
	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				

Fuente: Tomado y adaptado de ICFES (2007)

Como resultado de la prueba pedagógica respecto a la producción de texto argumentativo, se identificó que 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, lo cual dificulta el ejercicio de la escritura.

De esta manera, se considera que, los estudiantes presentan desconocimiento y manejo inadecuado de la producción escrita de texto argumentativo porque en los aspectos relacionados con la construcción textual, no escriben frases con significado; es decir, que sintetizan las macro-proposiciones 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 micro-proposiciones 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 aplicada 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. Esto indica que las construcciones escritas no se convierten en material de enseñanza, o en un medio para desarrollar en ellos, 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.

Por otra parte, 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 qué 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 y que se debe abordar desde la oralidad. Esta regulación, implica que en el grado octavo ya deben tener un mínimo de conocimiento sobre este tipo de texto. Por consiguiente, en esta investigación, se 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 para aprender 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, de acuerdo con Hayes y Flower (1987), parte de la planeación, donde tendrán en cuenta: a) el tema, b) el tipo de lector a quien va dirigido el texto y, c) 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.

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, 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. Se tienen en cuenta aspectos como: a) repetición de palabras, b) ortografía, c) 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). En este sentido, el maestro debe revisar lo que han escrito constantemente para orientarlos a corregir posibles errores; el propósito es concebir la escritura como un proceso organizado, planeado y revisado las veces que sea necesario

por el estudiante, con el acompañamiento del docente. No obstante, los docentes desconocen la escritura como un proceso cognitivo complejo que consiste en traducir el lenguaje representado en ideas, pensamientos y sentimientos en el discurso escrito coherente, de acuerdo con un contexto comunicativo y social determinado. (Hayes y 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. De ahí que 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 o 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.

En síntesis, 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. De ahí que 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.

En conclusión, 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, Esta perspectiva, del análisis del contexto puede 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.

- 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:
 - *Los resultados de la prueba pedagógica y la encuesta aplicada a los docentes y los estudiantes.* Estos resultados permitieron identificar la manera como éstos asumen el proceso 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 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. Al respecto, Ceballos, Correa y Batista, (2002) afirman que los aspectos lógicos formales son esenciales para entender la argumentación como un proceso dirigido para demostrar la validez de una tesis.

Adicionalmente, se evidencia que los estudiantes tienen poco manejo de estrategias discursivas en: a) la construcción de macroestructuras apropiadas para los textos argumentativos, b) ausencia de relaciones textuales, c) de establecimiento de inferencias y, d) 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 demuestra la dificultad, de los estudiantes, en el manejo de la coherencia y cohesión lineal en las proposiciones para construir una unidad de significado, como es el párrafo MEN (1998).

Igualmente, los estudiantes presentan un desempeño bajo en los aspectos pragmáticos. 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). Así mismo, 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 escritos por los estudiantes tienen en cuenta aspectos como: a) la calidad de la información, b) el desarrollo de las ideas, c) la toma de posición, d) el tipo de argumentos y/o contraargumentos, e) su relación con la tesis, f) la conclusión, g) su relación con la tesis, (dichos elementos deben presentar un orden lógico) y h) 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 y aprendizaje de la producción



escrita de texto argumentativo, lo cual de acuerdo con Camps y Ribas (1993), 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.

También se identificó 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. En este sentido, 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.

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; además, se tiene en cuenta los puntos de vista conceptuales existentes entre colaboradores, docente y estudiante (Backer, Vries, Lund y 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 y 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; 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 plantea el Plan Decenal, el cual se refiere a nivel general el uso de las TIC en la enseñanza. No obstante, esto 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, suscita 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 y Onrubia (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, utilizaron 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.

Conclusiones

Según los resultados encontrados particularmente en la rejilla de evaluación, se establecen como las principales dificultades de los estudiantes en la escritura de texto argumentativo lo concerniente a: a) la capacidad para tomar posición frente a la situación de controversia planteada, b) la explicitación de su punto de vista frente a la situación de argumentación, c) poca elaboración de argumentos que defienden el punto de vista o tesis y posibles contraargumentos de la misma, al igual que, conclusión. En términos generales, se hace notoria la ausencia de un plan argumentativo que dé cuenta del proceso de escritura con el cual los estudiantes puedan responder a la solicitud u orientación de escritura propuesta del maestro.

Sumado a lo anterior, se pudo establecer, en el diagnóstico, poca o nula utilización de herramientas computacionales en los procesos educativos, evidencia que permitió orientar 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, hacia el diseño de una propuesta didáctica que atienda de manera específica los aspectos relacionados con la categoría competencia comunicativa de acuerdo con la rejilla de evaluación de los textos. .



Referencias bibliográficas

- Backer, Vries, Lund, y Quignar, (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
- Benavides, M. O., & Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, XXXIV, 118-124.
- Camps, A. & Ribas, T. (1993). *La evaluación del Aprendizaje de la Composición Escrita en situación Escolar*. Barcelona: Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.) N. 143. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Canals, R. (2007). La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. IES Banús. Cerdanyola del Vallés. Recuperado de rscanals@ya.com. pdf.
- 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.
- 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., 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*, 10, (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/contenido/vol10no1/contenido-coll2>. 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.
-

- 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. Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.. Recuperado de http://www.innovemosdoc.cl/nuevas_tecnologias/documento/ESCRITURA.Pdf.
- 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.
- Van Dijk, (1980). *Texto y contexto*. Cátedra: Madrid.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Grijalbo.
-