



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

**CAMPO DE CONOCIMIENTO - ESPAÑOL**

**ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DE LAS ESTUDIANTES  
DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR LEONOR ÁLVAREZ PINZÓN  
ANTE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS  
Y SU POSTERIOR AUTOREVISIÓN**

**TESIS**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

**PRESENTA:**

**JUAN GABRIEL SANTAMARÍA PÉREZ**

**TUTORA PRINCIPAL**

**ANABEL EUGENIA OYOSA ROMERO FES ACATLÁN**

**SANTA CRUZ ACATLÁN, NAUCALPAN, ESTADO DE MÉXICO**

**NOVIEMBRE DE 2016**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Resumen

Esta investigación asume la escritura como un proceso cognitivo-afectivo de cinco dimensiones: *habilidades cognitivas, habilidades cognitivo-lingüísticas, ambiente de la tarea, memoria a largo plazo, fases de escritura y motivación/percepción*, y toma como fundamento principal la teoría de Flower y Hayes. Se propone identificar cómo la dimensión *motivación/percepción* influye en la argumentación escrita de estudiantes mujeres de último año de educación media superior (grado once, en Colombia).

Muchos escritos de estudiantes de educación media no evidencian la construcción de aprendizajes, o por desconocimiento de estrategias de escritura, o del propósito argumentativo. Además, los estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje son aquellos con menos aprecio por la escritura, que se pierde en cuanto sube de nivel educativo.

La investigación se desarrolló en tres fases: identificación del problema, intervención educativa y evaluación de la estrategia. En la primera fase se utilizaron el cuestionario de estrategias para la escritura de ensayos, (Salvador Mata y Meneses Báez) y el cuestionario sobre percepción, motivación/interés por la escritura argumentativa. Luego se propuso una estrategia didáctica (intervención educativa) para planeación, redacción, revisión y evaluación de textos argumentativos que se desarrolló en siete sesiones de clase. En la tercera fase se analizaron diarios de campo completados por las participantes en cada sesión de trabajo.

El método de investigación es cualitativo; como estrategia, la intervención educativa y como técnica, el análisis cualitativo de contenido de los diarios de campo. Las participantes evidenciaron aprendizajes y construcciones personales sobre avances significativos en su proceso de escritura argumentativa y, sobre todo, en su percepción y motivación por la escritura. Esto confirma que los factores de la dimensión percepción/motivación deben ser incorporados de manera explícita en toda estrategia didáctica sobre escritura argumentativa si se desean aprendizajes significativos.

### ***Astract***

This research considers writing as a cognitive- affective process of five dimensions: cognitive abilities, cognitive-linguistics abilities, the task environment, the long term memory, writing processes and motivation/affect, according to Flowerd and Haye's theory of writing. The purpose of this research is to identify how motivation/affect dimension affects argumentative writing of female students in last year of media education (Eleventh grade) in Colombia.

Some papers of students in media education no show the construction of learning as a consequence of the ignorance of writing strategies or the argumentative purpose. In addition, the students that have more learning difficulties are those who less appreciate the writing, this regard is lost when they grow up in the educative level.

The research includes three stages: research problem identification, educative intervention and evaluation of the strategy. In the first stage "Cuestionario de estrategias para la escritura de ensayos" (Salvador Mata y Meneses Báez) and "Cuestionario sobre percepción, motivación/interés por la escritura argumentativa" were implemented. Then, a didactic strategy (educative intervention) was purposed to planning, transcription, reviewing and self-regulation of argumentative texts for seven class sessions. In the third stage the students' journals of each session were analyzed.

The research method is qualitative; the strategy is the educative intervention and technic is the qualitative analysis of the journals.

The participants demonstrate learning and personal constructions related to improving argumentative writing process and, especially, perception and affect for the writing. Consequently, these ideas confirm that the factors associated to motivation/affect must be incorporated to all argumentative writing didactic strategy, in an explicit way, if we want meaningful learning.

## Índice

<b>Introducción</b>	<b>8</b>
<b>Capítulo I. Contextualización y exposición de la situación objeto de estudio</b>	<b>13</b>
1.1. Contextualización	13
1.1.1. Las Escuelas Normales en Colombia, una breve descripción	13
1.1.2. ENSLAP, historia y proyecto educativo institucional	16
1.1.3. El proyecto Educativo Institucional (PEI) y objetivos ENSLAP	19
1.1.4. Modelo pedagógico y perfil de la estudiante	21
1.1.5. El área de lengua castellana y la argumentación en el contexto ENSLAP	24
1.2. Justificación, el problema identificado en la ENSLAP	26
1.3. Objeto de estudio	28
1.3.1. Objetivo general	28
1.3.2. Objetivos particulares	28
1.4. Preguntas de investigación	29
1.4.1. Pregunta general	29
1.4.2. Preguntas particulares	29
1.5. Hipótesis	30
1.6. Relevancia	31
1.6.1. Relevancia nacional	31
1.6.2. Relevancia institucional	32
1.7. Alcances y limitaciones	32
1.7.1. Alcances	32
1.7.2. Limitaciones	33

<b>Capítulo II. Marco teórico, la escritura como proceso</b>	<b>34</b>
2.1. El lenguaje como fundamento del aprendizaje	34
2.2. El lenguaje verbal	36
2.3. Habilidades cognitivo-lingüísticas involucradas en la escritura	38
2.3.1. Habilidades cognitivas	38
2.3.2. Habilidades cognitivo-lingüísticas	40
2.4. La argumentación escrita, parte fundamental del proceso de aprendizaje	43
2.4.1. ¿Qué es el texto argumentativo?	45
2.4.2. La escritura de textos argumentativos como estrategia de evaluación	46
2.5. La argumentación en los referentes de calidad del MEN	47
2.5.1. Dificultades para promover la argumentación en los currículos	49
2.6. Una argumentación escrita integral (modelo socio-cognitivo-afectivo de Flower y Hayes)	51
2.6.1. El contexto de la tarea	54
2.6.2. La memoria a largo plazo	55
2.6.3. El proceso de escritura	56
2.7. La metacognición	60
2.8. Motivación hacia la escritura y percepción de eficacia	62
2.8.1. Motivación hacia la escritura	64
2.8.2. Interacción entre metas	66
2.8.3. Posibilidad de elección entre métodos y/o estrategias	66
2.8.4. Percepción de la eficacia	67
<b>Capítulo III. Metodología</b>	<b>68</b>
3.1. Método y diseño de investigación	68

3.1.1. La investigación cualitativa	68
3.1.2. La investigación-acción educativa	70
3.1.3. El docente como investigador, la estrategia de intervención educativa	72
3.1.4. Técnica de análisis de contenido cualitativo	74
3.2. Fases de investigación	78
3.3. Población de investigación	79
3.3.1. Personal participante en la fase de diagnóstico	79
3.3.2. Personal participante en la aplicación de la estrategia didáctica	79
3.3.3. Personal participante en la fase de recolección de datos	79
3.4. Instrumentos de diagnóstico	80
3.4.1. Entrevista semiestructurada	81
3.4.2. Cuestionarios de diagnóstico	83
3.5. Instrumento de evaluación de percepción/motivación en estrategia didáctica: diarios de campo	85
3.5.1. Definición y características de un diario de campo	85
3.5.2. Objetivo y descripción de los diarios de campo	87
3.6. Procedimiento de investigación	89
3.6.1. Recolección de datos	89
3.6.2. Fase de evaluación	90
3.6.3. Definición de los códigos de la familia “percepción/motivación”	91
3.6.4. Tratamiento de información en programa Atlas Ti	92
<b>Capítulo IV. Resultados, fase de diagnóstico</b>	<b>95</b>
4.1. Cuestionario 1, estrategias para la escritura de ensayos (CEEEA-once)	95
4.2. Cuestionario 2, percepción/motivación, interés por la escritura argumentativa	101

<b>Capítulo V, intervención educativa, estrategia didáctica</b>	<b>107</b>
5.1. Definición de estrategia didáctica	107
5.2. Contextualización	109
5.3. Objetivos	110
5.4. Estructura	111
5.5. Aplicación de la estrategia didáctica	129
<b>Capítulo VI. Resultados de aplicación de la estrategia didáctica</b>	<b>131</b>
6.1. Definición de variables de la dimensión “motivación/percepción”	133
6.2 Variables en fase de planeación	134
6.3 Variables en fase de redacción	138
6.4. Variables en fase de revisión	142
6.5. Variables en fase de metacognición	147
<b>Capítulo VII. Conclusiones</b>	<b>152</b>
7.1. Con relación al contexto de la tarea	152
7.2. Con relación a la escritura como proceso	155
7.3. Con relación al diagnóstico de dificultades	158
7.4. Con relación a una propuesta didáctica	159
7.5. Con relación a la figura del docente investigador	162
7.6. Con relación a estudios posteriores	163
<b>Anexos</b>	<b>165</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>193</b>



## Introducción

La comunicación se entiende como la interacción entre las personas. En esta interacción, el lenguaje media como el único instrumento para transmitir pensamientos, sensaciones o sentimientos al receptor (Saussure, 1945, p. 54). El lenguaje permite construir y reconstruir el conocimiento a la manera de organización de esquemas mentales que se basan en temas concretos (Gómez, 2000). A su vez, el dominio del lenguaje permite en definitiva ser competente o no en los procesos de aprendizaje. Un estudiante con problemas de lenguaje tiene serias dificultades en asimilar los aprendizajes que la cultura ha dispuesto como elementales para su desarrollo en sociedad, y esto será una gran dificultad para su posterior proceso de formación universitaria.

Por otro lado, en el contexto del aula de clase, la lengua -que es manifestación concreta del lenguaje- es compartida por el docente y los estudiantes y les permite a estos últimos reconfigurar sus saberes previos y adquirir nuevos aprendizajes. Si son aprendizajes significativos, estos se reflejan en la medida en que el estudiante pone a prueba las competencias que ha adquirido, por medio de evidencias, orales y escritas, entre estas los textos argumentativos.

Un asunto a destacar es que muchos currículos han dado al lenguaje el papel de *objeto de estudio*, más que ser el instrumento por excelencia para la adquisición de los aprendizajes en las diversas áreas del conocimiento impartido en las escuelas. Nuestros currículos están llenos de conceptos, técnicas, formulación de objetivos, secuencias didácticas, planteamientos teóricos que nos explican la manera en que debe ser aprendida la lengua en sí misma, aunque también se reflexiona mucho sobre esta como vehículo de aprendizaje. Según la teoría de Vygotsky, la apropiación cultural o aprendizaje permite el desarrollo integral de la persona, y está mediada

por la adquisición de los códigos o lenguajes. En la medida en que se manejan los códigos, la persona puede recibir la información externa de la realidad y elaborar nuevas representaciones, para finalmente elaborar nuevas construcciones de pensamiento (Gómez, 2000 p. 21).

En el marco de las teorías socioculturales y constructivistas de Vigotsky y Piaget, (citados por Gómez, 2000, p. 21) el aprendizaje es concebido como una construcción personal que está mediada por elementos externos, los compañeros, el ambiente y el lenguaje. En esta medida, este último es el medio por el cual se elabora una construcción conjunta de aprendizajes, entre docente y estudiante, y entre los mismos estudiantes, entre el estudiante y el texto escrito, etc.

En concordancia con lo anterior, Jorba (2000, p. 29) sostiene que el lenguaje permite la negociación de las representaciones, lo que conduce a aprendizajes significativos. De igual manera manifiesta que se debe favorecer este proceso comunicativo permitiendo verbalizar las representaciones que los estudiantes hacen de sus aprendizajes, pues el uso de la lengua es un factor determinante del aprendizaje significativo. En su mismo texto, Jorba (p. 30) se lamenta de que muchos estudiantes no logran desarrollar las habilidades comunicativas, y de aquellos que logran desarrollarla, algunos no lo logran de manera suficientemente efectiva. Así plantea un problema ¿de qué manera se puede ayudar al alumnado a mejorar sus producciones orales y escritas y la comprensión de textos orales y escritos desde las áreas curriculares? Se ha considerado en esta investigación que promover estrategias basadas en identificar y potenciar la dimensión metacognitiva, y en concreto la percepción de eficacia y la motivación, en la producción escrita puede ayudar en gran medida a resolver este problema. De manera muy general, la pregunta formulada por Jorba ha motivado el desarrollo de este trabajo.

Ya en el campo específico de la educación media, los procesos de argumentación son de vital importancia para la formación académica en este nivel (Meneses, 2007; Baquero, 2001,

entre otros), no solo por su uso como recurso de evaluación, sino principalmente por ser un medio de excelencia para la construcción de conocimiento (Gómez, 2000 p. 23). Ahora bien, es de suponer que todo estudiante admitido en educación media ha adquirido habilidades básicas que le permitirán producir textos que evidencien el desarrollo de aprendizajes en diversas áreas. Es claro que las habilidades cognitivo-lingüísticas (explicar, justificar, describir, resumir o argumentar) son necesarias para la apropiación de contenidos curriculares. Sin embargo, el aprendizaje de dichas habilidades y el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos responden a un proceso complejo que el estudiante construye y en el cual el docente se involucra en un papel de mediador del aprendizaje. Dicha construcción implica necesariamente la negociación de significados y la asignación de la responsabilidad del aprendizaje al estudiante de grados superiores (Jorba, 2000). Sin embargo, la realidad es que muchos estudiantes tienen dificultades serias en su producción argumentativa.

Por otro lado, muchos docentes encuentran en la producción argumentativa escrita la forma de evaluar los aprendizajes conceptuales de sus estudiantes (Meneses, 2007, p. 84). Si bien revisar y evaluar la producción argumentativa escrita es un ejercicio arduo, es también la mejor alternativa de identificación de progresos en el aprendizaje. Los docentes encuentran en esta estrategia la herramienta para conocer la forma en que sus estudiantes han adquirido la información conceptual y pueden transformarla, modificarla, agregarle una nueva visión de las cosas y del contexto, etc.

Teniendo en cuenta lo anterior y debido a que el proceso de argumentación permite conocer el proceso de modificación de los aprendizajes, todo estudiante de educación media necesita aprender a argumentar de manera escrita y ahondar en la consideración de herramientas cognitivo-lingüísticas que procuren el inicio de procesos discursivos de carácter argumentativo (Estándares Básicos de Competencias, MEN, 2006, p. 27), con el fin de dar cuenta de sus

aprendizajes en diversas materias y en proyección a la vida universitaria. La educación media en definitiva debe promover la formación argumentativa, ya que es el pilar fundamental de la vida académica superior.

Hasta aquí se ha expuesto la necesidad de proponer estrategias de enseñanza de la argumentación que respondan a las necesidades mencionadas, sin embargo, ni los referentes de calidad del Ministerio de Educación ni la experiencia docente o el currículo institucional de la Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón han puesto de relieve otros factores o dimensiones implicadas en la escritura, entre ellos lo concerniente a la motivación para escribir o la percepción que las estudiantes tienen de la escritura misma. La causa de esto puede ser que durante mucho tiempo la escritura se ha visto como producto y no como proceso en el que intervienen no sólo aspectos cognitivos (habilidades cognitivas y cognitivo-lingüísticas) y formales de la lengua, sino también el contexto de la tarea, la memoria a largo plazo, las fases de escritura y finalmente, la motivación y percepción. Es decir, sólo se valora el resultado final, pero ni se construye paso a paso ni se evalúa en su proceso.

Sobre esta última dimensión (motivación y percepción) se hace énfasis en esta investigación, por considerarse el motor que permite el desarrollo de las otras dimensiones de la escritura y también porque indica que los aprendizajes adquiridos tienen verdadero significado para el escritor del texto, aun siendo una tarea asignada por el docente.

Para responder a la situación presentada, esta investigación propone una estrategia didáctica que involucra tanto las fases de escritura como las diferentes dimensiones que la componen. Esta propuesta es apenas un borrador que debe perfeccionarse en la medida en que se investigue sobre las otras dimensiones de la escritura, expuestas sí en el marco teórico, pero no investigadas.

Si reconocemos que el estudiante es el propio constructor de su aprendizaje, y el maestro es orientador del proceso, toda estrategia que involucre las diferentes dimensiones de la persona (cognición, metacognición, afectividad) serán válidas y así todo ejercicio académico tendrá validez y significado, pues no se puede seguir viendo la escritura de textos como el ejercicio mecánico de poner en un papel conceptos a la medida de lo que el docente desea ver, sino que la escritura argumentativa debe ser la materialización o verbalización de los nuevos aprendizajes en el que el estudiante expone sus construcciones, pero también sus afectos, motivaciones y percepciones.

## Capítulo I. Contextualización y exposición de la situación objeto de estudio

### 1.1. Contextualización

#### 1.1.1. Las Escuelas Normales en Colombia, una breve descripción

La propuesta de creación de instituciones formadoras de profesores normales surgió con la recién creada República, hacia mediados del siglo XIX. Y aunque con los inicios de la República se organizaron diversas escuelas de formación de profesores en varias regiones del país, los tiempos convulsionados del origen de la nación generaron muchos cambios de ley y regulación de funcionamiento de este tipo de instituciones, que fueron modificándose de la misma manera que las diversas tendencias políticas fueron asumiendo el poder. Tanto Müller (1989) como Helg (1984), señalan que la organización más clara de las Escuelas Normales se desarrolló durante el Gobierno de la Regeneración (finales del siglo XIX), que estableció el Concordato con la Iglesia Católica y que trajo la Primera Misión Pedagógica Alemana.

Sin embargo, debe tenerse en cuenta la historia más reciente. En 1994 se expide la Ley 115, o *Ley General de Educación*, formulada especialmente para hacer ajustes en los niveles de Educación Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media. Esta ley sigue siendo el pilar fundamental de la educación en Colombia, actualmente. Dedicó el Capítulo II y especialmente el artículo 112) a la *formación de educadores* y mantiene la responsabilidad de la formación y actualización de los educadores, del nivel de pregrado y postgrado, en las universidades e Instituciones de Educación Superior, específicamente. Se establece, en el mismo Artículo 112, en el *parágrafo*, que las Escuelas Normales reformadas, con dos años más de educación después del grado once, podrán formar educadores para el nivel Preescolar y el ciclo de Educación Básica Primaria.

En diciembre 31 de 1994, el Decreto 2903, con fundamento en la Ley 115, dictamina los procedimientos para la reestructuración de estas escuelas, que deben contar con la asesoría de una facultad de educación de una universidad.

Para orientar y mantener el mejoramiento continuo de la tarea de formación docente, tanto en Escuelas Normales como en Facultades de Educación, la Ley 115 había establecido la figura de Acreditación Previa. Los Decretos 3012 de 1997 y 272 de 1998, para Escuelas Normales y Facultades de Educación respectivamente, buscan desarrollarla y ser una guía para su puesta en práctica, mediante el lleno de 26 requisitos de obligatorio cumplimiento, según lo consignado en el documento *Criterios y Procedimientos para la Acreditación Previa de los Programas Académicos de Pregrado y Especialización en Educación*, presentado por el Consejo Nacional de Acreditación, CNA, (1998).

Del artículo 112 de la Ley General de Educación se derivaron otras leyes que concretizaron el proceso de formación docente en la nación. Una de estas disposiciones fue la Ley 3012 de 1997. Dicha Ley establece que las Escuelas Normales Superiores son instituciones educativas oficiales que ofrecen como intencionalidad la formación pedagógica en toda la educación básica. Además de lo anterior, las Escuelas Normales Superiores son instituciones educativas relevantes para la nación por ser formadoras de maestros para la educación preescolar y básica primaria, dos niveles educativos clave, en tanto que en ellos se cimientan las bases para los futuros aprendizajes. A propósito, la Ley 3012, en su Artículo 1º establece que:

*Las escuelas normales superiores son instituciones educativas que operarán como unidades de apoyo académico para atender la formación inicial de educadores para el ejercicio de la docencia en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria, teniendo en cuenta lo dispuesto en los artículos 104 y 109 de la Ley 115 de 1994 y las necesidades educativas y de personal docente de su zona de influencia. La*

*organización para la prestación del servicio público educativo, por parte de dichas instituciones, responderá a sus finalidades y a su proyecto educativo institucional y estará regida por la Ley 115 de 1994, sus normas reglamentarias y las especiales establecidas en este decreto.*

Y su artículo 3° señala:

*Las escuelas normales superiores ofrecerán, en jornada única completa, el nivel de educación media académica con profundización en el campo de la educación y la formación pedagógica y un ciclo complementario de formación docente con una duración de cuatro (4) semestres académicos. Estarán dedicadas exclusivamente a formar docentes para el nivel de Educación Preescolar y para el ciclo de Educación Básica Primaria con énfasis en un área del conocimiento, de una de aquellas establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994.*

Este decreto establece el mecanismo de acreditación para asegurarse de que las Escuelas Normales mantienen criterios de calidad acordes a las necesidades del país. Para lograr la acreditación, las Escuelas Normales deben desarrollar una serie de procesos, que son vigilados por el Consejo de Acreditación de las Escuelas Normales Superiores. La Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón ha cumplido con todos los procesos y parámetros y esto le permite estar acreditada por el mencionado consejo mediante *Resolución de acreditación de calidad y desarrollo No. 68 del 22 de enero de 2003* y *Resolución de ampliación de vigencia de acreditación de calidad: No. 3491 del 14 de septiembre de 2009*, otorgada por el Ministerio de Educación Nacional.



### **1.1.2. ENSLAP, historia y proyecto educativo institucional**

La Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón (ENSLAP) es una institución oficial de carácter educativo establecida en la ciudad de Tunja, Boyacá, Colombia. Es de carácter *oficial*, acreditada por el Ministerio de educación Nacional mediante resolución No. 370, del 23 de febrero de 1999, y está adscrita a la Secretaría de Educación Municipal de la ciudad de Tunja.

Esta institución, antes llamada *Escuela Normal de Señoritas*, está ligada directamente con la historia y la educación del departamento de Boyacá y ha hecho aportes significativos a la consolidación del proyecto educativo de la nación. Su origen está ligado a las primeras manifestaciones de organización educativa del país.

En 1872 llegó a Colombia la *primera Misión Pedagógica Alemana*, solicitada por el presidente de los Estados Unidos de Colombia, general Eustorgio Salgar, quien el 1 de noviembre de 1870 había expedido el Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria, cuyos capítulos V, VI y VII (artículos 114 a 137) y IX (artículos 194 a 209) están dedicados a la Escuela Central y a las Escuelas Normales. La Escuela Central se creaba en la capital de la Unión (Bogotá) “*con el objeto de formar maestros que regenten las escuelas normales*”; las Escuelas Normales se establecían en la capital de cada Estado, con excepción del de Cundinamarca, “*con el objeto de formar maestros idóneos que regenten las escuelas elementales y las superiores*”. A propósito de la Misión Pedagógica Alemana, Müller (1984) señala que esta venía con el encargo de organizar el sistema de las escuelas normales. En Tunja, por ser capital del estado de Boyacá se consolidaron dos Escuelas Normales, la Escuela Normal de señoritas y la Escuela Normal de Varones.

La Escuela Normal de Señoritas nace bajo la Ley 204 de Diciembre de 1873, emanada de la Asamblea Legislativa del Estado Soberano de Boyacá: “La Asamblea Legislativa del Estado Soberano de Boyacá establece en la ciudad de Tunja la Escuela Normal de Mujeres, con

fecha 4 de noviembre de 1873”. El artículo 5 de la citada ley dice: “La dirección de la Escuela Normal de Institutoras estará a cargo de una maestra alemana, que el Poder Ejecutivo solicitará por intermedio del Ministro de Alemania residente en Bogotá”.

Entre el gobierno del Estado Soberano de Boyacá y el señor Ministro de Alemania, residente en Bogotá, se cruzaron varios oficios relacionados con la traída de una docente alemana para dirigir la Escuela Normal de Señoritas, pero estos acercamientos no tuvieron resultados favorables. No se conoce de la llegada de la esperada pedagoga alemana.

En 1874 el presidente de los Estados Unidos de Colombia, don Santiago Pérez, dictó el decreto N°356 de agosto de 1874 sobre el establecimiento de la Escuela Normal de Señoritas. El presidente del Estado Soberano de Boyacá, para dar cumplimiento al artículo 5 del decreto dictado por el Presidente de los Estados Unidos de Colombia.

La Institución inició tareas el 5 de mayo de 1875 con 28 estudiantes. Al iniciar el siglo XX, la Escuela Normal permaneció cerrada a consecuencia de la Guerra de Los Mil Días. Reinició labores en 1904, pero de 1922 a 1925 no funcionó, por diversos ajustes a las políticas educativas del departamento, ligadas a la creación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, de la que se derivó la primera facultad de educación del país. (Revista *Expresión Normalista*, 1975)

También la Normal Superior Femenina sirvió de campo de experimentación de los primeros licenciados de la Universidad Pedagógica de Tunja, (antes Normal de Varones) bajo la dirección del Doctor Julius Sieber. Este personaje es fundamental en la historia de la educación en Colombia debido a que en 1928 el secretario del Estado de Boyacá contrató los servicios del pedagogo alemán, con el fin de hacer mejoras en los procesos educativos y de formación de las Maestros de la Normal de Varones, dentro del marco de la segunda *Misión pedagógica alemana* en Colombia. Julius Sieber propuso cambios profundos en la formación y

las prácticas docentes. También, en 1928 inició labores "el curso suplementario de especialización" el cual fue legalizado mediante la ordenanza 38 de 1929 de la Asamblea de Boyacá, origen de la primera Facultad de Educación que se organizó en Colombia. En el período comprendido entre 1934 y 1946, la Escuela Normal, haciendo ya parte del llamado Colegio Departamental Femenino, asumió el carácter pedagógico, de acuerdo con los criterios de la época. Desde 1976 La Escuela Normal Superior es escuela asociada a la UNESCO y ha cumplido con la filosofía de difundir la educación, la ciencia y la cultura a través de actividades curriculares y extracurriculares, sobre aspectos relativos a la conservación y preservación del medio, defensa y difusión de la identidad cultural, los derechos humanos y la paz. En 1985 fue sede del Primer Congreso Nacional de Jóvenes de las Escuelas Asociadas a la Unesco.

Entre 1989 y 1991, la Normal Femenina organizó y desarrolló seminarios de inducción al programa PEFADI para Escuelas Normales de Boyacá y Casanare. Se destacaron las acciones pedagógicas desarrolladas en los municipios aledaños, con comunidades de condiciones socioeconómicas y culturales críticas, que contribuyeron a dinamizar el proyecto de acción comunitaria y elevar el nivel de vida de las familias involucradas. En 1998 se dio inicio a innovaciones pedagógicas con un nuevo plan de estudios, basado en los procesos de pensamiento y el modelo pedagógico *Hacia una proyección multidimensional del ser*. Además se dio inicio al convenio con la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC.

En el año 2000 inició labores el "Programa de formación Complementaria", con un grupo de 41 estudiantes. Su apertura marcó rumbo significativo en la formación de las nuevas maestras para hacer del acto educativo un proyecto de vida, donde la pedagogía se convirtió en la razón de ser de su formación. Actualmente la Institución cuenta con 2700 estudiantes aproximadamente, entre educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y Programa de Formación complementaria, además de 99 profesores para las diferentes áreas y asignaturas.

### **1.1.3. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) y objetivos ENSLAP**

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) establece criterios de autonomía de las Instituciones educativas del país. Así mismo, propone la creación del *Proyecto Educativo Institucional, PEI* en cada institución educativa. Este es la carta de navegación de las escuelas y colegios, y en él se especifican entre otros aspectos los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión.

Según el artículo 14 del Decreto 1860, de 1994 (emanado éste de la Ley 115, Ley General de Educación, de 1994), toda institución educativa debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un Proyecto Educativo Institucional, PEI, que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio. El PEI debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable. El PEI Institucional de la Escuela Normal Superior presenta todos los aspectos trascendentales de la Institución educativa, a saber: su modelo pedagógico, sus objetivos institucionales, el perfil del docente y el perfil del estudiante.

Con relación a los objetivos de la Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón según su Proyecto Educativo Institucional, la institución se proyecta a la “formación de seres humanos responsables, preparados para colaborar en la construcción de una sociedad justa, armónica y pluralista, donde las personas convivan solidariamente, solucionen asertivamente los conflictos y dinamicen proyectos que incidan en el desarrollo y calidad de la Institución” (p. 34). De igual manera, busca por medio de sus prácticas docentes y administrativas los siguientes objetivos específicos:

- Desarrollar procesos de formación académica, espiritual, axiológica, humana, cultural y pedagógica para la convivencia y la paz.
- Incrementar el desarrollo del pensamiento pedagógico, científico y tecnológico.
- Potenciar el desarrollo del pensamiento creativo y las competencias básicas a partir de la apropiación de procesos cognitivos de las áreas y campos de formación.
- Generar experiencias significativas a partir de aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.
- Vivenciar el sentido de pertenencia institucional y asumir actitudes de responsabilidad propia, con los demás y con el entorno.
- Propiciar espacios de investigación educativa e intercambio de experiencias pedagógicas.

La Escuela Normal tiene como modalidad la *formación académica con profundización en pedagogía*. Es una institución democrática que abre a la población estudiantil la posibilidad de ingreso a sus aulas sin discriminación de raza, cultura, ideología, credo, condición socioeconómica, orientación sexual o situaciones de vulnerabilidad, y orienta el horizonte teleológico a hacer realidad su filosofía, misión, visión, objetivos, metas y valores.

La Institución, teniendo en cuenta las expectativas y necesidades que caracterizan la época actual, integra en su filosofía las dimensiones del ser humano y lo analiza desde los siguientes ejes:

- **Antropológico:** Considera que el ser humano es infinitamente creativo, con una habilidad de descubrir en sí mismo todas sus potencialidades, capaz de transformarse y ayudar a la construcción y transformación de otros.

- **Axiológico:** Asume que la persona propende por el crecimiento personal y social a partir de la clarificación y vivencia de virtudes, principios morales y valores.
- **Investigativo:** La investigación se considera una herramienta fundamental para construir el conocimiento y fortalecer el desarrollo de la ciencia, la tecnología, y los procesos pedagógicos y didácticos que enriquecen la calidad de la educación.
- **Pedagógico:** La educación busca el desarrollo humano integral a través de procesos que estimulan la autonomía en el pensar, sentir y actuar y contribuyen a la transformación de la persona y la sociedad.

Como *misión* la Escuela Normal busca formar maestras calificadas a través de experiencias pedagógicas, científicas y tecnológicas innovadoras para que se proyecten creativamente a una sociedad cambiante.

#### **1.1.4. Modelo pedagógico y perfil de la estudiante**

En la Escuela Normal, el modelo pedagógico llamado “*Hacia la multidimensionalidad del ser*” se concibe como un constructo que busca la promoción del desarrollo humano al establecer relaciones entre metas de la Institución, del docente, de las estudiantes, la comunidad, y la cultura, a partir del conocimiento, de diversas estrategias pedagógicas, de nuevas tecnologías y de evaluación educativa. Se fundamenta en la pedagogía cognitiva con enfoque humanista y se apoya en el desarrollo de procesos de pensamiento. De esta manera el modelo pedagógico permite orientar la formación integral de la estudiante normalista y cualificar el perfil del maestro para responder a los planteamientos de la Ley General de Educación, la Constitución Política de Colombia y las políticas de inclusión para asumir los retos de una sociedad cambiante.

El modelo pedagógico de la Escuela Normal centra su acción en la apropiación del conocimiento como medio para desarrollar la persona. Lo humano constituye la relación entre lo emocional y lo racional. La función pedagógica consiste en brindar espacios para el desarrollo integral, desde donde se proyecte el reconocimiento de la identidad personal y social, en ámbitos culturales mediadores de la multidimensionalidad de los miembros de la comunidad educativa, libres de cualquier forma de discriminación, de manera que el acto educativo coopere para desarrollar las capacidades en armonía entre el pensar y el sentir.

Esta multidimensionalidad se refiere al desarrollo de las dimensiones física, socioafectiva, intelectual, estética, comunicativa y trascendente, y al conocimiento de los saberes e historia de las estudiantes como sujetos pertenecientes a contextos generadores de procesos activos de información, susceptibles de ser reconocidos en el ámbito escolar para crear relaciones sociales en el aula. Desde esta perspectiva, en el acto educativo interactúan las personas que aprenden, las personas que ejercen la función docente, los procesos de pensamiento y los contenidos de aprendizaje, permeados por la evaluación y retroalimentación permanentes.

Dicha interacción promueve el desarrollo de saberes planteados por Jacques Delors, (1997): *Aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir*. La acción pedagógica busca la generación de espacios a partir del desarrollo de procesos que potencian las habilidades de las estudiantes y permiten la construcción del conocimiento, de manera tal que se fortalezca la interacción social desde el reconocimiento de las potencialidades individuales. El modelo pedagógico *Hacia una Proyección multidimensional del ser* es de carácter combinatorio y reconoce como ejes fundamentales el *Desarrollo Humano*, el *Aprendizaje Significativo*, la *Investigación* y la *Educación Artística*.

A su vez, el modelo pedagógico de la institución se apoya en diferentes principios: pedagógicos, filosóficos, psicológicos, epistemológicos, entre otros.

*Principios pedagógicos:*

- El aula, sistema social abierto de comunicación y potenciador de crecimiento personal.
- La vida escolar como intercambio sociocultural.
- El estudiante, gestor de su propia formación.
- El maestro, dinamizador de procesos de desarrollo humano.
- Los recursos y las nuevas tecnologías, mediadores entre el estudiante y el conocimiento.
- Las competencias básicas, motor de la realización personal.

*Principios filosóficos:*

- Estudiante, ser pensante, autónomo, protagonista de su historicidad y generador de cambio social hacia contextos inclusivos.
- Sociedad, recreadora de la cultura, los sentimientos y las prácticas de los estudiantes.

*Principios Sicológicos:*

- Aprendizaje, actividad placentera, voluntaria, permanente, a través y para la vida, respetando las etapas evolutivas y las características particulares.
- El error como posibilidad de construcción de nuevos aprendizajes.
- Creatividad, autodeterminación y autonomía crítica: fundamentos para la valoración propia y de los demás.

*Principios Epistemológicos:*

- La ciencia y la tecnología, factor de desarrollo y bienestar de la comunidad.
- Equilibrio curricular entre las ciencias empíricas y descriptivas.
- Investigación, como reflexión crítica de las vivencias cotidianas en el aula.

Igualmente, a partir del desarrollo pedagógico y el proyecto educativo Institucional, PEI, la estudiante de la Escuela Normal es una persona que se identifica con los siguientes propósitos:



- La vivencia de la responsabilidad consigo misma y con los demás.
- La búsqueda permanente en la construcción del conocimiento.
- La potenciación de su autoestima y afectividad.
- La capacidad para solucionar problemas de manera creativa.
- El desarrollo de competencias básicas y ciudadanas para interactuar y promover procesos comunitarios.
- La apropiación de medios y tecnologías de la información y la comunicación.
- La clarificación de valores con metas y visión futurista.

#### **1.1.5. El área de lengua castellana y la argumentación en el contexto ENSLAP**

El proceso de argumentación para todas las áreas es definido en el PEI como un proceso de pensamiento a través del cual se sustenta un punto de vista o una posición ante un hecho o situación a partir de razones sólidas. Se utiliza para convencer a otros, es decir, tratar de que acepten un punto de vista o posición. (p. 82). Esta situación no es específica para el área de lengua castellana, que carece de una propuesta concreta de desarrollo de esta en los diferentes niveles y grados de la Institución.

Para el área de Lengua castellana, la propuesta de argumentación está parcialmente establecida a partir de dos aspectos por considerar. El primero, la posición sobre la argumentación establecida en los documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional y la planeación del área para el año presente. Aunque pareciera ilógico, los referentes de calidad del MEN (Estándares Básicos de Competencias y Derechos Básicos de Aprendizaje) no son nombrados en el documento de planeación, asunto que genera interrogantes.

Con relación al primer documento, apenas un par de menciones sobre la argumentación se encuentran en el Proyecto Educativo Institucional, (PEI). La primera mención relaciona la argumentación con el trabajo en equipo. Simplemente propone que el trabajo en equipo sea motor de los procesos de argumentación, pero no da mayores detalles al respecto.

La segunda mención es más precisa y está enmarcada en la estrategia metodológica. Dicha propuesta metodológica está inspirada en el trabajo de Luis Delfin Insuasty (1995 p. 18), que propone una metodología para el desarrollo del aprendizaje autónomo. Dicha propuesta requiere para su desarrollo la formulación de diversos procesos de pensamiento. Igualmente, a partir de lo propuesto por Sánchez y Venegas, (1995, p. 36 - 45) El PEI propone cuatro niveles de pensamiento, divididos en grados. Para los grados superiores, (10º y 11º) se proponen en el cuarto nivel los procesos de *argumentación, juicio de valor, producción creativa y planeación y verificación de hipótesis*.

Teniendo en cuenta esta situación se hizo una revisión de la propuesta argumentativa en el Plan de área para el año 2015. En esta se puede ver que la argumentación es formulada de manera muy general, asunto que no da muchas pistas para su materialización y desarrollo en actividades y didácticas específicas. Los cambios desarrollados cada año o dos años se hacen a partir de la propuesta didáctica del libro de texto seleccionado para el año escolar. Es decir, son los libros de texto los que proponen tanto la definición de argumentación como la didáctica. Esta situación plantea una debilidad en torno a que la Institución no tiene clara una línea de desarrollo conceptual ni didáctico sobre la en la producción textual de tipo argumentativo.

Como única referencia teórica sobre la argumentación en la planeación curricular del área para el año 2015, aparecen los trabajos de Emilia Ferreiro, específicamente, en lo correspondiente a la *Teoría psicogenética*, que propone que el estudiante adquiere el lenguaje escrito como valor cultural y valor convencional. Esta situación puede desarrollar procesos de

argumentación en los estudiantes de grados inferiores. En general, no es muy claro qué es lo que se toma de esta autora con relación a la argumentación. Esta situación de vacío teórico y metodológico plantea una necesidad de mejora, abordada en esta investigación. Como se mencionó anteriormente, las políticas educativas no son referenciadas en el plan curricular del área de Lengua castellana 2015.

## **1.2. Justificación, el problema identificado en la ENSLAP**

En la ENSLAP, docentes de varias asignaturas de educación media solicitan trabajos escritos de tipo argumentativo, (reseñas críticas, ensayos, etc.). Para responder a lo anterior, muchas estudiantes elaboran textos que responden más a un carácter descriptivo o narrativo, es decir, hacen resúmenes de los insumos, y a estos resúmenes le agregan algo que podría llamarse, “opiniones o ideas personales”, que, aun siendo argumentos, no es lo que se espera de estudiantes de educación media. Esto se ha podido notar en conversaciones informales y la entrevista semiestructurada (anexo 1) descrita en el apartado *Instrumentos*, (cap. 3). De esta situación se derivan dos inconvenientes:

a) Sus elaboraciones intentan responder a comentarios críticos, pero de manera tan personal y subjetiva que no logran evidenciar la asimilación de nuevos aprendizajes, esto muestra que tienen poco conocimiento de la estrategia de escritura, del propósito del texto argumentativo escrito y de los pasos que se deben seguir para hacerlo.

Pero no solamente basta con atender aspectos formales de la escritura, pues la producción argumentativa es fruto de la comprensión. Solé (1994) afirma que la comprensión de un texto está relacionada con el concepto de construir. Se construye nuevos aprendizajes con los “ladrillos” proporcionados por las lecturas hechas, por los conocimientos previos, las predicciones y perspectivas y finalmente los objetivos que se tienen para leer. El autor hace un

esfuerzo por imaginarse sus posibles lectores. Sin embargo, hay diferencia entre lo que puede hacer un lector novato y un lector experimentado. En este punto, la autora afirma que la lectura depende de si entendemos el mensaje del texto o no, ya que de este modo la lectura será fructífera o pérdida de tiempo.

El secreto, afirma la autora está en los objetivos de la lectura misma. No es lo mismo leer con el fin de buscar ideas puntuales, o leer para hacerse una idea global del texto etc. Si un lector siente que no puede abordar el texto (sea por sí mismo, o sea por la mediación de información externa) lo que podría ser un ejercicio y un reto interesante, se convierte en una carga, en desánimo, provoca el abandono y la deserción. Se puede ver que las estudiantes tienen una percepción negativa sobre sus capacidades de escritura y la relevancia de esta en una situación académica posterior, como por ejemplo la universidad.

b) Algunas estudiantes han manifestado que por más que se esfuercen, siempre tendrán una nota negativa, porque su trabajo no es completamente reconocido, o porque realmente no saben qué es lo que deben hacer. Salvador Mata (2000, p. 40) señala que los estudiantes que tienen mayores dificultades de aprendizaje son aquellos que tienen menos aprecio por la tarea de escribir, y que este aprecio se va perdiendo en cuanto se sube de nivel educativo; es decir, son los más jóvenes quienes tienen mejor actitud ante la escritura. Parece entonces que la escuela ayuda a que los estudiantes pierdan interés y sientan frustración por sus trabajos, esta situación se ve de manera clara en la ENSLAP, pues las estudiantes de último grado de educación media evidencian desgano o falta de motivación al elaborar sus trabajos escritos. Y es un asunto delicado, pues no se puede conocer realmente si están aprendiendo o no.

Ante esta serie de inquietudes, se recopiló información sobre los problemas evidenciados anteriormente, y se propuso una entrevista semiestructurada (explicada en el capítulo de *Metodología* y presente como anexo 1) que permitió reconocer que existe una seria dificultad

en varias estudiantes y que motivó a delimitar concretamente el problema y a buscar una respuesta específica para este caso. Este primer instrumento llevó a la búsqueda y elaboración de otros posteriores y específicos, con el fin de identificar concretamente y formular preguntas y objetivos de investigación. A partir de sus resultados, entonces se propone una estrategia didáctica que responda de manera coherente a la problemática.

### **1.3. Objeto de estudio**

En esta investigación se aborda la escritura como proceso cognitivo-afectivo que implica el desarrollo de cinco dimensiones, a saber: habilidades cognitivas, habilidades cognitivo-lingüísticas, contexto o ambiente de la tarea, memoria a largo plazo, fases de escritura y motivación/percepción. Esta última como la serie de situaciones internas o externas que influyen en el desarrollo y posible éxito de la escritura argumentativa como tarea requerida en clase de lengua castellana, en nivel medio superior.

#### **1.3.1. Objetivo general**

Se propone entonces identificar en un grupo específico la manera en que la motivación /percepción (sentimientos, sensaciones, predisposiciones) influyen en la argumentación escrita de estudiantes mujeres de último año de educación media superior (grado once) de la Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón, específicamente en la producción de textos argumentativos como producto de su trabajo escolar en el área de lengua castellana.

#### **1.3.2. Objetivos particulares**

A partir de las diferentes dimensiones de la escritura, se proponen como objetivos particulares los siguientes:

#### ***Estrategias de aprendizaje***

- Proponer una estrategia didáctica que permita mejorar la percepción/motivación de las estudiantes sobre la escritura y promueva el desarrollo evidente de habilidades lingüísticas y las estrategias cognitivas en la producción de textos argumentativos.

### ***Procesos metacognitivos***

- Identificar qué relación hay entre la aplicación de habilidades cognitivas lingüísticas y la metacognición de las estudiantes en la producción escrita, y de qué manera estos procesos permiten mejorarla.

### ***Motivación/percepción***

- Identificar diversos factores asociados con la dimensión de motivación/percepción en los diarios de campo de las estudiantes de educación media.

## **1.4. Preguntas de investigación**

### **1.4.1. Pregunta general**

¿Cómo promover el aprendizaje significativo en estudiantes de educación media a partir del reconocimiento la escritura como un proceso complejo que involucra habilidades cognitivo-lingüísticas, aspectos metacognitivos y de percepción/motivación?

### **1.4.2. Preguntas particulares**

#### ***Estrategias de aprendizaje***

- Teniendo en cuenta que el proceso de escritura se puede dividir en cuatro fases como planeación, transcripción, revisión y metacognición, ¿puede esta organización por fases y el desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas en cada una de estas, ayudar a mejorar los procesos de escritura argumentativa en estudiantes de educación media?

### ***Metacognición***

- ¿Promover la reflexión sobre los procesos seguidos en la escritura argumentativa ayudará a mejorar la producción escrita?

### ***Percepción***

- ¿De qué manera influye la percepción que las estudiantes tienen de su propia escritura en la producción de textos argumentativos?

### ***Motivación***

- ¿Qué importancia tienen los aspectos asociados a la motivación/ percepción en las fases de escritura y de qué manera las estudiantes los evidencian?

## **1.5. Hipótesis**

Se considera entonces que el mejoramiento de la escritura argumentativa en estudiantes de educación media depende, en gran medida, de involucrar en su proceso de enseñanza-aprendizaje los siguientes aspectos:

- Proponer la escritura como proceso (planeación, redacción, revisión).
- Desarrollar habilidades cognitivo-lingüísticas específicas en cada fase.
- Reconocer el contexto de la tarea, la motivación personal y la percepción de eficacia ante la escritura.
- Desarrollar procesos metacognitivos en cada una de las fases de escritura.

Por lo tanto, si las estudiantes de la Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón reconocen la importancia de los anteriores aspectos en cada una de las fases de escritura, y si se tiene en cuenta su percepción y motivación sobre el proceso, entonces mejorarán, por un lado, sus habilidades argumentativas escritas, y por otro, la percepción y la motivación ante la

escritura argumentativa, en función de la valoración personal sobre las capacidades y estrategias de escritura. En definitiva, la escritura como proceso debe permitir adquirir aprendizajes significativos, puesto que no sólo reúne una serie de estrategias, sino que reconoce la metacognición, la motivación y la percepción en la construcción del aprendizaje.

## **1.6. Relevancia**

Es fundamental indicar que este estudio tiene relevancia en el estudio de la argumentación escrita en estudiantes de educación media superior, puesto que resulta de la evidencia de un problema muy común en aulas de aprendizaje y en el cual se ven involucrados tanto estudiantes como docentes.

### **1.6.1. Relevancia nacional**

Según Meneses (2007, 2009) la escritura de ensayos argumentativos es una de las tareas académicas que con mayor frecuencia deben realizar los estudiantes de pregrado, en diversas áreas del conocimiento. Si bien es cierto que la autora citada plantea su investigación sobre la producción argumentativa en nivel universitario en estudiantes colombianos, no debe olvidarse que es el mismo Ministerio de Educación Nacional, a partir de los Estándares Básicos de Competencias, quien señala que los estudiantes de grado 10º y 11º deben “producir ensayos con carácter argumentativo”, en los que deben expresar sus propias ideas con rigor, atendiendo a las características propias del género (*producción textual*, p. 40). Esta situación requiere de tres cosas: a) que los estudiantes conozcan qué es argumentar de manera escrita y b), que tengan las habilidades para realizarlo y c) que tengan la debida motivación y valoración positiva de la escritura argumentativa.

Sin embargo, según Meneses, la realidad muestra que los estudiantes universitarios, en general, tienen dificultades para escribir textos argumentativos y esta dificultad puede radicar



en deficiencias de aprendizaje en el nivel de educación media que se evidencian con fuerza en el nivel superior de educación.

### **1.6.2. Relevancia Institucional**

Aunque el PEI de la Escuela Normal Superior cita la importancia de la argumentación, y lo mismo sucede con el Plan curricular del área de lengua castellana, no existe realmente una propuesta de enseñanza de procesos de argumentación escrita enmarcada en los objetivos institucionales, los procesos de pensamiento nombrados en el PEI y las habilidades cognitivo-lingüísticas requeridas para ello. Esta investigación propone una secuencia didáctica acorde con los procesos cognitivos, las habilidades cognitivo-lingüísticas y procesos metacognitivos, de percepción, interés y motivación por la escritura y aplicable al contexto y necesidad institucional. Esta propuesta responde directamente a una carencia puntual de estrategias didácticas en escritura argumentativa que existe en el currículo de la ENSLAP.

## **1.7. Alcances y limitaciones**

### **1.7.1. Alcances**

La investigación se realiza con estudiantes mujeres (15 a 17 años) de educación media de la Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón, de la ciudad de Tunja. Los formularios de recolección de información de diagnóstico fueron completados de manera anónima por 46 y 49 estudiantes respectivamente. La estrategia didáctica surge del análisis de la fase de diagnóstico, haciendo énfasis en aquellas categorías e ítems que presentan dificultades en las estudiantes. La estrategia didáctica se propone para todas las estudiantes de grado 11 (ultimo nivel de educación media superior), como parte de la planeación curricular para el segundo bimestre del área de lengua castellana.

Esta estrategia está propuesta para ser desarrollada en cuatro momentos, de acuerdo con cada una de las fases de escritura que propone el fundamento teórico. En general, el tiempo de ejecución de la estrategia didáctica es de 14 horas de trabajo en clase, más otro porcentaje similar de trabajo en casa, en el que la totalidad (148) de las estudiantes de grado once (último de educación media) desarrollarán las actividades formuladas como parte sustancial de su trabajo de periodo escolar, y los productos –esquemas, borradores, correcciones, y documento final– serán evaluados y calificados dentro de este período.

### **1.7.2. Limitaciones**

No se pretende plantear una estrategia didáctica que funcione en todas las situaciones de dificultad en la escritura argumentativa, sin embargo sí se espera mostrar que diversos factores metacognitivos y de *percepción/motivación* en las diversas propuestas didácticas o planeaciones de clase, y aspectos como el *contexto de la tarea* y la *memoria a largo plazo*, mejorarán los resultados, de acuerdo con el modelo teórico de Flower y Hayes (1981 y 1996), con aportes significativos de Salvador Mata (2000, 2008).

Su limitación se encuentra en que es una propuesta para estudiantes de grado once, con conocimientos básicos de procesos argumentativos, con habilidades de escritura básicas y con conocimientos generales de pedagogía, como lo son las estudiantes de la ENSLAP. A su vez, se enmarca dentro de la definición de competencia comunicativa y escritura como proceso.

De esta investigación se pueden derivar otros estudios que profundicen sobre las habilidades cognitivo-lingüísticas como *narrar, describir, definir, explicar, argumentar, demostrar*, desarrolladas en el proceso mismo de redacción y revisión, y proponer estrategias que permitan profundizar en su ejecución. La promoción de ambas dimensiones (habilidades cognitivo-lingüísticas y motivación /percepción) en la escritura argumentativa redundará en la efectividad requerida para este nivel educativo.

## Capítulo II. Marco teórico, la escritura como proceso

### 2.1. El lenguaje como fundamento del aprendizaje

Son innumerables los estudios en el campo de la lectoescritura que avalan la relevancia de la *Teoría cognitivo constructivista* de Jean Piaget y en la *Teoría sociocultural* de Lev Vigotsky (Gómez Alemany, 2000, p. 20). De manera muy general y en el marco de las teorías socioculturales y constructivistas de Vigotsky y Piaget, el aprendizaje es concebido como una construcción personal que está mediada por elementos externos, los compañeros, el ambiente, el lenguaje. Enseñar y aprender hacen parte del proceso de comunicación e implican la transmisión y negociación de significados, en los que el docente transfiere tanto una información como control y responsabilidad de dicho proceso (Jorba, 2000 p. 29). Aprendemos cuando nos apropiamos tanto de los signos como de los instrumentos de aprendizaje, pero ¿cómo sucede esto?

Según la *Teoría sociocultural*, la apropiación es el contacto con diversos instrumentos y contenidos en situación interactiva, en los que median otras personas quienes nos presentan los instrumentos y los códigos. Este encuentro permite el uso del código o del instrumento hasta su apropiación y dominio. Por ende, la relación entre la persona que aprende y el mundo exterior no es directa, sino mediada por instrumentos y signos. El dominio de estos instrumentos y signos permiten la transformación del mundo interno, es decir, la formación de procesos psicológicos superiores (atención consciente, memoria voluntaria y estratégica, razonamiento, lenguaje). En esta situación, el lenguaje es un instrumento de aprendizaje. Por otra parte, el uso del lenguaje verbal permite *planificar*, es decir, planear la secuencia de acciones con el fin de obtener un objetivo, como organizar un trabajo escrito, o una exposición y el lenguaje gráfico espacial

permite hacer esquemas, proyectos. Además de lo anterior, el lenguaje -como estructura de signos- permite otras actividades mentales como clasificar, comparar, distinguir, recordar, etc.

La *Teoría sociocultural* también señala la importancia fundamental de la escuela como el espacio por excelencia en el que se el conocimiento se organiza de manera que los conceptos del mundo exterior se aprenden a identificar e interpretar. La escuela, a diferencia de otros espacios que también son valiosos, está llamada a ser por excelencia el lugar de construcción de conocimiento. Pero no es la repetición de información que el estudiante ha adquirido, es reconstrucción personal y significativa, en la que media la colaboración de otros un poco más avanzados o expertos como el docente, o novatos y pares como los compañeros. A su vez, en esta reconstrucción también influyen elementos de creación cultural, (La Internet y otros medios de comunicación, las bibliotecas, los diversos tipos de lenguaje, la calle, la información de los almacenes, etc.).

Según Gómez Alemany (2000, p. 19), la actividad mental del estudiante juega un papel importante en esta construcción. El estudiante construye su aprendizaje a partir de diversos insumos que se unen a sus habilidades innatas, al contexto al que pertenece, a los hábitos adquiridos y, un factor fundamental para esta investigación, su percepción y sus actitudes ante el aprendizaje y el contexto. Estas actitudes son quizá el factor determinante del éxito o fracaso de diversos procesos de aprendizaje. Por otra parte, los otros, (compañeros, amigos, profesores, etc.) son el modelo y facilitan la comprensión del funcionamiento y juegan un papel trascendental en la adquisición del aprendizaje (Gómez Alemany, 2000, p. 20).

Como ya se mencionó anteriormente, los signos son una construcción social. Son convenciones arbitrarias que constituyen sistemas de todos los tipos. Muchos de esos códigos son socialmente aceptados y promovidos por el sistema educativo lo que lleva a encontrarlos en los currículos y las políticas educativas, ya sea como contenidos, apropiaciones o instrumentos

de aprendizaje. El lenguaje matemático, por ejemplo es a la vez objeto de aprendizaje e instrumento de apropiación de otros conocimientos, lo mismo sucede con el lenguaje verbal.

## **2.2. El lenguaje verbal**

Según las teorías de Piaget y Vigotsky (citados por Gómez Alemany, 2000, p. 25) y del modelo socio-cognitivo-afectivo de Hayes (1996), el lenguaje verbal es visto como el vehículo por excelencia de comunicación entre el docente y los estudiantes, y de estos últimos con su contexto. Es el mecanismo de regulación y de construcción de los aprendizajes y permite organizar el conocimiento en estructuras. A su vez logra relacionar los aprendizajes previos con los nuevos adquiridos en el espacio escolar y también es el mecanismo por el cual estudiante da cuenta de sus nuevos aprendizajes. En definitiva, es el recurso único de transmisión, elaboración, construcción y revisión entre docente y estudiante, entre los mismos estudiantes, entre el estudiante y el texto escrito, etc.

El lenguaje verbal tiene un papel central en la comunicación dentro del proceso de educativo ya que permite la interpretación y negociación de significados y la construcción conjunta de aprendizajes. Jorba (2000, P. 29) sostiene que el lenguaje permite la negociación de las representaciones, lo que conduce a aprendizajes significativos. A su vez manifiesta que la manera de favorecer este proceso comunicativo es permitiendo verbalizar las representaciones que los estudiantes hacen de sus aprendizajes, por lo que el uso de la lengua es un factor determinante del aprendizaje significativo.

En el aula de clase, el lenguaje utilizado por el docente permite a los estudiantes reconfigurar sus saberes previos y adquirir nuevos aprendizaje. Estos se ven reflejados en la medida en que el estudiante pone a prueba las competencias que ha adquirido, por medio de ciertas evidencias. Es el lenguaje el que permite construir y reconstruir el conocimiento a la

manera de organización de esquemas mentales que se basan en temas concretos (Gómez 2000). A su vez, es el dominio del lenguaje lo que en definitiva permite ser competente o no en los procesos de aprendizaje.

Un estudiante con problemas de lenguaje tiene serias dificultades en asimilar los aprendizajes que la cultura ha dispuesto como elementales para su desarrollo en sociedad. En esta medida, el proceso de aprendizaje mediado por la comunicación es una construcción personal promovida por los signos lingüísticos; es una construcción conjunta, lo que necesariamente requiere la negociación de significados. En su mismo texto, Jorba se lamenta de que muchos estudiantes no logran desarrollar las habilidades comunicativas, y de aquellos que logran desarrollarlas, algunos no lo logran de manera suficientemente efectiva. Así plantea un problema ¿de qué manera se puede ayudar al alumnado a mejorar sus producciones orales y escritas y la comprensión de textos orales y escritos desde las áreas curriculares? (p. 30).

Pero en muchos casos, los currículos han dado al lenguaje un papel de objeto de estudio, más que ser el instrumento por excelencia para la adquisición de los aprendizajes en las diversas áreas del conocimiento impartido en las escuelas. Nuestros currículos están llenos de ideas, técnicas, formulación de objetivos, secuencias didácticas, planteamientos teóricos, pero, como ya se mencionó al principio, en el caso colombiano no hay estudios que indaguen sobre cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje que hace el estudiante para producir textos argumentativos, cuando los intereses o precepciones son fundamentales sobre los procesos de escritura.

Por otra parte, como el lenguaje permite la negociación de las representaciones, este debe conducir a aprendizajes significativos. A su vez, la manera de favorecer este proceso comunicativo es permitiendo verbalizar las representaciones que los estudiantes hacen de sus aprendizajes, por lo que el uso de la lengua es un factor determinante del aprendizaje

significativo (Jorba, p. 30). En este proceso los estudiantes, a la vez que comunican sus pensamientos y conocimientos, pueden dar cuenta también de sus percepciones sobre los mismos procesos. Este asunto lo conocemos como metacognición. Este proceso y en específico la percepción y los sentimientos o sensaciones es lo que interesa para este trabajo y lo que se expondrá más adelante.

Y como el lenguaje permite construir y reestructurar nuestros aprendizajes, organizándolos en esquemas elaborados alrededor de temas concretos, es el instrumento que todos utilizamos para comprender lo que se nos presenta tanto en la vida escolar como en la sociedad, y los relacionamos con lo que ya sabemos; de esta manera planteamos nuestras nuevas elaboraciones de lo que llamamos conocimiento.

Ahora bien, aunque el lenguaje verbal es el principal elemento del aprendizaje, existen otros factores asociados. La combinación de diversos factores (cognitivos, lingüísticos, metacognitivos) permite entre otras cosas asumir las tareas asignadas en su proceso de aprendizaje. Para efectos de este trabajo asumir, de manera exitosa o no, las tareas de argumentación escrita. Además de lo anterior, algunos procesos asociados a la metacognición (Hayes, 1996), en concreto la percepción, la afectividad y la motivación, influyen de manera directa tanto en los procesos de planeación, de escritura, y en los procesos de revisión.

## **2.3. Habilidades cognitivo-lingüísticas involucradas en la escritura**

### **2.3.1. Habilidades cognitivas**

Las habilidades cognitivas son tanto operaciones como procedimientos que todo estudiante debe tener, con el fin de adquirir, retener y recuperar lo que describimos como conocimiento, y también ponerlo en marcha. Requieren tanto capacidades de representación (habla, escritura, lectura, escucha, interpretación de imágenes, y dibujo), capacidades de

selección (atención e intención) y capacidades de autodirección (autoprogramación y autocontrol) (Rigney, 1978). Están asociadas con el aprendizaje significativo, tal como indican Dansereau y O'Neil y otros autores. Rigney (1978) señala que es importante enseñar a los estudiantes a ser eficaces en la adquisición, retención y recuperación de la información y en la ejecución de esta. O'Neil y Spielberger citados por Herrera (s.f.), a diferencia de Rigney, prefieren utilizar el término estrategias de aprendizaje, pues en él incluyen las estrategias de tipo afectivo y motor, así como las estrategias propiamente cognitivas

Para Chadwick y Rivera (citados por Herrera, s.f.) las habilidades cognitivas son un conjunto de operaciones mentales, cuyo objetivo es que el estudiante integre la información que recibe a través de los sentidos, en una estructura de conocimiento que tenga sentido para él. El concepto de “Habilidad Cognitiva”, según la Psicología Cognitiva, enfatiza que el sujeto no sólo adquiere los contenidos mismos, sino que también aprende el proceso que usó para hacerlo: aprende no solamente lo que aprendió sino como lo aprendió. Es a la vez objeto de conocimiento y herramienta.

Otros autores prefieren referirse a estas como estrategias. Según Oxford (citado por Marinkovich, 2002) como *estrategias cognitivas* se entienden aquellas acciones específicas que permiten al estudiante mejorar su aprendizaje. Y señala posteriormente que el empleo de estas estrategias ayuda al estudiante a desarrollar de manera autónoma su aprendizaje y lograr que sea eficaz. Algunos ejemplos de estrategias cognitivas son la elaboración de un esquema de lo que se ha aprendido, o el subrayado de algunas líneas principales de un texto.

Finalmente, Herrera Clavero (s.f.) define las habilidades cognitivas como las facilitadoras del conocimiento, aquellas que operan directamente sobre la información: recogiendo, analizando, comprendiendo, procesando y guardando información en la memoria, para, posteriormente, poder recuperarla y utilizarla dónde, cuándo y cómo convenga.



En general, este autor las clasifica, así:

- **Atención:** exploración, fragmentación, selección y contradistractoras.
- **Comprensión** (técnicas o habilidades de trabajo intelectual): identificación de ideas, subrayado, adaptación a lenguaje propio, resumen, elaboración de gráficos, redes, esquemas y mapas conceptuales, mediante el manejo del lenguaje oral y escrito.
- **Elaboración:** formulación de preguntas, metáforas, analogías, elaboración de esquemas, toma de apuntes y mnemotecnias.
- **Memorización/recuperación:** codificación y generación de respuestas. Como ejemplo clásico y básico, el método 3R: leer, recitar y revisar (read, recite, review).

### 2.3.2. Habilidades cognitivo-lingüísticas

Para Jorba (2000, p. 32) las habilidades cognitivas son las siguientes: *analizar, comparar, clasificar, identificar, interpretar inferir, deducir, transferir, valorar, operar*, entre otras. Pero hace una salvedad, y es que estas habilidades están estrechamente relacionadas con las diversas tipologías textuales, en cuanto a la producción de textos. Así, las habilidades cognitivas, que son innatas a todas las personas y se desarrollan en todas las áreas, se convierten en habilidades cognitivo-lingüísticas cuando permiten la creación de diferentes tipos de textos (descriptivos, narrativos, explicativos, instructivos, argumentativos). Es decir, las habilidades cognitivas se concretizan, activan o reclaman habilidades cognitivo-lingüísticas.

Jorba (2000) plantea como habilidades cognitivo-lingüísticas las siguientes: *describir, definir, resumir, explicar, justificar, argumentar y demostrar*. Según este autor, se desarrollan de acuerdo con su aplicación a contenidos de diversas complejidades, con mayor o menor generalización, o el procesamiento de cantidades diversas de información o las características de las tareas que se asigne.

A partir de las definiciones de otros autores, y sus conclusiones, Jorba las define así:

- **Describir:** Producir proposiciones o enunciados que enumeren cualidades, propiedades, características, acciones etc., mediante todo tipo de códigos, y lenguajes verbales y no verbales, de objetos, hechos, acontecimientos, fenómenos, etc., sin establecer relaciones causales, al menos explícitamente. (P. 34).
- **Definir:** Expresar las características necesarias y suficientes para que el concepto no pueda confundirse con otro, con la ayuda de otros términos que se suponen conocidos. (p. 36).
- **Resumir:** Realizar, a partir de un texto, exposición oral, video, etc., un proceso de selección y condensación de las ideas de más valor estructural, que se hace de manera consciente de acuerdo con la tarea propuesta. El texto que resulta ha de ser fruto de la reelaboración personal de las ideas contenidas en el documento original. (p. 35).
- **Explicar:** presentar razonamientos o argumentos estableciendo relaciones (debe haber relaciones causales explícitamente) en el marco de las cuales los hechos, acontecimientos, o cuestiones explicadas adquieren sentido y llevan a comprender o modificar un estado de conocimiento. (p. 37).
- **Justificar:** Producir razones o argumentos, establecer relaciones entre ellos y examinar su aceptabilidad con el fin de modificar el valor epistémico de la tesis, en relación con el corpus de conocimientos en que se incluyen los contenidos objeto de la tesis. (p. 39).
- **Argumentar:** Producir razones o argumentos, establecer relaciones entre ellos y examinar su aceptabilidad con el fin de modificar el valor epistémico de la tesis, desde el punto de vista del destinatario. (p. 40).

- **Demostrar:** Probar la validez de un resultado mediante un razonamiento de tipo deductivo que siga las exigencias de una disciplina concreta (Debanc, citado por Jorba, P. 42).

Para Jorba (2000, p. 32) las habilidades cognitivas desarrollan o posibilitan habilidades lingüísticas y estas a su vez determinan las diferentes formas de adquirir o aprender los “contenidos” de las diferentes áreas curriculares. La figura 1, tomada del trabajo de Jorba (p. 32) presenta cada una de estas habilidades y su relación con diferentes tipos de texto. En esta figura se han presentado diversos tipos de texto que son elementales en el proceso de verbalización de las representaciones mentales, y en este el texto argumentativo aparece como el más elaborado de ellos.

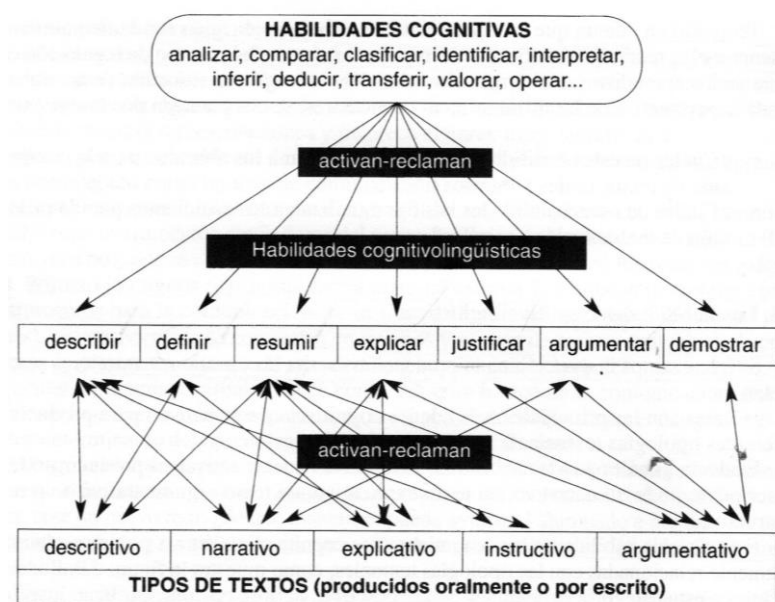


Figura 1.

Lo que se busca con el desarrollo de esta conjunción es que los estudiantes se habitúen a explicar, justificar o argumentar de manera explícita en una situación didáctica determinada. Aunque cada una de estas habilidades funciona de manera transversal, se concretizan en determinadas áreas curriculares y en determinados tipos de texto.

Precisamente la relación entre la producción de textos y las diferentes áreas nos hace caer en cuenta de que la producción textual no es exclusiva del área de lenguaje, sino que implica todas las áreas del conocimiento, establecidas en el currículo académico de la Educación Media. Para el ejercicio de delimitación de los significados.

#### **2.4. La argumentación escrita, parte fundamental del proceso de aprendizaje**

Ahora bien, aunque existen diversas tipologías textuales, el ámbito académico privilegia unas por encima de otras, no porque estas sean más importantes, sino porque tanto su estructura como su finalidad sirven como evidencia de aprendizajes, es un proceso ascendente. Dentro de estas tipologías es el texto argumentativo fundamental para el proceso de construcción, evidencia y metacognición de aprendizajes. Esto nos lleva a la necesidad de definir argumentación escrita y a establecer su relación con el proceso de aprendizaje.

Como primera medida, podemos afirmar que la argumentación se desarrolla en situaciones interactivas, en las que pueden aparecer diversos puntos de vista, pero que tienen como intención hacer que el interlocutor llegue a acuerdos con el expositor de la idea. Necesariamente, para este tipo de texto confluyen habilidades cognitivo-lingüísticas como la demostración o la justificación.

Van Eemeren (2006, p. 153) plantea que argumentar lleva a convencer a los lectores a partir de la eliminación de las dudas en torno a la idea o a partir de la respuesta a sus críticas. Por otra parte, Jorba (2000) plantea la definición de argumentación de diversos autores: C. G. Debanc afirma que argumentar es convencer, hacer compartir un sistema de valores, una opinión. R. Duval afirma que es dar razones que sean aceptables, es decir, que sean pertinentes al contenido y fuertes o capaces de resistir contra-argumentos. Finalmente, Jorba (2000, p. 42)

cita a M. Charles quien señala que argumentar es producir un discurso destinado a modificar o reforzar la disposición favorable de una persona a una tesis o conclusión.

La definición de Jorba (2000 p. 41) que se ha presentado anteriormente, se ve explicada de manera más detallada en la figura 2:

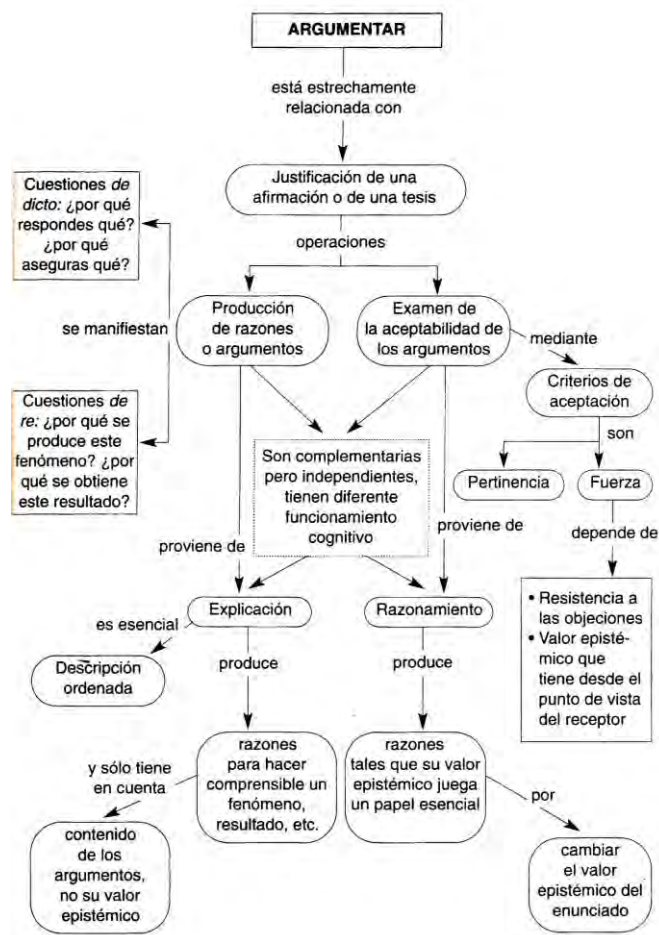
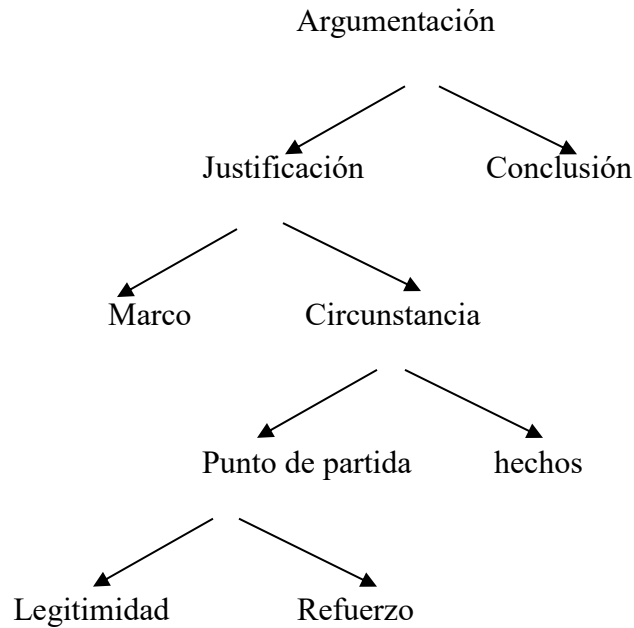


Figura 2.

Finalmente, de acuerdo con Salvador Mata (2005), la escritura puede ser abordada desde dos puntos de vista: el primero corresponde al enfoque de producto (estructura y forma del texto) y el otro al enfoque de proceso (procesos psicológicos implicados en la composición). En este trabajo se ha abordado la escritura como proceso.

### 2.4.1. ¿Qué es el texto argumentativo?

Según Prat (2000, p.63), la principal característica de un texto argumentativo es la intencionalidad de su autor. Lo escrito (ideas, opiniones, críticas etc.) busca persuadir a los demás, incidir en su opinión. Este tipo de textos tiene una estructura definida por Van Dijk (citado por Prat, p. 63) así:



**Figura 3.**

Por otra parte, Meneses (2008) define texto argumentativo como “aquél que tiene como propósito defender una tesis con argumentos mediante citas o referencias, datos concretos de experiencias investigativas, alusiones históricas, políticas u otras, fundamentos epistemológicos, filosóficos o de otra índole” (2008, p. 138).

Sin embargo, es posible que entre la población estudiantil de educación media no haya una diferencia clara entre *persuadir* y *argumentar*, y suelen confundirla frecuentemente. Díaz (2009, p. 2) establece una clara diferencia entre estos dos términos. Asegura que aunque están estrechamente relacionados y se suelen confundir con frecuencia, se debe hacer una diferencia, con el fin de hablar sobre la argumentación.

En primera medida, *la persuasión* recurre a los sentimientos. Busca por medio de la apelación a las emociones, deseos, temores prejuicios, el oyente cambie su conducta o realice una acción según el criterio del receptor. Asunto contrario sucede con *la argumentación*, que recurre a argumentos lógicos. Muchos estudiantes apelan a la persuasión para justificar diversas situaciones, sin embargo, los procesos de argumentación requieren mayor desarrollo intelectual o académico, y por ende mayor elaboración.

#### **2.4.2. La escritura de textos argumentativos como estrategia de evaluación**

La escritura de textos es, usualmente, la forma en que muchos docentes de educación media pueden conocer los avances o aprendizajes de sus estudiantes. Es general la queja de los docentes de las dificultades que existen en los estudiantes para producir textos escritos argumentativos que den cuenta de la adquisición de conceptos, procedimientos, actitudes que se espera desarrollar en el aula de clase a partir de los planes en las diversas áreas. Autores como Díaz (1999), o Read y Francis (2001), citados por Meneses (2007), señalan que los estudiantes (en su caso y para su estudio, los de pregrado), deben no sólo comprender el dominio de lo que están estudiando, sino también aprender a producir ensayos si desean un buen rendimiento académico:

“La producción de ensayos requiere que los estudiantes sean capaces de comprender e involucrarse críticamente en un área particular del conocimiento, así como de utilizar con éxito el lenguaje que debe ser usado para comunicarse” (p. 84).

Así las cosas, el texto argumentativo resulta ser el más efectivo para conocer avances y reconocer las relaciones que hacen los estudiantes entre los saberes previos, lo aprendido, y la propuesta o producción personal. Es decir, un texto argumentativo debe ser el resultado de todo un ejercicio de comprensión. Igualmente, muchos docentes se quejan de que sus estudiantes no comprenden. ¿Pero qué podemos definir por comprensión?

Solé (1994, p. 44) afirma que la comprensión de un texto está relacionada con el concepto de construir. Se construye nuevos aprendizajes con los andamiajes proporcionados por las lecturas hechas, por los conocimientos previos, las predicciones y perspectivas y finalmente los objetivos que se tienen para leer. El autor (en este caso un estudiante) hace un esfuerzo por imaginarse sus posibles lectores. Sin embargo, hay diferencia entre lo que puede hacer un lector novato y un lector experimentado. En este punto, la autora afirma que la lectura depende de si entendemos el mensaje del texto o no, ya que de este modo la lectura será fructífera o pérdida de tiempo. El secreto está en los objetivos de la lectura misma. No es lo mismo leer con el fin de buscar ideas puntuales, o leer para hacerse una idea global del texto etc. Si un lector siente que no puede abordar el texto (sea por sí mismo, o sea por la mediación de información externa) lo que podría ser un ejercicio y un reto interesante, se convierte en una carga, en desánimo, provoca el abandono y le deserción.

## **2.5. La argumentación en los referentes de calidad del MEN**

Actualmente, la argumentación es un eje preponderante en los referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional. Son referentes de calidad los Lineamientos Curriculares en el año 1996, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006) y recientemente los Derechos Básicos de Aprendizaje (2015). En ellos el Ministerio de Educación Nacional pone la argumentación como pilar de la formación en competencias comunicativas. Los documentos anteriores proponen generar la cultura de la argumentación en el aula, teniendo en cuenta las personas puedan argumentar sus saberes y cuestionar lógicamente los de otras personas; la argumentación deberá ser el camino para el cambio de prácticas pedagógicas y así, de la sociedad en pleno. Así, El MEN, en su documento de Estándares Básicos de Competencias (2006) busca que se desarrollen, en cada institución, estrategias que permitan fortalecer los



procesos de argumentación a partir del reconocimiento de las habilidades cognitivo-lingüísticas (pp. 27 y 28).

Se sugiere ahondar en la consideración de habilidades cognitivo-lingüísticas que procuran el inicio de procesos discursivos de carácter argumentativo, lo que implica un acercamiento mayor a las características de la lengua, así como a los aspectos relevantes de la comunicación en el marco de la diversidad cultural... En la Educación Media se recomienda profundizar en la consolidación de una actitud crítica del estudiante a través de la producción discursiva (oral y escrita) y un mayor conocimiento de la lengua castellana, de manera que le permita adecuarla a las necesidades que demandan el interlocutor y el contexto comunicativo. Esta actitud crítica se puede fortalecer, también, en el abordaje de la obra literaria.

En las matrices de los Estándares Básicos de Competencias, dos de los cinco factores en que están divididos son dedicados a la interpretación y a la producción textual (p 32). Cada Estándar está conformado por factor, un enunciado identificador y unos subprocesos para alcanzarlo. Para el caso de la educación media, se pueden ver subprocesos como los siguientes (p.40):

***Estándar por alcanzar al terminar grado 11 (producción textual):***

- “Produzco textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos”.

***Subprocesos relacionados con la argumentación para hacerla posible:***

- “Produzco ensayos de carácter argumentativo en los que desarrollo mis ideas con rigor y atendiendo a las características propias del género”.
- “Caracterizo y utilizo estrategias descriptivas, explicativas y analógicas en mi producción de textos orales y escritos.

***Estándar por alcanzar al terminar grado 11 (Interpretación textual):***

- “Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.”

***Subprocesos relacionados con la argumentación, para hacerla posible:***

- “Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo”.
- Construyo reseñas críticas acerca de los textos que leo.
- Asumo una actitud crítica frente a los textos que leo y elaboro, y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos.

**2.5.1. Dificultades para promover la argumentación en los currículos**

Aunque los documentos señalados anteriormente evidencian un énfasis importante en el tema en cuestión, Calderón (2011) hace un análisis detallado de las propuestas curriculares para la argumentación en la educación básica y media en Colombia y sobre los procesos de argumentación. Para la autora está claro que la argumentación ha jugado un papel importante en la definición de currículo de lengua castellana durante la segunda mitad del siglo XX y la primera década del siglo XXI. No obstante, sea por moda o tendencia de cada época, o falta de líneas generales, la argumentación se ha dilucidado desde diversas perspectivas en las que no siempre significa la misma cosa. En concreto, desde la misma política curricular y la actual, (desarrollo de Estándares Básicos de Competencias) la argumentación ha significado cosas diferentes. En las conclusiones de su estudio señala (p.226):

“Es un hecho que, desde los documentos curriculares, la argumentación toma un lugar importante en tanto tema de la educación en básica y media, tanto en la primera mitad del siglo XX con la formación preceptista, como a partir de la promulgación de los lineamientos curriculares en 1996 y 1998. Como resultado, en el ambiente educativo

institucional se genera una “cultura léxica” que habla de la argumentación en el ámbito escolar y que articula las antiguas ideas, provenientes de la oratoria, sobre su importancia como las actuales que surgen de las políticas de autonomía curricular (1996, 1998, 2002 y 2003)”

La autora señala que en muchos espacios académicos se habla, se nombra y se comenta que la argumentación es importante y trata de incorporarse en los planes de área, en los programas y en las clases en general, bien sea como tema, como herramienta, como habilidad, etc., aunque no siempre se comprenden o se reflexiona sobre las implicaciones teóricas y metodológicas de su inclusión y desarrollo escolar.

Este es un inconveniente que se nota en las instituciones educativas, que, aunque existe la necesidad apremiante de desarrollar habilidades argumentativas, no siempre se habla el mismo idioma, es decir, da la sensación de que no hay consenso sobre cómo abordar la argumentación, y muchísimo menos, qué factores intervienen en los procesos argumentativos de los estudiantes. Y si así son las cosas, el análisis de la percepción de los estudiantes ante la producción de textos argumentativos es nulo. Las políticas educativas han establecido la argumentación como fundamental, pero cada institución hace lo que puede, algunas mucho más efectivas que otras. El documento anteriormente mencionado recuerda finalmente:

“Así, es posible observar, desde este panorama, los distintos estatus que toma la argumentación a lo largo de las numerosas reformas curriculares: como objeto teórico (tema de estudio); como habilidad (algo por desarrollar mediante práctica y visible en productos); como proceso (un aspecto intelectual que ayuda a desarrollar condiciones para conocer o para relacionarse en el contexto socio-cultural) o, en últimas, un contenido que es necesario incluir.” (p. 39).

Como vemos, la argumentación (con todo y sus diferentes interpretaciones en los referentes de calidad del MEN) es tan importante y relevante en los planes curriculares de las instituciones educativas, pero las mismas políticas educativas carecen de estrategias concretas que permitan desarrollar competencias argumentativas a partir de la adquisición de habilidades cognitivo-lingüísticas y menos que involucren otros factores como la percepción y motivación de los estudiantes.

## **2.6. Una argumentación escrita integral (modelo socio-cognitivo-afectivo de Flower y Hayes)**

Salvador Mata (2000, p. 16) afirma que un modelo teórico sobre competencias comunicativas describe y explica la manera en que alguien aprende a leer y escribir, y los diferentes factores que inciden en ello. Es decir, un modelo teórico busca responder a la pregunta: ¿qué permite que alguien escriba bien? De esta manera, cuando se pone a prueba, un modelo teórico permite encontrar explicaciones a las dificultades en la escritura. Un modelo es una hipótesis que plantea varias dimensiones de la competencia:

- La primera, corresponde a los procesos mentales involucrados.
- La segunda, a los factores internos y externos que inciden en el proceso de escritura.
- La tercera, a los recursos y características cognitivas de los escritores.

A su vez, el autor afirma que los modelos centrados en desarrollos cognitivos son los más elaborados, puesto que plantean varios supuestos básicos y hacen énfasis en los procesos requeridos. Por un lado, plantean la escritura como un proceso interactivo, flexible y dependiente de variables internas (como conocimiento del tema, interés, motivación y

percepción) y externas (como el contexto y el posible lector). Por otra parte, la escritura como proceso implica otras dimensiones y capacidades del sujeto.

Aunque existen diversos modelos cognitivos de producción de textos que han sido revisados previamente, la base teórica de este trabajo es el modelo socio-cognitivo-afectivo de Linda Flower y John Hayes (1980, 1981) y la posterior revisión, hecha por Hayes en 1996. La comprensión de este modelo se debe a los aportes, análisis y reflexiones hechas por Salvador Mata en sus diversas obras y a una entrevista personal con este docente investigador.

Para Salvador Mata (2000, p. 9) la escritura es un proceso que implica dos dimensiones, una correspondiente al proceso mental que el escritor debe desarrollar y otra es el resultado de este mismo proceso, es decir, el texto mismo. Dicho proceso involucra tanto aspectos cognitivos como sociales. En esta perspectiva, Salvador Mata (2008, P. 42) afirma que la escritura tiene una dimensión social sin precedentes que implica varios significados:

- Es una actividad social cuya finalidad es la comunicación, y esto implica reconocer el receptor, con todas las implicaciones que esto trae.
- También es una convención social (en cuanto a la lengua y a las normas de escritura) y se produce en un contexto social que tiene diferencias, en función de la cultura y de la clase social). De esta situación derivan dos implicaciones:
- Una revisión sobre el contexto social en el que se produce el texto es esencial para comprender la escritura en profundidad.
- La escritura en colaboración es un método de capital importancia para enseñar las habilidades de la escritura en la Escuela.

Salvador Mata plantea que el primer modelo de Flower y Hayes (1981) se basa en los siguientes supuestos básicos (2000, p. 17):

- En el proceso de escritura intervienen diversos procesos de pensamiento (habilidades cognitivas).
- Los procesos de escritura están organizados y relacionados entre sí.
- La escritura tiene un objetivo concreto, y de este se derivan otros objetivos específicos que permiten controlar el proceso. Durante el proceso, el escritor puede proponer otros objetivos.

Por otra parte, Para Hayes y Flower (1980), la escritura es un proceso en el que intervienen diversos factores cognitivos, afectivos, sociales y físicos. El modelo plantea que escribir es un acto comunicativo que requiere un contexto social, un instrumento y una forma de hacerlo. Dicho modelo está claramente centrado en el sujeto y el proceso que este sigue para lograr su objetivo. Además, muestra que la escritura es una actividad que nace de la motivación y es una actividad intelectual, para la que se requieren procesos cognitivos y memoria. Es el sujeto quien parte de una realidad que le circunda, una situación que le implica producir un texto, unas habilidades que requiere para ello y un proceso de reflexión en el que median por supuesto sus afanes, sus gustos y su afectividad.

Si un estudiante escribe un texto argumentativo, se espera que sea resultado de un proceso de comprensión. Sin embargo, esta comprensión en el modelo comentado (Hayes, 1986) pasa por tres macrounidades, a saber: el contexto o ambiente de la tarea (situación comunicativa), la memoria a largo plazo y los procesos de escritura (Figura 4):



Figura 4. Modelo cognitivo de la producción escrita (Flowers and Hayes, 1981)

### 2.6.1. El contexto de la tarea

Este proceso que los autores llaman contexto de la tarea o situación comunicativa y cuyos elementos son externos al escritor, está determinado por las circunstancias que hacen que escribamos, y el texto mismo. Se refiere a aspectos como la intención del escritor, el destinatario, el tema del texto, y el texto mismo. Estos elementos plantean una serie de retos y condicionan al escritor, al proponer exigencias y limitantes.

El contexto de la tarea está dividido a su vez en dos: un *contexto social* y un *contexto físico*. El social responde a las personas que rodean la situación y los otros textos que el lector tiene como referencia para su ejercicio de escritura. En él están involucrados el tema, la audiencia a quien va dirigido el escrito e incluso la fecha de entrega, si es urgente o no. En el contexto físico podemos encontrar factores como el espacio de escritura, el ambiente del salón de clase, los lugares y recursos de consulta, etc.

Se debe tener en cuenta que, dentro de las situaciones que rodean la tarea o que están relacionadas con esta, la motivación y la afectividad son factores que influyen de manera definitiva sobre la actividad de escribir. Así, quien escribe debe plantearse objetivos, que guían la acción, aunque no necesariamente. Ahora bien, como los objetivos pueden ser varios, también

pueden resultar incompatibles, por lo que el sujeto debe armonizarlos o seleccionarlos. En este sentido, Mata afirma que la motivación puede concebirse como un mecanismo de estimación costo-beneficio, para regular el curso de la acción. De otra parte, la incidencia de la afectividad se manifiesta en las situaciones en que el sujeto percibe la escritura como una actividad difícil y a sí mismo, como no apto para enfrentarse a ella. Sobre motivación y afectividad se hablará más adelante.

### **2.6.2. La memoria a largo plazo**

En esta macro unidad, se hace evidente la información que hemos ido almacenando sobre nuestras vivencias y conocimientos, es decir, nuestros conocimientos previos. Funciona como el depósito de conocimientos. Durante el proceso de escritura, el estudiante recupera información que pone a prueba. Esta información está dividida en tres categorías: contenidos temáticos, esquemas de organización de información, e información sobre el destinatario.

De allí buscamos lo que nos sirve para escribir un texto, vamos buscando los términos más adecuados que se convierten en fichas clave para elaborar frases y párrafos. Estos términos a su vez traen a nuestro trabajo otros términos guardados en nuestra mente. Es de suponer que en la construcción previa al texto mismo, la memoria a largo plazo juega un rol fundamental. Por otra parte, la noción de memoria de trabajo que Hayes propone amplía el concepto clásico de memoria, ya que no solo se tiene en cuenta la memoria a corto y largo plazo, sino que también se distingue entre la memoria articulatoria, viso-espacial, cognitiva, etc. La memoria es vista por Hayes como un recurso que sirve tanto para almacenar la información (memoria a largo plazo) como para desarrollar los procesos cognitivos durante la escritura (memoria de trabajo o memoria operativa). Es importante señalar que la memoria de trabajo incluye la memoria fonológica, la semántica y la visual. Estas tres sub-memorias atienden aspectos específicos del proceso de redacción.



### 2.6.3. El proceso de escritura

Salvador Mata (2000, 2008) y Meneses (2007) hacen una síntesis de los procesos cognitivos propuestos por Flower y Hayes (1980, 1981), Beretier y Scardamalia (1987), y Hayes (1996). Según el modelo socio-cognitivo-afectivo, el proceso específico de escritura tiene cuatro fases o procesos, a saber: el *proceso de planeación*, el *proceso de transcripción o redacción*, el *proceso de revisión* y el *proceso de metacognición*. Estas fases de escritura son desarrolladas de acuerdo con la habilidad de cada escritor. Salvador Mata, citando a Scardamalia y Beretier, (1986) señala que un escritor competente debe disponer de procedimientos ejecutivos para poner en funcionamiento, en el momento oportuno estrategias efectivas para desarrollar procesos cognitivos de planeación, transcripción y revisión (2008, p 44).

#### *Planeación*

El proceso de planeación es el momento de formular los objetivos del trabajo, organizar ideas, generar contenidos, etc. Este modelo propone que los procesos no sólo ocurren en la creación específica del texto, sino que suceden y se ocupan cuando al escritor le sea necesario, sin tener un orden específico. De hecho, suceden todo el tiempo en la escritura misma, en la toma de apuntes, por ejemplo.

El proceso de planeación incluye tanto los objetivos de la composición con base en la tarea, el tipo de escrito y la audiencia, como la generación de contenidos o ideas, en relación con lo que se va a escribir (planificar contenido) y el cómo se va a escribir (planificar proceso), lo cual implica búsqueda de información en la memoria a largo plazo.

Los autores citados anteriormente plantean que, para iniciar el proceso de escritura, se utilizan estrategias como la selección y secuenciación de ideas, búsqueda de fuentes de ideas, el registro de estas, entre otras. La selección y organización del contenido se realiza con base en los objetivos planeados para el texto como en su estructura, para lo cual es necesario que el

escritor conozca la estructura del texto que pretende escribir. Sin embargo, la experiencia muestra que muchos estudiantes fallan en este proceso de selección, organización y definición de objetivos y estructura.

En la planeación del texto, es fundamental que quien escribe conozca del tema, ya que esto le permitirá recuperar el conocimiento de su memoria a largo plazo. Pero no solamente basta con ello, también debe poseer estrategias adecuadas para hacer búsqueda de información, conocer la estructura y características del texto solicitado, y mantener una unidad temática, un hilo conductor que brinde secuencia y lógica.

Otro factor que se debe poner en relevancia es la formulación de metas. Si el escritor no tiene muy claro cuál es el objetivo de la escritura, es muy probable que falle rápidamente, pues no sabe hacia dónde debe dirigir sus esfuerzos. Esta situación es muy común en escritores novatos, que padecen frustración y pasan malos ratos cuando reciben sus calificaciones, pues se esfuerzan mucho por desarrollar sus textos, pero el esfuerzo no es directamente proporcional con la calificación, pues no concuerdan los objetivos formulados en la tarea, con los desarrollos del escritor.

En general, los procesos por los cuales pasa un escritor, en la fase de planeación, son los siguientes:

- *Génesis de contenido.* Debe existir una estrategia para que el estudiante pueda generar ideas a partir de palabras clave, o de cómo abordará el proceso.
- *Organización y estructuración de contenidos.* Debe jerarquizar sus ideas en un plan de trabajo, en el que priorice las ideas más relevantes por encima de las que puedan significar menos.

- *Determinación objetivos.* Un plan de trabajo consiste en determinar más objetivos que acciones, (Salvador Mata, 2000, P. 21). Se deben formular objetivos generales y luego objetivos específicos y entre ellos deben existir relaciones lógicas.
- *Planificación del texto mismo.* Uso de vocabulario adecuado, intención comunicativa (texto enunciativo, explicativo, exhortativo, etc.) y estructura lógica del mensaje (qué quiero decir al lector y cómo lo voy a decir).

### ***Transcripción o redacción***

Es la materialización del texto. El proceso de transcripción implica traducir a un texto escrito las ideas generadas en la planificación. Además de atender todo el proceso de construcción, el escritor debe poner atención a las tareas de redacción coherente, ortografía y tipografía. Permite la estructuración de las ideas en palabras, oraciones y otras estructuras. También genera la transcripción de las ideas a símbolos ortográficos. Según Mata (2000, P. 24) en el proceso de transcripción se ponen en juego exigencias de tipo perceptivo-motor (ejecución gráfica de las letras) y exigencias de tipo cognitivo-lingüístico (construcción morfosintáctica, elección léxica, etc.).

Por lo tanto, en este proceso el escritor muestra el dominio que tiene con relación a las estructuras formales del lenguaje, la ortografía de las palabras, así como con los procesos y habilidades cognitivo-lingüísticas citadas en un apartado anterior, y la construcción morfológica (género, número, tiempo, aspecto, los sufijos en la composición de las palabras) y sintáctica (construcción de oraciones, relaciones de coordinación y subordinación entre preposiciones).

Este nivel “formal” de uso de la lengua requiere del dominio de la gramática textual que le permita dar forma a las ideas y articularlas, así como conocer la estructura de los distintos

tipos de texto. Debido a que la transcripción traduce en palabras las ideas pensadas con anterioridad, se debe poner en texto las ideas que están esquematizadas con anterioridad. Si el escritor logra poner en un esquema (mapa mental u otro organizador gráfico) las ideas que ha mentalizado y que necesariamente debe jerarquizar, es muy probable que también dichas ideas se escribirán luego en un texto lineal que ha de ser leído.

### ***Revisión***

El proceso de revisión implica un ejercicio crítico tanto del objetivo trazado al inicio en la fase de planeación, del texto mismo y de todos los demás procesos involucrados en la escritura, con el fin de identificar posibles fallas. Este ejercicio permite mejorar la calidad comunicativa del texto. Para lograr lo anterior, el escritor debe desarrollar las siguientes acciones:

- *Evaluar lo planificado* de acuerdo con los objetivos trazados, la coherencia de contenido, y el esquema textual propuesto.
- *Hacer una corrección formal de contenido*, lo que implica salir de su función de escritor, y ponerse en el papel de lector. Esto le lleva a leer el texto pensando en el lector al que va destinado su texto, para detectar fuentes posibles de ambigüedad y añadir información nueva. En muchos casos, el escritor deberá hacer modificaciones para hacer más claro el texto, y pedir que otras personas lean el texto. Un aspecto clave que nos dicta la experiencia es que los estudiantes no leen lo que escriben, por lo tanto no hay procesos de revisión, o estos se quedan en la mínima expresión.

De igual manera, las fases por las que debe pasar el escritor-revisor son:

- Repasar
- Evaluar

- Detectar el problema
- Corregir el problema
- Reevaluar.

Es importante señalar que los procesos de evaluación no solo suceden en la fase final de la escritura, de hecho, la evaluación sucede en todas las fases y niveles de organización.

## 2.7. La metacognición

Según Brown, Brandsford, Ferrara y Capione, citados Herrera Clavero (s.f.), la metacognición es el conocimiento de todos los estados y procesos cognitivos. Todo proceso metacognitivo implica que el ejecutor del proceso es consciente tanto del conocimiento del trabajo, como de las emociones que se derivan de este.

En el proceso escritor, la metacognición permite al escritor ser consciente de los procesos de alto nivel que supervisan o controlan los procesos ejecutivos (planificación, transcripción y revisión). Según Salvador Mata (2008), los contenidos o referentes de los procesos metacognitivos en el proceso escritor se refieren al *conocimiento del proceso*, de la *estructura textual* y de la *autorregulación*.

- El primero (*conocimiento del proceso*) se refiere a los conocimientos *declarativo*, *procedimental* y *condicional*. El conocimiento declarativo implica saber qué se debe hacer para escribir bien –procesos ejecutivos, estructura y forma del texto, estrategias que deben seguirse y actitudes a adoptar. El conocimiento procedimental tiene que ver con cómo y cuándo hay que aplicar los conocimientos descritos en una situación específica, al escribir un texto. El conocimiento condicional hace alusión al tipo de estrategias que se deben utilizar para elaborar un texto.

- El segundo (*conocimiento de la estructura*) tiene que ver la forma en que se relacionan las ideas, los objetos y los pasos. Para el escritor novato, es fundamental conocer la estructura de cada tipo de texto y la intención de este. El tercero (autoregulación) se refiere, tanto al control y regulación del proceso escritor, como a la calidad del texto producido. Los escritores que van adquiriendo habilidad pueden a su vez formular objetivos concretos de escritura, regular qué estrategias cognitivas y procedimentales siguen para cumplir con dichos objetivos y siguen procedimientos para ejecutarlas.

Las dificultades que tienen los escritores con los procesos meta cognitivos pueden deberse a la falta o insuficiencia de conocimiento de las estructuras textuales, así como a deficiencia de estrategias cognitivas auto- regulatorias o lingüísticas, o a la falta de conciencia de los conocimientos y las capacidades que se requieren para ejecutar los procesos escritores. Por otra parte, Klassen, citado por García Guzmán (2006 p. 32), señala que un proceso deficiente de metacognición puede generar en el estudiante una óptima percepción de eficacia.

En general, los estudios analizados por García Guzmán y Salvador Mata (2006) coinciden en que variables asociadas con la percepción, y que aparecen en general en los estudios son:

- La confianza que tienen los estudiantes en sus habilidades específicas de escritura (construcción de oraciones, etc.).
- La confianza que tienen los alumnos en su habilidad para escribir una historia o para expresar sus sentimientos.
- La capacidad de los alumnos para utilizar con propiedad unas determinadas letras en el lenguaje, según su nivel de escritura.

- la confianza que los estudiantes tienen para realizar tareas de escritura, tales como escribir un documento.

La percepción que los estudiantes tienen sobre sus habilidades, tanto en el proceso de escritura, como en el conocimiento de la asignatura o el tema incide la motivación para lograr su éxito académico. A su vez, García Guzmán y Salvador Mata señalan que algunas investigaciones indican correlaciones entre la autopercepción de la eficacia y otras variables, como ansiedad ante la tarea de escribir, metas de rendimiento (por ejemplo, obtener determinadas notas), valoración de la escritura, autoconcepto y expectativas de resultado, según Bandura, (1994) y Graham, Harris y Zimmerman, citados por Salvador Mata (2000).

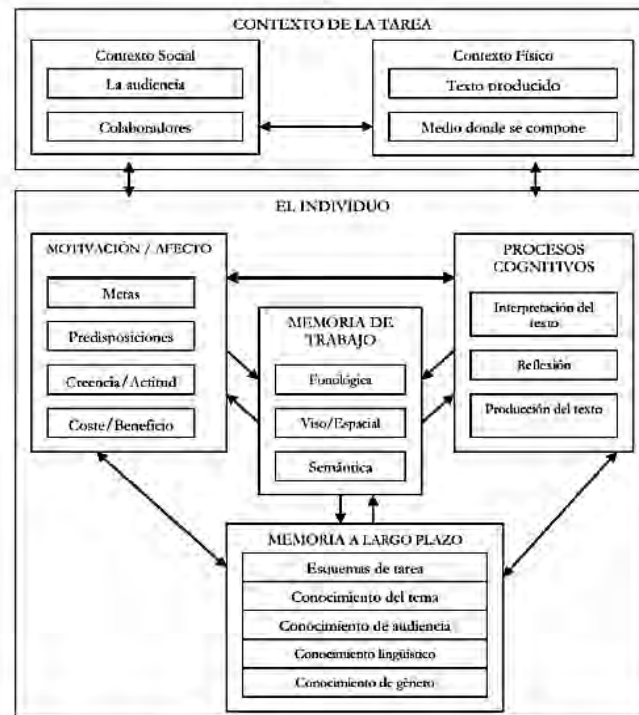
## **2.8. Motivación hacia la escritura y percepción de eficacia**

En el año de 1996, John Hayes actualiza el modelo que había desarrollado junto con Linda Flower, en 1980. Aunque la nueva revisión mantiene el paradigma de que la escritura es una compleja actividad cognitiva y afectiva que se basa en los tres aspectos del primer modelo, mencionados anteriormente (la memoria, el proceso de escritura, y el contexto social), el nuevo modelo incluye un aporte significativo de *aspectos socioculturales y afectivos* relacionados con la producción escrita. Los aspectos motivacionales y emocionales tienen en el nuevo modelo un lugar significativo. Las modificaciones consisten en hacer una revisión más exhaustiva de componentes que no estaban descritos de manera específica en el primer modelo.

En este modelo, Hayes (1996, 2006) amplía su horizonte al señalar que escribir es un acto comunicativo que requiere de un contexto social y de un medio; pero, además, al ser una actividad general, necesita motivación para llevarla a cabo (figura 5).

Uno de los primeros aspectos por resaltar es la *percepción*. Hayes (1996) plantea que las creencias que tiene una persona sobre la tarea influyen en el resultado y en el proceso de

escritura. Por otro lado, afirma que el escritor constantemente valora (consciente inconsciente) la relación entre el esfuerzo y el beneficio de la tarea, lo que condiciona el texto escrito. En este sentido, la motivación juega un papel trascendental. También Hayes reflexiona sobre las creencias generales de persona acerca de la escritura y de cómo se valora a sí misma como escritor.



Adaptado y traducido de Alamargot y Chanquoy, 2001, p. 16

Figura 5. Modelo de Hayes 1996.

De igual manera, en este nuevo modelo el autor integra no sólo las características de la tarea o contexto de producción sino también las características del individuo en toda su extensión, es decir, da importancia a los procesos cognitivos y la memoria a largo plazo en la escritura, y toma en cuenta y el afecto y la motivación del individuo, y su memoria de trabajo. El aspecto afectivo resulta de trascendencia para la escritura de todo tipo de texto, puesto que influye en todos los macroprocesos de escritura y en los demás aspectos que rodean dichos



macro procesos. De este modo, Hayes (1996, 2006) añade a su nuevo modelo cuatro áreas de motivación que son de especial importancia en la escritura, explicadas a continuación.

### **2.8.1. Motivación hacia la escritura**

El modelo de Hayes (1996) plantea claramente que la motivación personal juega un papel fundamental en la producción escrita. Entre lo que podemos incluir como aspectos afectivos del escritor están a) la actitud con que el escritor asume la tarea, b) la percepción que tiene de sí mismo y c) la percepción sobre la eficacia de su tarea. (Mata, 2008, citando a Pajares 2003 y Walker 2003).

Dentro de la motivación para escribir, se pueden incluir las siguientes variables:

- Interés por la escritura,
- Percepción de la eficacia de la escritura (si sirve para algo)
- Conciencia del manejo de los procesos de escritura
- Concepto personal sobre la escritura
- Formulación de metas

Estas variables nos pueden indicar si un estudiante tiene interés por escribir, si se considera eficiente en la elaboración de la tarea y si puede manejar la técnica. La motivación en general influye en la metacognición, ya que un estudiante que puede percibirse como buen escritor tendrá también la percepción de que maneja las herramientas de planeación, escritura y revisión. Además, pondrá empeño en mejorar constantemente su trabajo.

Si se analiza la motivación desde el enfoque cognitivo, esta será claramente desarrollada por el escritor, es decir, el escritor hace las modificaciones para mantener el interés por su producción escrita. Pero vista desde el modelo socio-cognitivo-afectivo, la motivación deberá partir también del contexto en el que se encuentra. La motivación tiene dos frentes: un interno

y otro externo. Los procesos en el aula serán motivadores si el estudiante encuentra significado en estos. Por el contrario, si el estudiante no encuentra un valor real o una relación lógica costo-beneficio, (si percibe que escribir sirve de algo) simplemente dejará la tarea o hará lo mínimo para cumplir con su tarea.

Por otro lado, se debe considerar que, en la percepción personal sobre su habilidad para escribir, el estudiante también siente ansiedad (debido a la posibilidad de fracaso o a la inmediatez de la tarea) y esto influye en el nivel de profundidad del trabajo o las expectativas de resultados (Pajares y Valiante, 2006). A su vez, si el estudiante percibe que su trabajo es eficaz, su interés aumentará. Un estudiante motivado se esforzará y a la vez sentirá una emoción positiva (Salvador Mata 2006).

La actitud ante la escritura influye de manera directa en la manera de escribir. Graham, Schwartz y MacArthur (1993), citados por Mata (2008) afirman que si los estudiantes perciben que tendrán éxito, posiblemente pondrán mayor empeño en su tarea, pero si la tarea la perciben muy difícil o que las instrucciones no son muy claras, el interés disminuye y las metas son más sencillas. Por otro lado, como ya se señaló anteriormente, estudiantes que tienen una percepción alta de su capacidad de escritura, podrían no buscar los recursos necesarios para la tarea, porque pueden percibir que no los necesitan, lo que puede señalar una forma deficiente de metacognición (Klassen 2002<sup>a</sup>).

Las expectativas de éxito que un estudiante se formula en la fase de planeación están ligadas a la motivación que tenga para escribir. Cuando se formulan metas puntuales que están mediadas por la motivación que tiene el estudiante, este tendrá la predisposición a comprometerse a largo plazo con cierto tipo de actividades. Es clave señalar que la percepción individual sobre las causas de los logros y fracasos (a qué se le atribuye el éxito o fracaso) es

fundamental para establecer un compromiso a largo plazo, como puede ser un texto argumentativo de cierta complejidad.

### **2.8.2. Interacción entre metas**

Cuando escribimos, tenemos en mente además del objetivo de cumplir con la tarea, otro tipo de objetivos, más o menos implícitos que se relacionan entre sí, y que de estos depende el proceso de escritura. Entre los objetivos que puede tener un estudiante, además de cumplir con la tarea que le asigna el profesor, están *a)* querer escribir para transmitir algo, un pensamiento o posición sobre algo, *b)* ser puntual en sus explicaciones y *c)* dar buena imagen de sí mismo, ante el docente y ante sus compañeros. La interacción entre estos objetivos, la facilidad o el interés implicado en alcanzar cada una de estas metas, determinará la realización del escritor.

### **2.8.3. Posibilidad de elección entre métodos y/o estrategias**

Los estudiantes en todos los niveles plantean una estrategia de acción en la que hacen un balance de los costos y los beneficios que trae la elaboración de la tarea. Al evaluar qué costos y qué beneficios aportará la realización de la tarea, la llevarán a cabo mejor o peor, o tal vez ni siquiera la ejecutarán. Un ejemplo claro de esto es que, si el estudiante encuentra difícil la actividad de escritura, o realmente considera que el tiempo no le va a ser suficiente para realizarla con cuidado, y su promedio de notas es satisfactorio, en muchas ocasiones se tomará la libertad de no realizar la tarea.

Algunos estudiantes que tengan una autopercepción negativa de su trabajo (que se crean malos escritores), y que consideren que escribir es una especie de don recibido genéticamente, serán más propensos a experimentar ansiedad u otras consecuencias negativas ante tareas de escritura. En muchos casos, tener que escribir sobre un tema estresante para el estudiante puede provocar importantes consecuencias afectivas como depresión, ansiedad, temor, miedo, etc.

#### **2.8.4. Percepción de la eficacia**

El concepto de *percepción de la eficacia* elaborado por Bandura (1997) es fundamental para comprender el modelo socio-cognitivo-afectivo de escritura, pues la percepción de eficacia cumple un papel fundamental en la escritura como proceso. A su vez, esta se convierte en una importante señal de éxito académico de los estudiantes. El concepto, Según García Guzmán (2006), se puede definir como la percepción que los individuos tienen de su capacidad o de su habilidad para realizar una determinada tarea (en este caso, escribir).

En numerosos estudios se ha detectado una relación directa entre percepción de la eficacia y motivación. Según García Guzmán (2006), tras una revisión de investigaciones, cuando los estudiantes piensan en ellos mismos como escritores o lectores, adquieren un compromiso con el aprendizaje. De igual manera, Zimmerman (2000), concluye que la *percepción* se relaciona con la motivación. En sus investigaciones ha encontrado que los estudiantes que han dominado las metas muestran altos niveles de motivación y calidad del compromiso en las tareas que llevan a cabo.

La percepción de la eficacia influye también en los métodos de aprendizaje. Cuando un estudiante tiene una alta autopercepción de la eficacia, utiliza más estrategias de autorregulación, lo que lo conduce a un mayor éxito. Sin embargo, la motivación puede ser interna o externa. Cuando un estudiante recibe una instrucción clara, puede estar mejor motivado para realizar la tarea, pero si la instrucción es confusa, los objetivos poco claros, o poco relacionados con la vida diaria, el estudiante sentirá que no es capaz de cumplir con la tarea, lo que redundará en la baja calidad de la misma.

### Capítulo III. Metodología

En este capítulo se exponen el método de investigación, el diseño metodológico, la población participante, los instrumentos utilizados, la técnica de análisis y el procedimiento seguido. Debe tenerse en cuenta que esta investigación responde a una necesidad particular del proceso de enseñanza de la lectoescritura argumentativa de un grupo particular, su alcance y objetivos son discretos. Sin embargo, es también fundamental recordar lo establecido en el capítulo 1, que las dificultades identificadas en la población estudiantil objeto de investigación, son comunes en estudiantes de similar condición académica y social.

#### 3.1. Método y diseño de investigación

Se ha elegido el método de *investigación cualitativa* por las cualidades de este y las posibilidades que permite. Además, esta investigación toma como referentes los aportes de Stringer (citado por Salgado 2007) y Elliot (2013) en su definición de *investigación–acción educativa*. Por otra parte, el diseño de investigación elegido es la *intervención educativa*, explicado aquí desde los aportes de Con Gómez y Chávez Martínez (sf). Finalmente, la técnica de análisis de la información es *análisis de contenido cualitativo* (Andreu, 2009).

##### 3.1.1. La investigación cualitativa

El término “método” hace referencia a la forma en que se aborda un determinado problema y se buscan las respuestas (Quecedo & Castaño, 2003, p. 7). El método de Investigación cualitativa, que es la base de este estudio, tiene como objetivo fundamental comprender los motivos y las creencias que hay detrás de las acciones; es decir, detrás de cada acción de una persona hay otras realidades que lo mueven a realizarlas, no somos simplemente máquinas o materia que se puede estudiar sin reconocer esa otra realidad (Taylor & Bogdan, 1986 p. 15). Según Flick (2007 p. 17), en Investigación cualitativa los objetos de estudio no se

reducen a variables individuales, sino que deben ser estudiados en su complejidad y su contexto cotidiano. Los campos de estudio no son situaciones artificiales en un laboratorio, por lo contrario, se estudian las interacciones y las prácticas de los sujetos en la vida cotidiana. Por otra parte, la investigación cualitativa requiere elaborar diseños tan flexibles o abiertos que sean acordes con la gran complejidad de objeto de estudio.

Otro aspecto que se debe tener en cuenta es que en investigación cualitativa las relaciones entre el investigador, el campo de investigación y los miembros investigados son parte explícita del conocimiento y se convierten en variables de estudio. Finalmente, las impresiones, sentimientos, etc., se convierten en datos que hacen parte de la interpretación y se documentan en diarios de investigación o protocolos (Flick, p. 20). Este modelo de investigación implica necesariamente una relación directa entre el objeto de estudio, los participantes y el investigador. Por otra parte, Quecedo y Castaño (2003, p. 11) señalan que la Investigación cualitativa se entiende desde las siguientes dimensiones:

- *Es inductiva*: a partir de la recolección de información en datos, la observación empírica, distintos tipos de mediciones y el descubrimiento de sus relaciones entre sí, se construyen categorías, y proposiciones teóricas. La Investigación cualitativa busca teorías que justifiquen los fenómenos encontrados en los datos. En definitiva, se desarrolla una teoría explicativa del fenómeno observado.
- *Es generacionista*: se centra en el descubrimiento de proposiciones a partir de datos y evidencia de distinto tipo, que se ordenan, clasifican y que generan constructos y categorías. Busca la transferibilidad y no la generalización científica.

- *Es constructiva*: las relaciones entre datos y otros observables se orientan hacia el descubrimiento de constructos analíticos; es un proceso de abstracción en el que las unidades de análisis se revelan en el transcurso de la observación y la descripción.
- *Es subjetiva*: Los datos aportados son de carácter subjetivo, y las categorías específicas surgen de las experiencias y las concepciones propias.

Finalmente, los estudios cualitativos describen sistemáticamente las características de las variables y fenómenos para descubrir o validar asociaciones entre fenómenos, del mismo modo que descubren relaciones causales entre fenómenos. También intentan descubrir teorías que expliquen los datos. Las hipótesis formuladas inductivamente y las proposiciones ajustadas a los datos pueden posteriormente confirmarse (Quecedo & Castaño, 2003, p. 12).

### **3.1.2. La investigación-acción educativa**

Elliot (2013, p. 15) propone que el fin de la labor del docente investigador es la de mejorar la calidad de la acción dentro de su práctica educativa. En esa medida sugiere que el mejor camino para ello es el de la investigación-acción como metodología que permite identificar situaciones problemáticas en el diario de su práctica que son susceptibles de intervención, y que requieren una respuesta práctica. El objetivo fundamental de la investigación-acción es aportar información que permita tomar decisiones o modificar programas, es decir, este diseño metodológico busca resolver problemas cotidianos o inmediatos y mejorar prácticas concretas.

Por otra parte, Salgado (2007) afirma que la fundamentación de la investigación-acción está en los siguientes pilares:

- Los participantes que están viviendo el problema son los que están mejor preparados para abordarlo en su entorno.
- La conducta de las personas está influida por el entorno en que se encuentran.

- La metodología cualitativa es la mejor para el estudio de los entornos naturalistas.

A su vez, Stringer (citado por Salgado, 2007) formula que la investigación-acción requiere formular tres fases esenciales: a) *Observar el fenómeno* (elaborar un bosquejo del problema y elaborar un instrumento para recoger los datos), *Pensar* (analizar e interpretar los fenómenos) y *actuar* (resolver el problema a partir de implementación de estrategias).

Igualmente, Elliot (2013, p. 24) señala varias características de la Investigación-acción en la escuela, así:

- la investigación-acción analiza las situaciones humanas y sociales que los docentes experimentan como a) inaceptables (problemáticas), b) susceptibles de cambio (contingentes) o c) que requieren una respuesta práctica (prescriptivas).
- Su propósito es profundizar en la comprensión del profesor del problema que experimenta. Esto le lleva a hacer una pausa en su labor para observar, reflexionar y luego sí, actuar.
- Como la investigación-acción explica lo que sucede, se establece entonces un “guión” que involucra un contexto concreto, en el que suceden acciones interdependientes y conectadas que afectan a individuos concretos con procesos de aprendizaje e intereses particulares.
- La investigación-acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes interactúan en la situación (estudiantes, profesores, etc.). Implican comprensiones de cada sujeto sobre la situación, intenciones y objetivos, decisiones, reconocimiento de normas o valores comunes. Cada participante puede dar significados subjetivos.
- La explicación del fenómeno será desde las palabras mismas de los participantes, las palabras de la cotidianidad.



- Y como se desarrollan desde las mismas palabras de los participantes, su validación será a partir de un diálogo sin trabas o condiciones.
- Siendo el diálogo libre de trabas o condicionamientos, la información debe fluir libremente entre los participantes. Esto implica un marco de trabajo en el que impera la confianza.

### **3.1.3. El docente como investigador, la estrategia de intervención educativa**

Con Gómez y Chávez (sf, p. 1398) afirman que:

“La intervención educativa debe verse como un proceso asociado con la investigación del trabajo docente, vinculado con la reflexión sistemática de las acciones, relaciones y significaciones de la práctica educativa y busca detectar problemáticas propias del quehacer educativo, explicar las causas y buscar alternativas de transformación bajo una perspectiva innovadora”.

De esta forma el docente se convierte en el principal actor del proceso de intervención, porque pasa de ser un profesional técnico a profesional investigador reflexivo. En el primer nivel, (profesional técnico) se limita a reproducir técnicas formuladas por especialistas y teóricos. En cambio, el docente investigador busca una integración entre las formulaciones teóricas, la realidad problemática del aula y las necesidades puntuales de sus estudiantes. Así, al comprender de manera global la realidad del aula, el docente encuentra la necesidad de adoptar una posición crítica que implica tener un dominio de conocimientos, habilidades y actitudes para reconocer la complejidad del aula que le permita desarrollar una eficaz intervención educativa.

A su vez, las autoras señalan que el docente de educación media superior debe estar en capacidad de: a) comprender la complejidad del aula y las situaciones que enmarcan su

desarrollo pedagógico, b) reflexionar sobre la actuación propia y la de sus estudiantes y c) generar ideas que permitan la organización de modelos de intervención escolar. Esta situación está enmarcada, a su vez, en la necesidad de que el profesor tenga una sólida concepción teórica y la capacidad de observación de su experiencia de práctica.

Finalmente, las autoras formulan que, siguiendo el diseño de investigación-acción, la estrategia de intervención educativa debe llevarse a cabo siguiendo seis momentos o fases de desarrollo:

- Identificación del problema.
- Diagnóstico.
- Supuesto de acción.
- Elaboración del modelo de intervención.
- Identificación de problemáticas
- Revalorización de la práctica
- Supuesto conceptual
- Modelo de intervención (aplicación).
- Teorización (aportes).

Para lograr lo anterior, se ha estructurado el diseño metodológico de esta investigación de tal manera que puedan cumplirse la mayoría de estos momentos. Este asunto será tratado en el apartado 3.6 “Procedimiento de investigación”.

### 3.1.4. Técnica de análisis de contenido cualitativo

Para el análisis de la información recopilada se utilizó la técnica de análisis de contenido, definida y explicada por Andreu Abela (2009). Esta es una técnica de interpretación de textos (escritos, grabados, filmados, etc.) y toda fuente que tenga registros de datos, entrevistas, discursos, protocolos, cuya finalidad sea contener información que pueda ser leída e interpretada y permita conocer aspectos y fenómenos de la vida social.

Esta técnica se basa en la lectura como instrumento de recolección de información que sigue el método científico (lectura objetiva, replicable sistemática) y que combina la observación y la producción de datos, la interpretación de estos y su posterior análisis.

A propósito del análisis, los datos pueden ser interpretados de manera directa o según su sentido latente. Un dato directo o explícito se refiere a lo que el autor dice, y un sentido latente, que puede ser lo que el autor realmente quiere decir. Lo importante de este tipo de análisis es que se debe tener en cuenta el contexto en el que sucede la situación de recolección de información. El contexto es un marco de referencia para inferir del texto. Andreu señala que texto y contexto son dos aspectos fundamentales del análisis de contenido (p. 2).

Por otro lado, Berelson (1952, p. 18) sostiene que el análisis de contenido es una técnica para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación. De esta afirmación se debe rescatar el término “objetividad” que es precisamente lo que permite al estudio y su análisis verificable y reproducible. A su vez, el análisis de contenido debe permitir una sistematización ordenada. El término “cuantificable” en la definición anterior puede llevar a discusiones. Para términos de esta investigación, la cuantificación será la capacidad de cifrar la información (saber en qué porcentaje o con qué regularidad un código, referido a una categoría de una familia específica aparece en cada uno

de los diarios de campo). Sin embargo, lo realmente importante en esta investigación no es sólo hacer un “conteo de frecuencia de códigos” sino reconocer en estos datos las situaciones metacognitivas y de motivación que están relacionadas con los procesos de escritura. En este sentido, se desarrolla como metodología el análisis de contenido de índole cualitativo.

El autor señala que la técnica de análisis de contenido se diferencia de otras técnicas relacionadas con textos de la siguiente manera (p. 9): la técnica de análisis lingüístico estudia el contenido solamente en términos de describir el funcionamiento de las palabras, mientras que el análisis de contenido busca saber qué hay detrás de las palabras. Se diferencia también del análisis documental en la medida en que éste busca representar u organizar el contenido con miras a ser aprovechado como material de consulta, posiblemente de estudios ulteriores. El análisis de contenido busca inferencias y explicaciones en medio de una realidad dada, mediante lo que las palabras o frases esconden. Se diferencia del análisis textual, porque este último se basa exclusivamente, pero el análisis de contenido puede verse influido por situaciones textuales y no textuales como, por ejemplo, situaciones del contexto de la clase que no precisamente quedaron registradas por escrito.

De igual forma, Andreu (2009, p. 10) señala que los componentes del análisis de contenido son los siguientes:

- *Determinar el objeto o tema de análisis:* Busca identificar qué se quiere investigar, qué bibliografía existe al respecto, qué marco teórico encaja, cuál es la unidad de análisis por usar. Claramente, determinar un problema es seleccionar una situación o un comportamiento, enmarcado en un contexto y unas personas. De allí surgen preguntas que han de aclararse. Luego de ello, buscar la bibliografía como marco teórico. Posterior a esto, se debe seleccionar la unidad de análisis. Por unidad de análisis se entiende el

documento o documentos por analizar. En nuestro caso, los diarios de campo posteriores a cada una de las sesiones de la estrategia didáctica.

- *Determinar las reglas de codificación:* El tratamiento del material incluido en la unidad de análisis es básicamente codificarlo. El texto se descompone siguiendo una ordenación por palabras o números, y que se convierten en unidades que permitirán la descripción precisa de sus características. Dentro de las reglas de codificación encontramos las siguientes: Presencia o ausencia de elementos o referencias, frecuencia, intensidad, dirección, orden, contingencia, etc.
- *Determinar el sistema de categorías:* categorizar significa clasificar elementos por diferenciación, por analogía, a partir de criterios definidos anteriormente. Clasificar elementos o palabras en categorías implica buscar en ellas lo que tienen en común con otras.
- *Comprobar la fiabilidad del sistema de codificación-categorización:* implica que los datos se han obtenido con independencia del suceso, instrumento, o persona que los recopila. Se consideran fiables los datos que permanecen constantes en todas las variaciones del proceso de análisis.
- *Hacer inferencias:* inferir es explicar, encontrar lo que hay en un texto. Se buscan conclusiones, o explicaciones (explícitas o implícitas) a fenómenos. En esta proceso, las inferencias que pueden darse son tantas como las que puede haber en otra técnica a partir de variables.

El autor igualmente hace la diferenciación entre técnicas de análisis cuantitativo y análisis cualitativo. Para efectos de este estudio, se ha seleccionado la técnica de análisis de contenido cualitativo, que será explicada a continuación.

Aunque la técnica de análisis de contenido cualitativo guarda la misma estructura que la de análisis cuantitativo, la primera tiene como fin, además de hacer inferencias del contenido en el material analizado, profundizar en su contenido latente y en el contexto social donde se desarrolla el mensaje. Puede ser definido como una forma de aproximación empírica, de indagación.

El autor señala que la técnica de análisis de contenido cualitativo tiene como elementos fundamentales los siguientes (p. 24):

- *Fundamentación teórica:* la técnica de análisis de contenido está orientada específicamente a comprender una teoría, una explicación o un significado., por el contrario, el análisis cuantitativo busca confrontar, contrastar o demostrar una teoría formulada previamente.
- *Tipo de muestra:* a diferencia del muestreo en análisis cuantitativo que es de tipo probabilístico, el muestreo implica que el investigador debe colocarse en la mejor posición que le permita recoger información relevante, para sustentar el concepto o teoría que busca. Puede ser por cantidad (saturación de información) o por calidad (riqueza) de la información. Los sujetos no son elegidos al azar, sino que corresponden a la población específica y el investigador los elige de forma intencional.
- *Sistema de códigos:* para análisis de contenido cualitativo, el sistema de códigos será el que permita de mejor manera la interpretación de datos. Se presentan tres tipos de categorías de códigos, los comunes que agrupan características comunes (edad, sexo, nivel educativo, estrato socioeconómico, lugar de origen, etc.). Los especiales, que están asociados más al léxico teórico. Y los teóricos, que están formulados a partir del análisis sistemático de los datos, pues responden a la formulación de propuestas teóricas.

### 3.2. Fases de investigación

Para lograr los objetivos formulados en el capítulo 2, esta investigación está organizada en cuatro fases, así (tabla 1):

<b>Fase</b>	<b>Instrumento/técnica</b>	<b>Población</b>	<b>Condición</b>
Contextualización y Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista semiestructurada.</li> <li>Cuestionario sobre percepción/motivación.</li> <li>Cuestionario sobre estrategias de escritura.</li> </ul>	15 estudiantes 46 estudiantes para instrumento de percepción 49 estudiantes para instrumento de estrategias de escritura.	Libre Libre y anónima
Intervención educativa/ <b>Formulación y aplicación de estrategia didáctica (14 horas de clase).</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Secuencia didáctica.</li> </ul>	148 estudiantes	Obligatoria, como actividad académica de 3° período académico.
Evaluación de estrategia y recolección de datos de intervención (14 horas de clase).	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diario de campo (1 por cada sesión de trabajo).</li> </ul>	37 estudiantes del curso 1101. 16 estudiantes participaron en todas las sesiones y completaron los diarios.	Obligatoria, como actividad académica evaluación de 3° período académico.
Análisis de datos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Software Atlas Ti.</li> <li>Técnica de análisis de contenido (cf. Andreu Abela).</li> </ul>		
<b>Formulación de conclusiones y propuesta de criterios para mejoramiento de secuencia didáctica.</b>			

Tabla 1, fases de investigación.

La primera fase responde a los tres primeros momentos formulados por Con y Chávez y que fueron señalados en el 4.1.3.; estos son 1) identificación del problema, 2) diagnóstico, 3)

supuesto de acción. La segunda y tercera fase responden a los 2 momentos siguientes, estos son:

4) Elaboración de un modelo de intervención y 5) implementación y ajustes.

La tercera y cuarta fase responden al momento 6) teorización y aportes.

### **3.3. Población de investigación**

La población seleccionada para la investigación son estudiantes mujeres entre los 15 y los 18 años de edad, de último grado de educación media (11°) de la Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón, de estrato socioeconómico bajo-medio de la zona urbana de Tunja, Boyacá, de diferente rendimiento académico. Las participantes están organizadas en diferentes etapas del proceso así:

#### **3.3.1. Personal participante en la fase de diagnóstico**

La fase de diagnóstico se desarrolló con 46 y 49 estudiantes respectivamente, de último grado (11°) educación media de la Institución mencionada. La participación fue anónima y contestaron cuestionarios en línea, usando la aplicación de Google formularios.

#### **3.3.2. Personal participante en la aplicación de la estrategia didáctica**

La estrategia didáctica se desarrolló con el total de estudiantes (148) del último grado (11°) de educación media de esta misma institución, como parte del currículo escolar del segundo período de 2015. El trabajo final se evaluó sobre el 40% de la nota final del periodo académico.

#### **3.3.3. Personal participante en la fase de recolección de datos**

La recolección de datos se llevó a cabo con uno de los cinco cursos de grado 11° (curso 1101), que está compuesto por 37 estudiantes. Los siete diarios fueron completados satisfactoriamente por 16 de las 37 estudiantes del curso, aquellas que participaron en todas las sesiones de trabajo.



### 3.4. Instrumentos de diagnóstico

Herrera Clavero (s.f.) señala que el procedimiento metodológico más utilizado en la evaluación de la cognición-metacognición es el informe verbal, como forma de inferir los estados de conciencia de los individuos, aunque es una herramienta que cuenta con numerosísimas críticas (Nisbet & Wilson, 1977, citados por Herrera Clavero, s.f.) y que supone costosos esfuerzos para mejorar los procedimientos que permitan validar y fiabilizar los hallazgos obtenidos, según Ericsson & Simon, 1980 citados por Herrera Clavero, s.f.).

Según el autor, dentro del informe verbal se pueden distinguir dos tipos de técnicas: las primeras, aquellas donde los sujetos abordan de forma consciente sus propios estados mentales haciendo alusión a la descripción de los procesos que verbalizan -think aloud (Cavanaugh & Perlmutter, 1982), entrevistas (Brown, 1987) y cuestionarios (Pintrich & De Groot, 1990, «Cuestionario de Estrategias Motivadas -MSLQ-»).

Las segundas, considerando las respuestas verbales como resultado o producto de un proceso mental dado, actuando como indicadores de que determinados procesos se activan por parte del sujeto - peer tutoring (Garner, 1987), pictorial techniques (Díaz y Rodrigo, 1989), graphing subjective (Hall, Dansereau, O'Donnell, 1990), cuestionario metacognitivo «MQ» (Swanson, 1990), judgments of knowing y feeling of knowing (Nelson y Leonesio, 1990), etc.

Para responder a lo anteriormente mencionado en esta investigación, se seleccionaron diversos instrumentos para recolección de la información por analizar, así:

#### ***a) Para la fase de contextualización y diagnóstico***

- Una entrevista semiestructurada.
- Dos cuestionarios de diagnóstico (*Cuestionario CEEE-once y Cuestionario sobre percepción/motivación ante la escritura*).

***b) Para la fase intervención educativa***

- Estrategia didáctica de 14 horas de intervención, divididas en siete clases.

***c) Para la fase de evaluación***

- 7 Diarios de campo (uno en cada sesión de clase de la estrategia didáctica).

Todos los instrumentos anteriormente señalados pretenden recabar información sobre el objeto de investigación, esto es la percepción/motivación en el desarrollo de textos argumentativos. A continuación, se describen los instrumentos de diagnóstico y posteriormente la estrategia didáctica y los diarios de campo.

### **3.4.1. Entrevista semiestructurada**

#### ***Definición***

Díaz-Bravo *et al* (2013, p. 163) señalan que una *entrevista semiestructurada* es un proceso de comunicación que se realiza normalmente entre dos personas; en este proceso el entrevistado obtiene información del entrevistado de forma directa. Si se generalizara una entrevista sería una conversación entre dos personas por el mero hecho de comunicarse, en cuya acción la una obtendría información de la otra y viceversa. En tal caso los roles de entrevistador / entrevistado irían cambiando a lo largo de la conversación. La entrevista no se considera una conversación normal, sino una conversación formal, con una intencionalidad, que lleva implícitos unos objetivos englobados en una investigación.

También es importante recordar que las entrevistas semiestructuradas tienen mayor grado de flexibilidad a la vez que mantienen uniformidad de acuerdo con los propósitos de estudio. Permite que los entrevistados expresen su punto de vista de manera relativamente más abierta que si lo hicieran en una entrevista estructurada o una encuesta. Martínez (1998) plantea las siguientes recomendaciones para elaborar una entrevista semiestructurada:

- Contar con una guía de entrevista, con preguntas asociadas a categorías o temas.
- Elegir un lugar agradable que favorezca el diálogo profundo con el entrevistado.
- Explicar al entrevistado los propósitos de la entrevista y solicitar autorización para grabarla.
- Tomar los datos personales apropiados para la investigación.
- La actitud general del entrevistador debe ser receptiva y sensible.
- Seguir la guía de preguntas de manera que el entrevistado pueda hablar de manera libre y espontánea, así requiera cambiar el orden de las preguntas.
- No interrumpir el curso de la intervención y permitir que trate otros temas que se puedan relacionar con las preguntas.
- Con prudencia y sin presión, invitar al entrevistado a profundizar o aclarar aspectos relevantes con el propósito de la entrevista.

### ***Objetivo de la entrevista en el marco de la fase de diagnóstico***

En clase de lengua castellana, habiendo solicitado un texto argumentativo a estudiantes de último grado de educación media, se pudo evidenciar que existían ciertas posturas de apatía o desinterés entre las estudiantes. Esta situación planteaba un problema en el aula de clase, que involucraba dos situaciones: a) las estudiantes no reconocían muy bien los pasos o la técnica para escribir textos argumentativos y b) la percepción que las estudiantes tienen de la escritura argumentativa como tarea en diversas áreas del currículo de educación media.

De esta manera se identifica la necesidad de formular una entrevista entre estudiantes voluntarias del grado 11°, con el fin de evidenciar la percepción de algunas estudiantes sobre la dificultad identificada en el aula de clase, con el fin de establecer criterios más claros para la

indagación de un problema de investigación más concreto y dar pistas sobre los instrumentos requeridos para la indagación del problema.

### ***Descripción del instrumento***

Se desarrolla una entrevista semiestructurada de 10 preguntas abiertas, divididas en dos categorías o situaciones relacionadas con la escritura. Se desarrolló con 15 estudiantes mujeres y constó de 10 preguntas divididas en dos aspectos:

- Estrategias usadas para la escritura de textos argumentativos (ensayos).
- Percepción del proceso de escritura de textos argumentativos.

De manera general se pudo percibir que entre estudiantes de educación media existe cierta apatía o rechazo a la escritura, principalmente por la falta de reconocimiento de factores metacognitivos y afectivos. Esta entrevista permite dos cosas: a) identificar un problema específico entre las estudiantes, aunque no bien formulado y b) buscar o proponer los instrumentos de diagnóstico que delimitaran el problema o el objeto de estudio de manera más precisa (anexo 1).

### **3.4.2. Cuestionarios de diagnóstico**

Teniendo en cuenta las impresiones de la entrevista semiestructurada, y con el fin de formular de manera concreta y específica el problema de investigación y a partir de allí una primera propuesta de estrategia didáctica que respondiese al problema identificado, se recopiló información a partir de dos cuestionarios de diagnóstico. El primero, llamado *cuestionario de estrategias para la escritura de ensayos argumentativos* (CEEEA-once) y el segundo, *cuestionario sobre percepción, motivación/interés por la escritura argumentativa*. Ambos instrumentos se describen a continuación:

### ***Cuestionario de estrategias para la escritura de ensayos argumentativos (CEEEA-once)***

Para el diagnóstico de las estrategias y habilidades relacionadas con los procesos de la escritura argumentativa, se tomó el cuestionario CEEEA-37 elaborado por Meneses (2013, p. 148) con base en la propuesta de Meneses y Salvador Mata (2006). Para efectos de este estudio, este cuestionario se llamó *CEEE-once* (anexo 2). Este cuestionario pretende medir las estrategias cognitivas que utiliza un estudiante universitario de pregrado en la construcción de un ensayo. Consta de 37 ítems tipo Likert y está organizado en 4 partes o sub-escalas. Cada una de estas responde a las fases de proceso de escritura argumentativa, así: planeación (ítems 1-14), transcripción (ítems 15-20), revisión (ítems 21-26), metacognición (27-34). El instrumento ha sido probado y validado anteriormente en investigaciones desarrolladas por los autores, según datos establecidos en informe de investigación citado en la bibliografía.

#### ***Validez y confiabilidad***

El instrumento presenta consistencia interna adecuada, estimada mediante el coeficiente de Alpha de Chronbach de 0.90, lo que demuestra la validez del instrumento para la indagación requerida en esta primera parte de la fase de diagnóstico. El análisis de datos se realizó con las respuestas de las 46 participantes; se establecieron indicadores de confiabilidad y validez, utilizando el programa Winsteps 3.73.0 aplicando la teoría de respuesta al ítem modelo Rash.

#### ***Cuestionario sobre percepción, motivación/interés por la escritura argumentativa***

Este cuestionario fue elaborado por el investigador (anexo 3). Consta de 20 ítems tipo Likert, categorizados en seis partes o sub-escalas. Cada sub-escala responde a una variable que definen la dimensión de motivación (Mata, 2008), esto es: interés y motivación por la escritura, (ítems 1-4), autopercepción de la eficacia (ítems 5-8), auto-regulación de los procesos (ítem 9),

valoración percibida de la escritura (ítems 10-14), auto-concepto en la escritura (ítems 15-18) y autosatisfacción (ítems 19-20).

### ***Validez y confiabilidad***

El instrumento presenta consistencia interna adecuada, estimada mediante el coeficiente Alpha de Chronbach: 0,83. El análisis de datos se realizó con las respuestas de las 49 participantes; se establecieron indicadores de confiabilidad y validez, utilizando el programa Winsteps 3.73.0 aplicando la teoría de respuesta al ítem modelo Rash (anexo 4).

### ***Correlación entre los dos instrumentos de diagnóstico***

Se estimó un coeficiente de correlación de Spearman Brown entre la dimensión de metacognición del *Cuestionario de estrategias para la escritura de ensayos argumentativos* (CEEE-once) y el *Cuestionario sobre percepción, motivación/interés por la escritura argumentativa* y se obtuvo un coeficiente alto y con un nivel de significancia de  $p < .05$ , resultado que sugiere que esta prueba mide conciencia del proceso escritor específicamente, motivación, interés y percepción ante la escritura de textos argumentativos.

## **3.5. Instrumento de evaluación de percepción/motivación en estrategia didáctica: diarios de campo**

### **3.5.1. Definición y características de un diario de campo**

La Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Zaragoza (s.f.) en su documento “*Guía de elaboración de diario de campo*” afirma que el diario de campo es un instrumento asociado directamente a la observación participante y que permite el registro de los sucesos y observaciones que los participantes. El objeto principal del diario de campo es registrar la actividad diaria de forma descriptiva e interpretativa.

Específicamente, el diario de campo permite:

- Anotar la programación de acciones y su descripción.
- Reflexionar sobre las acciones realizadas.
- Servir de base para la elaboración de posteriores documentos (supervisión, informes de evaluación, memoria final de prácticas, sistematización, etc.).

Por otra parte, Cifuentes Gil (2011, P.43) después de hacer una exposición sobre la importancia de la escritura en el proceso de sistematización de experiencias, afirma que el diario de campo permite registrar, evaluar y sistematizar el trabajo realizado en una secuencia de tiempo. Igualmente, señala que el diario de campo permite reflexionar sobre su trabajo y cualificación, ya que permite que los actores sean autoreflexivos pues registran lo que les resulta significativo. A su vez la autora en su artículo formula una estructura para su elaboración. Se reproduce aquí la estructura que propone:

- ***Encabezamiento:*** Incluye elementos que puedan contextualizar la actividad: datos personales, la fecha, enunciación de la actividad realizada, lugar, participantes, objetivos, etc.
- ***Registro general de actividades:*** Se identifican intencionalidades, contenidos, procesos, técnicas, instrumentos, que permitan hacer un análisis descriptivo. Este registro permitirá recopilar insumos para la construcción, jerarquización y el análisis de la experiencia.
- ***Registro específico de actividades consideradas importantes:*** En este apartado, los participantes escribirán aspectos que hayan sido relevantes, o reacciones que deseen compartir y reflexionar sobre la experiencia. Muchos de estos aspectos son realmente interesantes para proponer alternativas de solución al problema identificado.

- **Análisis:** En la lectura se descubrirán elementos evidentes, otros no tanto. Se deben considerar los supuestos, las preguntas, las características y su relación con los objetivos. De allí se identificarán regularidades, atipicidades, preguntas, etc. Igualmente, este ejercicio permitirá la categorización en la medida en que se confronta la evidencia de los diarios con la teoría, la metodología y la técnica.
- **Trabajo en equipo:** permite la formulación de estrategias de reflexión conjuntas sobre y para la acción. Permite organizar y repartir las tareas. De esta manera se amplía el horizonte y la comprensión sobre la autonomía. Así mismo permite identificar obstáculos cognitivos o metodológicos que impiden o bloquean los procesos.
- **Promover la transformación de la práctica:** Partiendo de los problemas concretos detectados en equipo, es posible diseñar nuevas prácticas desde planteamientos globales.

Esta última afirmación es fundamental para legitimar el uso de diarios de campo en esta investigación.

### 3.5.2. Objetivo y descripción de los diarios de campo

El diario de campo diseñado para esta fase de investigación pretende recopilar información personal y en secuencia de 2 familias de variables que se relacionan entre sí y que influyen en el proceso de escritura argumentativa. Las familias de variables son *habilidades cognitivo-lingüísticas* utilizadas o referidas por las estudiantes en su proceso de escritura, y *percepción/motivación* en dicho proceso. Estas variables ya han sido descritas en el marco teórico.

Cada diario de campo está compuesto por un encabezado con el nombre de las Instituciones involucradas en la investigación (FES Acatlán-UNAM y Escuela Normal Superior



Leonor Álvarez Pinzón. A su vez tiene un espacio para el nombre de la estudiante participante y la fecha de elaboración (anexo 5).

Posteriormente, presenta cuatro espacios para ser completados por cada estudiante que se responden de manera personal y que corresponden a diferentes aspectos asociados con la escritura como proceso así:

- **Cognición:** Indaga por los aprendizajes de tipo cognitivo (estrategias de escritura y habilidades cognitivo-lingüísticas) aplicadas en cada fase. Para todos los diarios de formuló la misma actividad:

*Describe las actividades desarrolladas en clase.*

- **Metacognición:** Indaga por el proceso de evaluación personal sobre las actividades realizadas. Para todos los diarios se formuló la misma actividad:

*Describe los aprendizajes de la clase.*

- **Percepción:** Indaga por los sentimientos o sensaciones que cada estudiante participante percibía de la actividad. En concreto busca que dé cuenta de las actividades (exterior) de cada fase del proceso y cómo influye en su percepción. Para cada diario se formuló una instrucción diferente.
- **Autoconcepto:** Indaga por los sentimientos y sensaciones que cada estudiante participante percibe de sí misma y su proceso personal de escritura. Para cada diario se formuló una instrucción diferente.

### **3.6. Procedimiento de investigación**

#### **3.6.1 Recolección de datos**

##### ***Fase de diagnóstico, entrevista semiestructurada***

La entrevista semiestructurada indaga a 15 estudiantes sobre la manera en que realizan textos argumentativos y la percepción que tienen de los mismos. Esta entrevista es registrada en video y cuenta con la participación voluntaria de las participantes y el permiso para su grabación. La entrevista se realiza en tiempo de clase de lengua castellana, en espacio abierto y siguiendo la secuencia de entrevista semiestructurada que se formuló anteriormente.

##### ***Cuestionario CEEE-once***

Aunque Meneses (2013) formuló su instrumento para estudiantes de pregrado (CEEEA-37), para el caso de esta investigación se aplicó sin modificación alguna en 46 estudiantes voluntarias de grado 11°, utilizando la herramienta de formularios de Google, disponible en Internet. Posteriormente se hizo la revisión de confiabilidad con apoyo de la autora del instrumento, con los parámetros correspondientes de psicometría que la autora utilizó para su investigación. En la descripción del instrumento, en numeral anterior, se establecen los valores de confiabilidad.

Se completó de la siguiente manera: En clase de lengua castellana se solicitó de manera voluntaria la participación de las estudiantes en llenado del formulario. Se publicó el link de cada formulario en la página del curso de lengua castellana, en la red social *Facebook*. Anteriormente se ha explicado el instrumento y se ha expuesto su confiabilidad.

##### ***Cuestionario habilidades de percepción/motivación***

El instrumento fue completado por 49 estudiantes de manera anónima y voluntaria por Internet, para lo cual se utilizó la aplicación de formularios de Google. En clase de lengua

castellana se hizo la invitación a participar y se publicó el link en la página del curso en Facebook. Anteriormente se expuso su confiabilidad.

### 3.6.2. Fase de evaluación

#### *Aplicación de diarios de campo*

Se formularon diarios de campo para ser completados por las estudiantes de un curso específico, uno por cada sesión de trabajo. En total, fueron 7 diarios de campo (anexo 5) organizados de la siguiente forma (tabla 2):

<b>Fase de escritura</b>	<b>Diarios de campo</b>
<b>Planeación</b>	1-3
<b>Redacción</b>	4-5
<b>Revisión</b>	6
<b>Metacognición</b>	7

Tabla 2.

Del total de estudiantes participantes en la secuencia didáctica, se eligió un curso (1101) para que llenaran de manera personal un diario de campo por cada sesión de trabajo. El curso estaba compuesto por 37 estudiantes. De este número, las que llenaron todos los diarios de campo fueron 16. Se tuvieron en cuenta solamente el número de estudiantes que participaron en todas las sesiones, por considerarse como factor de confiabilidad de todo el proceso. El tiempo de llenado del diario fue de diez minutos, al terminar cada sesión de trabajo. Se solicitó que respondieran con sinceridad y sin presión alguna, puesto que el ejercicio no estaba sujeto a nota o calificación alguna.

Los diarios fueron completados a mano y posteriormente fueron tabulados en programa de Excel, con el fin de organizarlos por fases y para la depuración de las participantes. Luego,

el archivo de Excel de cada sesión fue convertido en Word para ser tratado como documento primario en el programa de Atlas Ti, versión A7.5, en su versión de prueba. Esta versión de prueba, aunque permite únicamente diez documentos primarios y cien citas por cada documento, se consideró como el instrumento idóneo ya que únicamente se tienen siete documentos primarios. Este programa, creado por *Scientific Software Development GmbH*, es un software para el análisis de datos cualitativos. Entre las diferentes funciones que brinda este programa está la de etiquetar textos de diverso origen o formato, según códigos establecidos de antemano o códigos emergentes. Permite establecer relaciones entre códigos y elaborar redes. A su vez, su herramienta de análisis cuantitativo permite obtener datos de conteo de citas de acuerdo con los códigos en cada uno de los documentos primarios, o en el total de los documentos y establecer coocurrencia entre códigos.

Para considerar su idoneidad, se hizo la lectura del *User and Guide reference* (2013) y se revisaron trabajos de investigación cualitativa en el que este programa se utilizó como herramienta. De allí se concluyó que sus características y prestaciones eran las más adecuadas para el tratamiento de la información de los diarios de campo.

### **3.6.3. Definición de los códigos de la familia “percepción/motivación”**

A continuación, se recuerda la definición de las variables o códigos de la familia o dimensión percepción/motivación. Estas definiciones se consideran de tipo deductivo, en cuanto han sido formuladas previamente en el marco teórico, específicamente en las definiciones de Salvador Mata (2008).

- ***Conciencia de los procesos:*** Esta categoría muestra la importancia que las estudiantes a los procesos de escritura, las estudiantes hacen conciencia de la necesidad de desarrollar un proceso de escritura que tiene diversas partes.

- ***Formulación metas/autosatisfacción:*** esta categoría señala la importancia que las estudiantes dan a la formulación de metas personales y al gusto personal por el trabajo realizado. Las estudiantes formulan metas (explícitas o implícitas) que orientan su trabajo. Así mismo, en el cumplimiento de las metas, muestra satisfacción por la labor realizada.
- ***Interés/actitud por la escritura:*** en esta se agrupan los sentimientos o sensaciones que se van generando en las fases de escritura y la actitud ante ellos. Pueden ser positivos o negativos, expresan lo que sienten en general.
- ***Percepción de eficacia:*** No solamente es importante identificar los sentimientos o sensaciones. Esta categoría muestra su percepción si el trabajo realizado sirve de algo, si lo que van desarrollando está bien, si responde a sus objetivos personales o los esperados por el docente.
- ***Autoconcepto o concepto personal de la escritura:*** Esta categoría resalta la visión personal que las estudiantes tienen de la escritura, no sólo desde su perspectiva personal, sino desde su aporte para otras personas. Si vale la pena escribir para transmitir un mensaje.

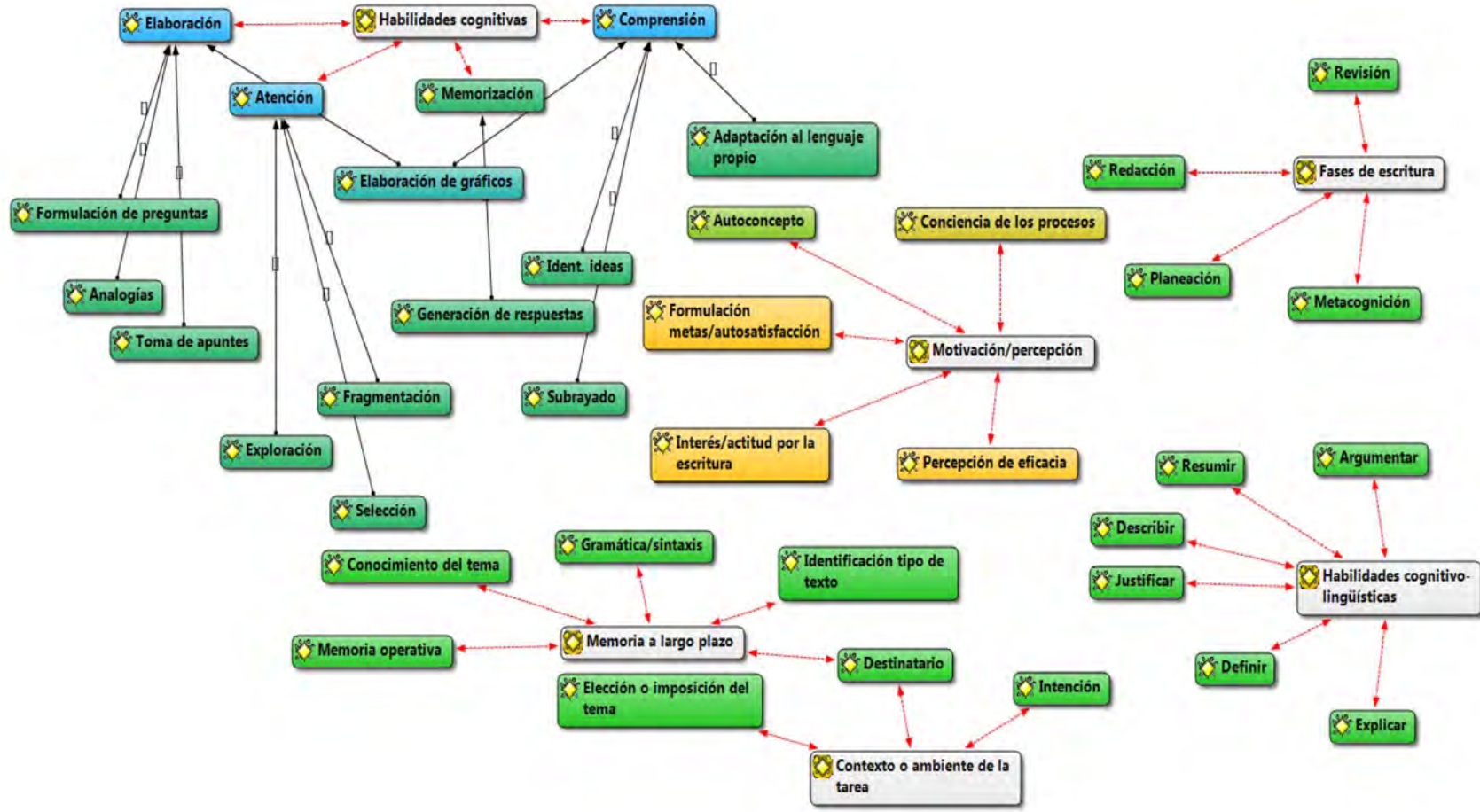
#### **3.6.4. Tratamiento de información en programa Atlas Ti**

Para objeto de esta investigación, el procedimiento con los diarios de campo en el programa de Atlas Ti A7.5 fue el siguiente:

- Se organizaron los documentos primarios en Word por fases de escritura: los tres primeros documentos pertenecen a la fase de planeación, los documentos cuatro y cinco a la fase de escritura, el documento seis a la fase de revisión y el documento siete a la fase de metacognición.

- Se precisaron las definiciones de variables de la dimensión de Percepción/motivación. Se establecieron las familias de categorías/códigos.
- Se hizo lectura detallada de los diarios a la vez que se etiquetaron las frases o aportes que según las definiciones correspondían a diversas categorías definidas en el marco teórico.
- Se elaboró una red de familias de códigos, aproximadamente 40, divididos en cinco dimensiones o familias de códigos. Las familias son: habilidades cognitivas, habilidades cognitivo-lingüísticas, fases de escritura, percepción/motivación, contexto o ambiente de la tarea (Figura 8).
- Se elaboró una red de códigos por cada fase de escritura, utilizando la herramienta de elaboración de redes, en la que se evidencia la relación entre códigos y el número de citas por cada código.
- Con la información relación de códigos y documentos primarios, se elaboraron las tablas de códigos en documentos primarios y las tablas de coocurrencia de códigos en Excel.
- Finalmente se elaboraron las redes de códigos de la dimensión motivación/percepción por cada fase de escritura (figura 6).

Figura 6, red de dimensiones asociadas al proceso de escritura.



## Capítulo IV. Resultados, fase de diagnóstico

En este capítulo se describen los resultados del manejo de la información recabada en la fase de diagnóstico, que comprende dos cuestionarios anteriormente explicados y de la que se derivó la propuesta de estrategia didáctica. La segunda fase es desarrollo y evaluación de la estrategia didáctica, que comprende los diarios de campo, también explicados anteriormente. Aunque se describió en instrumentos una entrevista semiestructurada, de ella sólo se derivó la necesidad de buscar y precisar instrumentos que permitieran identificar con mayor fidelidad el problema y las posibles estrategias de solución.

### 4.1. Cuestionario 1, estrategias para la escritura de ensayos (CEEEA-once)

Como se explicó anteriormente, para el diagnóstico de las estrategias y habilidades relacionadas con los procesos de la escritura argumentativa, se tomó el cuestionario CEEEA) elaborado por Meneses y Salvador Mata. Consta de 37 ítems tipo Likert categorizado en 4 partes, cada una responde a las fases de proceso de escritura argumentativa. Para este estudio se llamó CEEEA-once y los resultados por ítem pueden ser revisados en el anexo 2.

La primera parte del cuestionario recopila información sobre **planeación del texto escrito**. Está conformada por 14 ítems y busca identificar las diferentes estrategias que los estudiantes tienen en el momento de *planear* un texto. Identifica si los estudiantes conocen la estructura, el propósito, la relación entre tesis, argumentos, conclusiones, la toma de notas, de elaboración de gráficos o esquemas, la selección de fuentes y los procesos mentales previos a la escritura.



De esta primera parte se puede señalar que en general, las estudiantes conocen la estructura de un texto argumentativo, tienen clara su intención y su forma de organización. En primer ítem, las estudiantes señalaron que antes de escribir, siempre (30.4%) o casi siempre (47.8%) tienen en cuenta la intención, el contenido y la organización de texto. De la misma manera, teniendo en cuenta el ítem 3, el 85.7 % de las estudiantes señalaron que en la planeación de su texto buscan que haya coherencia entre problema, argumentos y conclusiones. Siguiendo esta misma línea, el Ítem 7 señaló que las estudiantes siempre (39.1%) o casi siempre (32.6%) plantean sus conclusiones teniendo en cuenta la argumentación y la contra argumentación desarrollada.

Por otra parte, teniendo en cuenta los ítems 9, 11, 12 y 13, las estudiantes presentan aspectos positivos en la *búsqueda de fuentes de información y organización de ideas*. En el ítem 9, 56.6% de las estudiantes hacen una búsqueda sistemática de la información en función de lo que desean desarrollar, el ítem 11 presenta que el 56.6% de las estudiantes seleccionan citas con base en sus esquemas previos. El ítem 13 indica que la gran mayoría de estudiantes (84.8%) organizan en su cabeza las ideas que van a escribir y refuerzan consultando sobre la estructura (67.4%) y el ítem 13 muestra que el 43.3% de las estudiantes siempre hacen un esquema con las ideas que se les van ocurriendo. Finalmente, como aspecto positivo se puede señalar que las estudiantes tienen en cuenta que su texto debe ser claro para otros. El ítem 14 muestra que el 37% de las estudiantes siempre, y el 39.1% casi siempre, piensan en cómo hacerlo para que otros entiendan.

Ahora bien, es importante señalar que hay diversos aspectos que se deben tener en cuenta en esta fase de planeación que pueden ser reforzados con una estrategia didáctica que responda a las deficiencias señaladas por las estudiantes encuestadas. Para ello, los ítems 2, 4, 8, 11 pueden dar ideas generales al respecto. En el ítem 2, las estudiantes algunas veces (37%) y nunca

(8.7%) tienen en cuenta las características del posible lector. El ítem 4 presenta que sólo algunas veces (26.1%) y nunca (4.3%) hacen un listado de *ideas posibles* que permitan argumentar la tesis formulada. Otro aspecto por trabajar es el relacionado con la recopilación de ideas de diferentes autores, previamente. Casi nunca (28.3%) y nunca (15.2%) las estudiantes seleccionan ideas de diferentes autores. De igual manera, el ítem 11 muestra que las estudiantes algunas veces (39.1%) y nunca (4.3%) seleccionan citas con base en sus esquemas previos.

En resumen, la figura 7 nos muestra que, aunque la planeación es fundamental para el desarrollo de un trabajo argumentativo de calidad, solo el 39% de las estudiantes casi siempre planean su texto y el 57% de las estudiantes algunas veces lo hacen. De aquí la necesidad de promover de manera más reiterativa y con mejor técnica los procesos de planeación.

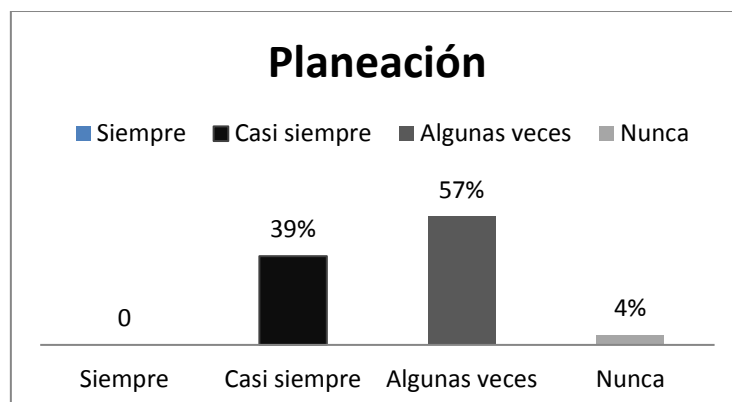


Figura 7.

Con relación a la **transcripción o redacción de texto**, el instrumento presenta 6 ítems, relacionados con la estructura textual, la sintaxis, el uso de términos, sinónimos, selección de términos y a gramática. En esta medida, los ítems 16, 18 y 19 se relacionan directamente con la elección de términos adecuados y sufijos. En el ítem 16, las estudiantes señalaron que siempre (28.3%) y casi siempre (34.8%) utilizan sinónimos para expresar una misma idea. A su vez, en

el ítem 18 siempre (34.8%) o casi siempre (43.5%) las estudiantes escogen las palabras que usarán de acuerdo con el objetivo del texto a producir.

Los ítems que indagan por aspectos formales del texto –gramática, sintaxis– son el 15 y el 20. Las estudiantes presentan dificultades para ordenar frases. El 28.3% plantea que algunas veces ordena las frases de acuerdo con las reglas gramaticales, y un 15.2% plantea que nunca lo hace. El ítem 20 señala que el 11% nunca y el 32.6 % casi nunca identifican las estructuras sintácticas apropiadas para expresar sus ideas.

En resumen, la figura 8 nos muestra que apenas el 22% de las estudiantes consultadas desarrollan siempre los procesos asociados con la transcripción del texto y el 59% casi siempre. Esto nos indica la necesidad de mejorar los procesos de transcripción, a partir de hacerlos más evidentes y con mejor seguimiento en una estrategia didáctica.

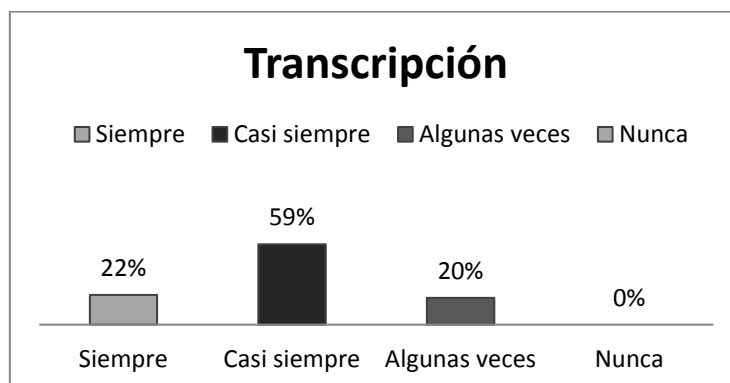


Figura 8.

El instrumento presenta también un apartado relacionado con la **revisión de los textos** escritos. La mayoría de los ítems están relacionados con la estructura de párrafos, las oraciones (gramática y sintaxis), la puntuación, los sinónimos y la ortografía. Otros ítems responden a la estructura, la edición, la relectura del texto y la adecuación de palabras. Primero, el ítem 21 está directamente relacionado con el ítem 15, señalado anteriormente. Aquél señala que las estudiantes, algunas veces (45.7%) y nunca (11%), se fijan si las

oraciones que escriben respetan las reglas gramaticales. En cambio, el ítem 21 señala que casi siempre (45.7%) y siempre (34.8%) las estudiantes tienen en cuenta que los párrafos que escriben permiten desarrollar el contenido planteado.

Otro aspecto interesante de señalar es que en general, las estudiantes, en la medida en que van escribiendo leen el texto y corrigen la puntuación y la ortografía, siempre (54.3%) y casi siempre (34.8%). Con relación a la estructura, el ítem 24 señala que siempre (60.9%) y casi siempre (17.4%) leen el texto para establecer si la estructura es la esperada para ese tipo de textos. Un aspecto positivo se evidencia en el ítem 25. Siempre (52.2%) y casi siempre (39.1%) las estudiantes, a medida que van escribiendo, van cambiando las palabras y frases hasta que se adecúan a las ideas que se proponen desarrollar. En general, en la fase de revisión, las estudiantes tienen en cuenta los aspectos mencionados en los ítems propuestos. La dificultad de las estudiantes se puede encontrar en identificar la estructura gramatical de las oraciones que componen su texto y en identificar si los párrafos desarrollan los contenidos planteados. Es importante mejorar los procesos de revisión para que todas lleven a cabo las estrategias descritas en este apartado (figura 9).

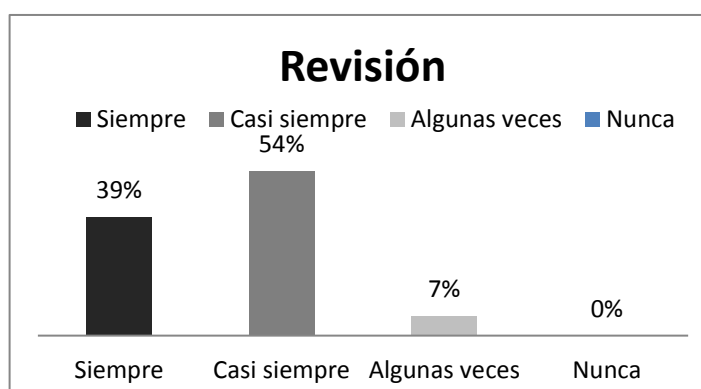


Figura 9

Con relación a la fase de **metacognición**, el instrumento incluye 11 ítems. Entre los ítems por destacar, se señalan los correspondientes a las necesidades que las estudiantes

identifican. Los ítems 27, 28, 29, 30, 31, 36 y 37 señalan la necesidad identificada de cuidar más la escritura. En el ítem 27, las estudiantes señalan que siempre (47.8%) y casi siempre (43.5%) deben concentrarse para escribir lo que tienen planeado. También, el ítem 28 señala que las estudiantes siempre (45.7%) y casi siempre (41.3%) ven la necesidad de buscar y seleccionar fuentes que respondan al contenido planteado. Siguiendo esta misma línea de búsqueda de fuentes, el ítem 31 indica que el 30.4 siempre, y el 47.8% casi siempre deducen que deben buscar más fuentes para obtener ideas.

A su vez, con relación a la necesidad de tener mayor léxico (o sinónimos) y buscar frases que se ajusten mejor a lo que se quiere decir, el 45.7% señalan que siempre y el 41.3% que casi siempre lo deben buscar. El ítem 30 puede dar indicios de autoevaluación de los procesos en general. El 65.2% señala que siempre se dicen a sí mismas si el trabajo está saliendo bien o mal, de la misma manera o hacen casi siempre el 30.4%.

La percepción sobre la estructura, los contenidos y los argumentos se puede ver en los ítems 33, 34 y 35. En el ítem 33, un 26.1% señalan que siempre, y un 39.1% que casi siempre toman notas de lo que encuentran en sus fuentes de información. El ítem 34 muestra que, el 37% siempre, y el 37% casi siempre, las estudiantes confirman la estructura del texto, una vez terminado. De la misma manera, el ítem 35 indica que el 47.8% siempre, y el 34.8% casi siempre verifican que el contenido esté de acuerdo con lo planteado.

El ítem 36 presenta la necesidad una revisión externa. El 45.7% indica que siempre es importante que otros lean el texto para mejorarlo. En esta misma línea, el 32.6% consideran que casi siempre es importante una lectura por otros.

Finalmente, el ítem 37 muestra a necesidad que las estudiantes tienen de dedicar más tiempo y esfuerzo a sus escritos. El 58.7% indicaron que siempre y el 30.4% que casi siempre se debe dedicar mayor tiempo y esfuerzo a la escritura.

En resumen, (figura 10) se puede notar que existen deficiencias en esta fase del proceso de escritura, por lo que se deben mejorar los procesos asociados a esta fase de escritura, de modo que la mayoría de las estudiantes tengan mayor conciencia del proceso metacognitivo.

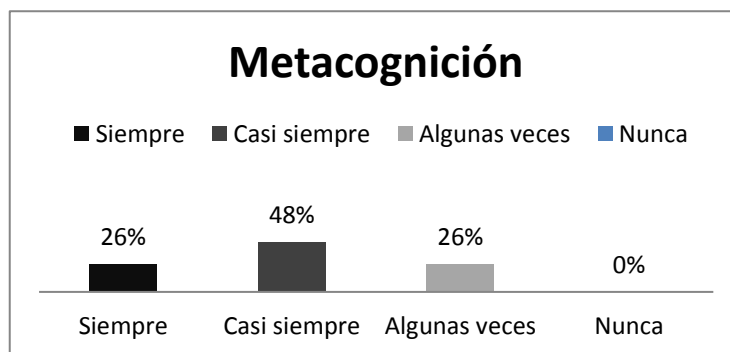


Figura 10

#### 4.2. Cuestionario 2, percepción/motivación, interés por la escritura argumentativa

Para el diagnóstico sobre los factores como *percepción, motivación, interés por la escritura*, se elaboró un cuestionario propio e inédito, siguiendo el modelo planteado por Meneses Báez y Salvador Mata, y revisado por este último autor. Fue revisada su validez y confiabilidad como se explicó anteriormente en el apartado 3.4.2. “**Cuestionario de diagnóstico**”. Los resultados por ítem pueden ser revisados en el anexo 4.

Las primeras cuatro preguntas indagan sobre el *interés por la escritura*, independiente de los temas o de la calificación. Los ítems 1 y 2 indagan por la importancia del tema y la meta formulada. Según los resultados del formulario, los temas propuestos por los docentes son interesantes, (casi siempre 40%) y que independiente de los temas, las estudiantes tienen interés en escribir sus argumentos y conclusiones (casi siempre, 40%), sin embargo, para el caso de los dos primeros ítems, la valoración “algunas veces” es 38,8% y 28,6% respectivamente.

Los ítems 3 y 4 indagan por la importancia de la calificación (motivación intrínseca y extrínseca). En general, las estudiantes se encuentran motivadas para escribir independiente de la calificación que obtendrán (algunas veces, 30,6%, casi siempre, 34,7% y siempre 28,6%),

pero según el ítem 4, 26 estudiantes perciben que será difícil obtener una buena nota (nunca, 14,3% y algunas veces, 38,8%). Esto señala que su motivación intrínseca es alta, pero la motivación extrínseca es baja.

En resumen, (figura 11) existe alta motivación de las estudiantes por la escritura, aunque es preocupante que el 8% consideren que nunca existe interés y motivación, se debe trabajar para que todas las estudiantes se sientan motivadas a escribir.

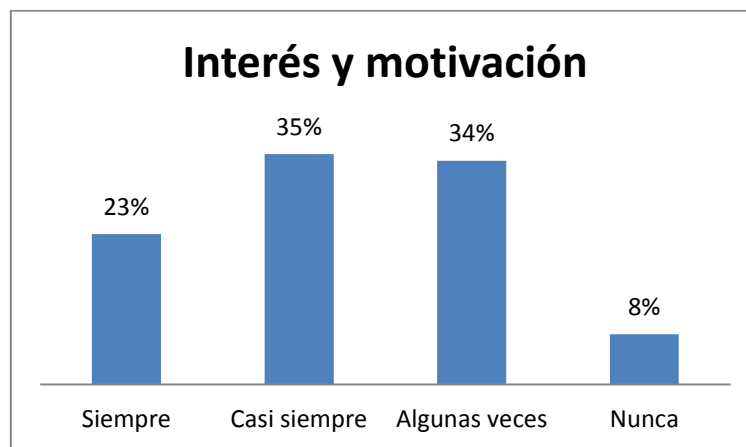


Figura 11

Los ítems 5 a 8 indagan por la *autopercepción de eficacia*. Para el ítem 5, las estudiantes señalan que, aun haciendo su mayor esfuerzo, la calificación será diferente a la que esperan (algunas veces 51%, casi siempre 32,7% y siempre 12,2%). El ítem 7 señala que 18 estudiantes perciben que algunas veces su texto puede ser mejor, en comparación con 18 que señalan “siempre” (36,7%) y 13 que señalan “casi siempre” (26,5%). Sin embargo, para el ítem 8, los textos que producen las estudiantes sí reflejan su punto de vista, (“casi siempre”, 55,1% y “siempre”, 30%). En general, (figura 12) las estudiantes tienen una buena percepción de los procesos de escritura.

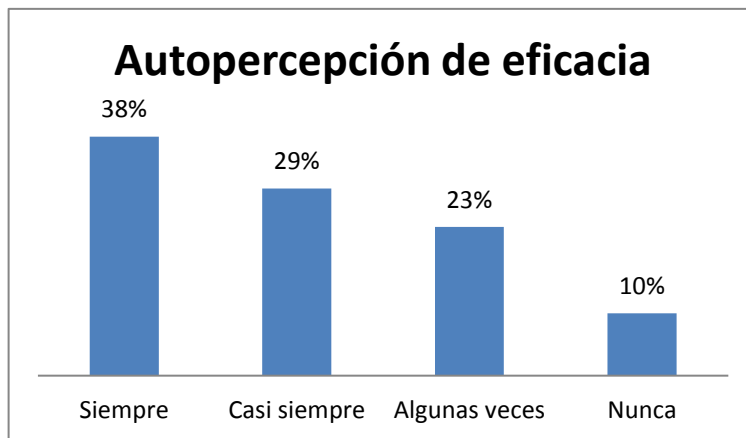


Figura 12

El ítem 9 indaga por la *auto-regulación* (figura 13). Las estudiantes “casi siempre” (45%) y “siempre” (37%) se plantean una estrategia personal y hacen su mejor esfuerzo por desarrollarla.

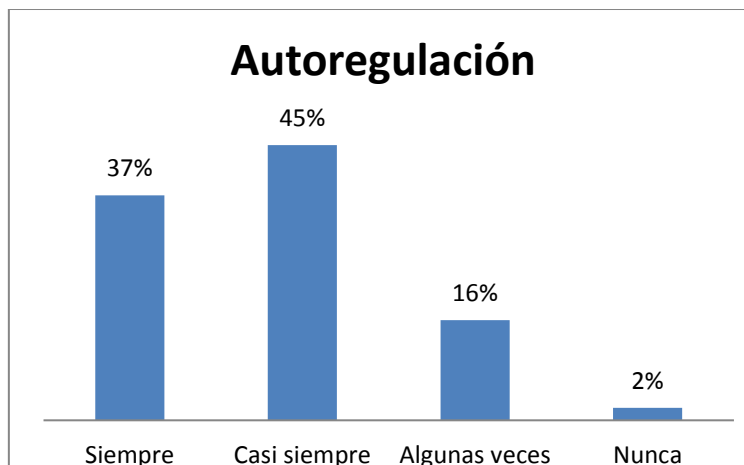


Figura 13

Los ítems 10 a 14 indagan por la *valoración de la escritura* que las estudiantes tienen. En general, las estudiantes tienen una alta valoración de la escritura argumentativa. En el ítem 10, para 21 estudiantes “siempre” (42,9%) y 18 “casi siempre” (40,8%) los ensayos son fundamentales para evidencias lo aprendizajes en el aula. Del mismo modo, la valoración de la escritura a futuro es muy alta. Para 37 estudiantes (75%) “siempre” y 8 (16,3%) es fundamental escribir ensayos para un ejercicio académico posterior. Pero, por otro lado, según el ítem 12,



para varias estudiantes resulta más fácil obtener una buena calificación con trabajos diferentes a un ensayo. (“algunas veces” 53% y “casi siempre” 22,4%).

Por otra parte, para el 51%, (“casi siempre” 30,6%, y “siempre” 20,4%) escribir ensayos es una oportunidad de aprender más de lo que el profesor enseña en clase. Esto indica que, aunque haya un reconocimiento de la importancia de la escritura como ejercicio académico, el hecho de que exista una alternativa de trabajo para obtener mejores resultados es altamente apreciado.

En general, las estudiantes se consideran importante escribir, sea por evidenciar sus aprendizajes o porque puedan requerirlo en niveles de educación superior. Sin embargo, debe motivarse a las estudiantes a valorar mejor la escritura, a partir de motivación en clase y ejemplos (figura 14).

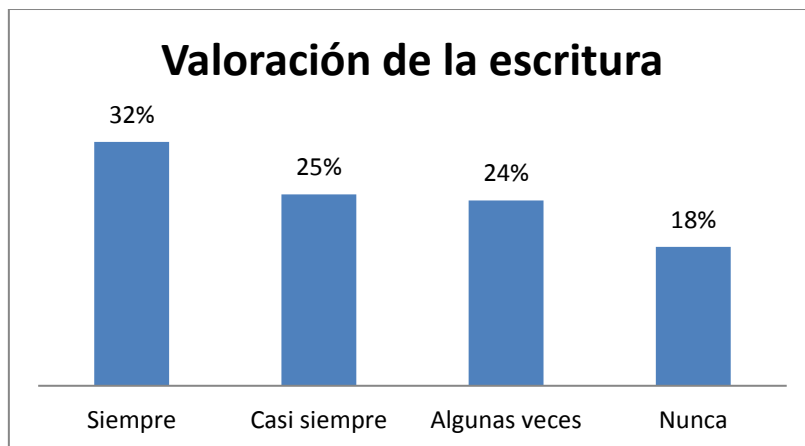


Figura 14

Los ítems 15 a 18 indagan por el *auto-concepto de la escritura*. Para ítem 15, 20 estudiantes “algunas veces” (40%) y 6 “nunca” (12%) se consideran buenas para escribir ensayos. Aunque el 14% de las estudiantes (7 en total) se consideran siempre buenas para escribir y 16 casi siempre (32%).

El estrés o ansiedad también es un factor importante para tener en cuenta. 13 estudiantes (26,5%) indicaron que “siempre” sienten ansiedad o nerviosismo por los resultados, mientras

17 (34%) señalaron que casi siempre sienten ansiedad. Otras 17 (34,7%) señalan que algunas veces sienten ansiedad.

El ítem 17 indica que las estudiantes consideran que la calificación refleja la calidad del ensayo. El 59,2% señala que algunas veces los resultados no son los esperados, mientras que sólo 6 (12,2%) señalan que “siempre” el resultado no es el esperado. En resumen, (figura 15) se puede evidenciar que las estudiantes tienen un bajo concepto de su propio trabajo, como se ha explicado de manera detallada anteriormente.

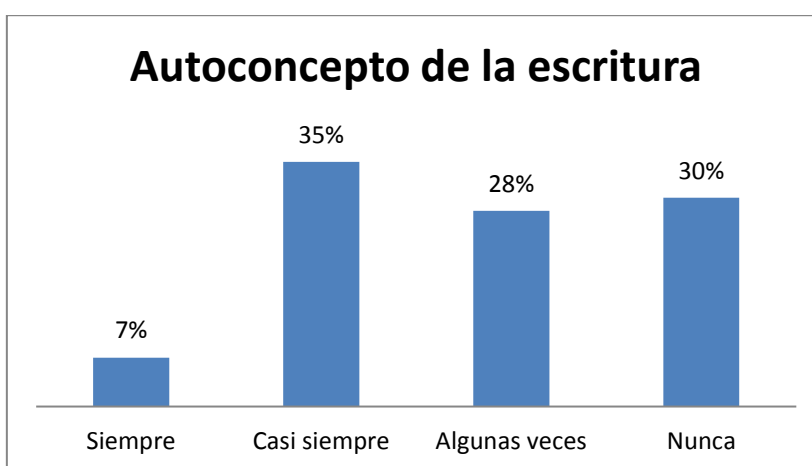


Figura 15

Los ítems 19 y 20, indagan por la *autosatisfacción* por el trabajo realizado. Para el ítem 19, 25 estudiantes (51%) “casi siempre” están conformes con el trabajo realizado, mientras que 16 (32,7%) siempre están satisfechas. Para el caso del ítem 20, la gran mayoría de las estudiantes señala que escribir les hace sentir bien, 20 (40,8%) “casi siempre” y 18 (36,7%) siempre. En general, (figura 16) las estudiantes se encuentran satisfechas con sus procesos de escritura argumentativa, sin embargo, esto puede deberse a que no tienen parámetros claros de evaluación, tanto de los procesos como de los resultados.

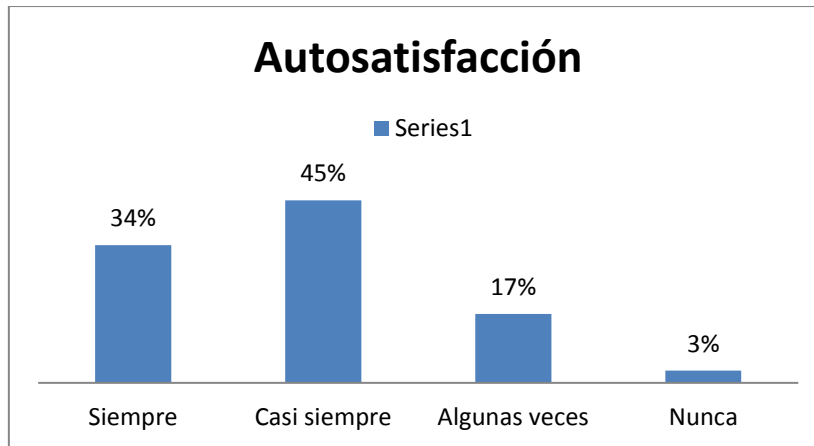


Figura 16

A partir del análisis de los dos instrumentos, se puede constatar que si bien las estudiantes tienen una percepción alta de la importancia de la escritura argumentativa como ejercicio académico, y tienen una autopercepción alta de sus capacidades de escritura, consideran que tienen serias dificultades para desarrollar la tarea según las especificaciones, bien porque no son conscientes de las fases, procesos y habilidades cognitivo-lingüísticas implicadas en cada fase de la escritura, o porque las temáticas no son siempre de su agrado, y porque no han recibido orientación concreta sobre las habilidades de escritura y de revisión de los textos. Este último aspecto es de relevancia, en la medida en que las estudiantes no tienen claro que la escritura debe seguir unos pasos concretos y que en cada paso se deben desarrollar ciertas habilidades, no pueden ser conscientes de su ejercicio, es decir, no pueden revisar su proceso y su producto.

## Capítulo V. Intervención educativa, estrategia didáctica

Habiéndose desarrollado un diagnóstico detallado de la situación de las estudiantes de grado once, y encontrándose ciertas dificultades en el uso de habilidades cognitivo-lingüísticas como en la motivación, la percepción y los demás componentes o aspectos que se relacionan con estas, se propone una estrategia didáctica que responda de manera concreta a las dificultades evidenciadas en el análisis de la información de la fase anterior, a la vez que permita responder a varias preguntas formuladas al inicio de la investigación.

También es de suponer que esta estrategia es la primera propuesta para suplir un vacío didáctico y metodológico que existe en el plan curricular del grado once de la ENSLAP respecto a la producción argumentativa escrita. Esta estrategia didáctica es puesta a prueba en clase, con el fin de desarrollar habilidades cognitivo-lingüísticas, pero sobre todo para identificar factores asociados a la percepción y la motivación (sentimientos, sensaciones, deseos o pensamientos) dimensiones explicadas anteriormente. Las reacciones de las estudiantes son puestas por escrito en diarios de campo, como se explicó en el numeral 3.5

### 5.1. Definición de estrategia didáctica

Para efectos de este trabajo, se toman los términos de *secuencia* y *estrategia* con el mismo significado. Camps (2006) define una secuencia didáctica como un conjunto de tareas diversas, pero todas ellas relacionadas con un objetivo global que les dará sentido. Lo que le otorga unidad al conjunto no es únicamente el tema, sino la actividad global implicada, la finalidad con que se lleva a cabo (p. 34). Es importante aclarar que la autora se refiere a la formulación de secuencias didácticas para la enseñanza de la gramática, sin embargo se

considera que esta definición es relevante para definir la secuencia que se presenta en esta investigación como instrumento de investigación e intervención.

Por otra parte, la autora propone que el desarrollo de una secuencia incluye dos tipos de actividades, a saber:

- ***Actividades de investigación:*** que permite descubrir el funcionamiento de la lengua en algún aspecto, como mejorar textos, etc. Esta actividad termina con un informe o con una exposición oral del trabajo realizado y de las conclusiones que se derivan de este.
- ***Actividades de aprendizaje:*** la actividad anterior y la sistematización de los resultados ha de permitir el aprendizaje de unos contenidos gramaticales que tendrán que llegar a convertirse en conocimientos disponibles para realizar otras actividades posteriores, sean gramaticales, sean comunicativas.

Igualmente, el desarrollo de una secuencia didáctica permite interacciones entre profesores y estudiantes en las que el primero interviene en el proceso de construcción de conocimiento, además de que ofrece las ayudas necesarias y permite el proceso de evaluación formativa, incorporado en el propio proceso de aprendizaje.

Por otra parte, Furman (2012, p. 32) plantea que una secuencia didáctica es una estrategia pedagógica que plantea un trazado de actividades que el docente propone y que le permite al estudiante reconstruir su conocimiento. Parten de las necesidades del contexto, y proponen el desarrollo de aprendizajes significativos que involucran aspectos específicos de los estudiantes, como la cultura. Las secuencias didácticas deben impactar a los estudiantes, al docente y la comunidad en general.

Para la autora, las secuencias didácticas deben estar compuestas de la siguiente manera (p. 32):

- ***Una breve introducción de la secuencia***, con el fin de orientar a los docentes sobre el tema de estudio propuesto, los propósitos generales y la descripción del modo en que se desarrollará la clase.
- ***Una secuencia de clases de ocho semanas***, de acuerdo con el tema a tratar. En cada secuencia se detallarán brevemente aspectos de las sesiones de acuerdo con un formato específico. Se proponen dos sesiones de clase por semana, es decir, 16 sesiones por secuencia.
- ***La planificación de cada sesión, en un formato específico***. Cada una de estas planificaciones orientan el trabajo de los docentes en el aula, incluyen los objetivos de aprendizaje, el desarrollo de la clase (actividades), las posibles intervenciones de guía para los estudiantes, las tareas a desarrollar, la organización dinámica de la clase, y propuesta de trabajo. Igualmente, incorporarán un espacio de reflexión docente como recursos para pensar la clase.
- ***Profundizaciones conceptuales*** que permitan ampliar o clarificar los conceptos involucrados en la secuencia didáctica.
- ***Una propuesta de evaluación*** y rúbricas de corrección con sus criterios de evaluación.

## **5.2. Contextualización**

La estrategia didáctica propuesta para esta investigación ha sido formulada como parte del currículo del área de Lengua castellana, para el segundo bimestre del año escolar de grado

11° (segundo año de educación media), y responde a los objetivos de desarrollo de escritura argumentativa formulados en el Plan curricular del área para el año 2015 de la Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón, explicados anteriormente en el capítulo de *contextualización* (Cap. 1). Como se señaló allí, se ha identificado poca claridad en el tratamiento de la argumentación escrita en el currículo de lengua castellana de la Institución donde se llevó a cabo la investigación. Por esta razón, esta estrategia se formula como una primera versión de partir del análisis y discusión de los instrumentos de diagnóstico explicados anteriormente. Es importante aclarar que es un primer acercamiento a la escritura como proceso en el que intervienen diversos factores cognitivos, meta cognitivos y motivacionales y que ya han sido explicados en el marco teórico. De esta manera, requiere de una evaluación profunda a partir de los resultados de los diarios de campo completados por las niñas en cada una de las sesiones. En definitiva, este primer acercamiento es la excusa para identificar la manera en que las variables asociadas a la percepción/motivación influyen en el proceso de escritura argumentativa. Se espera proponer los criterios elementales que debe tener la estrategia argumentativa necesaria para las condiciones y características de la Institución donde se desarrolló la intervención didáctica.

### **5.3. Objetivos**

Así pues, teniendo en cuenta la anterior condición, es importante resaltar la estrategia didáctica que se propone en esta investigación como excusa para la identificación de las diferentes variables asociadas a la escritura como proceso, específicamente aquellas asociadas a la dimensión de percepción/motivación, que fueron señaladas anteriormente, y otros objetivos específicos para el desarrollo curricular de la asignatura, en el segundo período del año escolar. Estos objetivos son:

- Identificar diversos aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales (percepción, motivación, interés) que intervienen en el proceso de escritura de textos argumentativos.
- Desarrollar habilidades cognitivo-lingüísticas la elaboración de textos escritos argumentativos.
- Desarrollar un proceso de argumentación en cuatro fases de escritura, según lo planteado por Salvador Mata *et al.*

#### 5.4. Estructura

Teniendo en cuenta la mayoría de las características propuestas por Furman (2012) para una estrategia didáctica se propone una primera versión, que será descrita a continuación.

La propuesta contempla las siguientes características:

- Está organizada para ser desarrollada en 7 sesiones de 2 horas cada una (tabla 3), respondiendo a las cuatro fases del proceso de escritura, así:

<b>Fase de escritura</b>	<b>Sesiones (horas)</b>	
<b>Planeación</b>	3	1-6
<b>Redacción</b>	2	7-10
<b>Revisión</b>	1	11-12
<b>Metacognición</b>	1	13-14

Tabla 3

Cada sesión se estructura de la siguiente manera:

- Número de sesión.
- Objetivo de la sesión.



- Conceptos y procedimientos para desarrollar.
- Actividades de trabajo.
- Recursos.
- Evaluación formativa, sumativa y producto.

A su vez, las actividades de trabajo están divididas, estableciendo una propuesta propia, de la siguiente manera (los colores permiten identificar cada una de los momentos de aprendizaje):

- **Introducción y saberes previos** (formulación de objetivos de la sesión, indagación de saberes previos, retoma de aprendizajes de sesiones anteriores). Es incuestionable la importancia de reconocer los saberes previos de los estudiantes. En la secuencia didáctica se propone iniciar con preguntas o actividades que permitan que el estudiante recurra a sus aprendizajes previos desde los cuales afianzará el aprendizaje posterior. A su vez, las actividades de saberes previos permiten al docente tener conocimiento del estado o punto de partida. Algunas veces el docente deberá modificar sus estrategias de trabajo posterior, de acuerdo con lo evidenciado en las actividades de saberes previos.
- **Construcción colectiva/individual del aprendizaje** (explicación teórica o procedimental). Esta serie de actividades involucra también diversas estrategias de trabajo. Por un lado, permite la comparación entre aprendizajes -los anteriores y los nuevos- que vienen del docente, de material educativo como libros, videos, etc. Este proceso de confrontación debe llevar al estudiante a desarrollar diversas habilidades cognitivas, observar, analizar, problematizar, cuestionar, indagar, etc. A su vez, esta construcción de aprendizaje debe permitir al estudiante

formular problemas de aprendizaje, que es en definitiva lo que le permite construir su conocimiento nuevo. Esta situación le llevará a buscar información en otras fuentes como la biblioteca, la Internet, etc., y establecer estrategias de trabajo individual o colectivo.

Cuando el estudiante ha construido un nuevo conocimiento (teórico o práctico) se evidencia en actividades de asimilación, comprensión y consolidación.

- **Consolidación del aprendizaje** (actividades de trabajo en grupo, en parejas y de manera individual). Esta sesión de actividades deben permitir la confrontación del nuevo conocimiento con situaciones en las que se ponga en práctica. Así pues, con otros compañeros, con el docente o con el material, el estudiante se encuentra en la necesidad de poner a prueba sus aprendizajes. Para el caso de esta primera propuesta de estrategia, las actividades lo llevan a producir ideas, documentos, borradores, etc., de manera individual o colectiva. Muchas de estas actividades terminan con la consolidación de estrategias cognitivo-lingüísticas, definidas anteriormente en el marco teórico.
- **Ejercicio de metacognición**, hace parte del proceso de evaluación de cada sesión. Se espera que este ejercicio permita a las estudiantes hacer reconocimiento formal de las actividades que se desarrollaron, los aprendizajes que consideran han recibido, la percepción o sentimientos que han tenido de cada ejercicio y el concepto que tienen del proceso que han desarrollado. Este proceso de metacognición tiene dos objetivos: consolidar y evaluar su trabajo y confrontarlo con el objetivo propuesto al inicio, e indagar por la percepción que tiene de su

desempeño y de la utilidad del nuevo conocimiento en situaciones de la vida diaria.

- **Trabajo para la casa** (actividades que por el tiempo requerido deben ser desarrolladas en otro espacio, fuera del ámbito escolar). Teniendo en cuenta que el tiempo de trabajo en clase resulta insuficiente en muchas ocasiones, se formulan actividades para la casa, que consisten en consultas, o reflexiones que serán requeridas para la siguiente sesión de trabajo.

Se propone el siguiente formato para cada sesión de trabajo (tabla 4):

Hora o sesión	Pregunta problematizadora inicial /Objetivo de la sesión	Conceptos o procedimientos	Actividades	Recursos	Evaluación/ Productos
			Introducción y saberes previos		
			Construcción colectiva/individual del aprendizaje		
			Consolidación del aprendizaje		
			Ejercicio de metacognición		
			Trabajo para la casa		

Tabla 4, formato de sesión de clase.

A partir de la formulación de estructura anteriormente definida, se propone la siguiente versión preliminar de secuencia didáctica:

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán  
Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón

Planeación de clase, Lengua Castellana 11°

Práctica docente III Juan Gabriel Santamaría- Abril – mayo - junio de 2015

Secuencia didáctica para la elaboración de textos argumentativos



### Objetivos de la secuencia didáctica:

- 1) Identificar diversos aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales (percepción, motivación, interés) que intervienen en el proceso de escritura de textos argumentativos.
- 2) Desarrollar un texto argumentativo en cuatro fases de escritura, según lo planteado por Salvador Mata et al.
- 3) Desarrollar habilidades cognitivo-lingüísticas la elaboración de textos escritos argumentativos.

Fase de escritura	Clases (horas)
Planeación	1-6
Redacción	7-10
Revisión	11-12
Metacognición	13-14

Hora/ sesión	pregunta / objetivo	Conceptos y procedimientos	Actividades	Recursos	Evaluación Producto
<p><b>Sesión 1</b></p> <p><b>Hora 1 y 2</b></p> <p><b>Planeación</b></p> <p><b>Reconocimiento de saberes y percepción sobre escritura</b></p>	<p>¿Qué significa argumentar?</p> <p>¿Qué tenemos en cuenta y no tenemos en cuenta en el momento de escribir?</p> <p><b>Objetivo:</b> Identificar acciones conscientes o no que realizamos en los diferentes momentos de la escritura argumentativa.</p>	<p>Identificación de saberes previos sobre escritura argumentativa</p> <p>Finalidad y estructura.</p> <p>Planeación</p> <p>Transcripción</p> <p>Revisión</p> <p>Metacognición</p>	<p><b>Introducción y saberes previos</b></p> <p>1) Identificación de saberes previos. Se hacen preguntas acerca de lo que las estudiantes conciben como ensayo, qué estructura tiene y que finalidad cumple.</p> <p>2) Previamente, algunas estudiantes voluntarias han contestado dos formularios con preguntas acerca de las estrategias para la escritura de ensayos, propuesta por Meneses (cuestionario 1) y Santamaría (cuestionario 2), del proyecto de investigación – anexos.  <a href="https://docs.google.com/forms/d/1QGDZuxKL6AbzDWhTqy_-4GAYeYLgWegnSDNV0k00eRw/viewform?edit_requested=true">https://docs.google.com/forms/d/1QGDZuxKL6AbzDWhTqy_-4GAYeYLgWegnSDNV0k00eRw/viewform?edit_requested=true</a></p> <p><a href="https://docs.google.com/a/unal.edu.co/forms/d/1nrHM0it5q7O2EZGDVz8DYsk71EVm8o4pz-t8AmZmj0k/edit#">https://docs.google.com/a/unal.edu.co/forms/d/1nrHM0it5q7O2EZGDVz8DYsk71EVm8o4pz-t8AmZmj0k/edit#</a></p> <p>3) A partir de su experiencia llenando el cuestionario, se pueden hacer preguntas sobre la percepción, la motivación o el interés por escribir.</p> <p><b>Construcción colectiva de aprendizaje</b></p> <p>4) Se propone una conversación informal sobre diversos aspectos que no solemos tener cuando escribimos. El docente dirige la conversación, recordando aspectos identificados en la revisión del texto anterior.</p> <p>5) En el tablero se van organizando las ideas sueltas en cuatro categorías, (las mismas en las que está dividido el primer cuestionario), así:  <i>planeación: (Posible lector, intención, finalidad del texto, objetivos, ideas generales, conocimiento previo del tema,</i></p>	<p>Observaciones a trabajos escritos revisados previamente.</p> <p>Acceso al formulario (encuesta) publicado en Google docs.  <a href="https://docs.google.com/forms/d/1QGDZuxKL6AbzDWhTqy_-4GAYeYLgWegnSDNV0k00eRw/viewform?edit_requested=true">https://docs.google.com/forms/d/1QGDZuxKL6AbzDWhTqy_-4GAYeYLgWegnSDNV0k00eRw/viewform?edit_requested=true</a></p> <p>Cuadernos de las estudiantes.</p>	<p><b>Evaluación de saberes previos:</b> Preguntas y diálogo sobre el proceso de escritura.</p> <p><b>Evaluación formativa:</b> Diálogo y reflexión sobre estructura del texto argumentativo, y fases de escritura y aspectos relevantes.</p>

			<p><i>posición ante este, ideas generadas a partir de otras fuentes, organización jerárquica de ideas, de lo general a lo específico y viceversa.</i></p> <p><b>Trascripción:</b> <i>digitación, ordenación sintáctica, riqueza de vocabulario, selección léxica, estilo, adecuación de palabras. Orden y subordinación de párrafos. Economía de lenguaje.</i></p> <p><b>Revisión:</b> <i>Corrección de palabras, estructura o léxico usado, coherencia, cohesión, lógica.</i></p> <p><b>Metacognición:</b> <i>percepción sobre las capacidades propias, control de la escritura, disposición ante la escritura y sus dificultades.</i></p> <p>6) Se hace énfasis en los sentimientos o sensaciones que se tienen los diferentes momentos señalados anteriormente.</p> <p>7) Las estudiantes organizan en su cuaderno las diversas ideas planteadas en el tablero, en forma de esquema que les permita relacionar los aspectos anteriormente señalados. Pueden agregar otros que no se hayan tenido en cuenta en el ejercicio.</p> <p><b>Consolidación del aprendizaje</b></p> <p><b>8) Escribamos un texto sobre cómo no escribir</b> En un ejercicio simulado, las estudiantes deben organizar una carta para niños de 9 grado, sobre las condiciones y requerimientos que <b>no</b> se deben seguir en el momento de escribir un texto para el colegio. La idea es que de manera graciosa las estudiantes identifiquen comportamientos y acciones que son comunes, pero que no corresponden para una buena escritura. (20 minutos)</p> <p>9) Las estudiantes de manera voluntaria leen algunas cartas que escribieron para sus compañeras de grados inferiores. (Algunas se compartirán en el periódico escolar).</p>		
--	--	--	--	--	--

			<p>10) El docente cierra la clase y plantea el interrogante de si en los mismos ejercicios de las cartas escritas inmediatamente se cometieron los errores que las estudiantes nombran en su escrito. Se elaboran conclusiones.</p> <p><b>Ejercicio de metacognición:</b> llenado de diario de campo N° 1</p>		
<p><b>Sesión 2</b></p> <p><b>Horas 3 y 4</b></p> <p><b>Planeación</b></p> <p><b>Formulación de tema y pregunta</b></p>	<p><b>Objetivos:</b></p> <p>Identificar las fases del proceso de escritura.</p> <p>Elegir un tema de su interés sobre el cuál plantear una postura argumentada.</p> <p>Reconocer los conceptos que este tema implica.</p>	<p><b>Conceptos y procedimientos</b></p> <p>Delimitación de un tema</p> <p>Planteamiento de fases de la escritura</p> <p>Definición de conceptos</p> <p>Formulación de pregunta de investigación.</p>	<p><b>Introducción y saberes previos</b></p> <p>1) El docente y las estudiantes hacen un recuento de lo desarrollado en la clase anterior.</p> <p>2) El docente plantea la propuesta de trabajo de las semanas siguientes, basado en la explicación de las fases de escritura. La estrategia está ligada a la participación de las estudiantes: sus experiencias y opinión de cada una de estas fases, <b>planeación, escritura, revisión metacognición.</b></p> <p><b>Construcción colectiva del aprendizaje</b></p> <p>3) Presenta en el tablero las cuatro fases en que se desarrolla la escritura, desarrolla una explicación teórica sencilla del objetivo de cada una de estas y propone una secuencia de trabajo delimitada en un tiempo determinado, para cada una de las fases.</p> <p>4) Se inicia con un conversatorio en el que se pregunta a las estudiantes sobre qué tema sería interesante plantear una postura argumentada. Como ejemplo, el profesor presenta situaciones que en el país están siendo cuestionadas y que la gente discute en muchos espacios:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>El proceso de paz</li> <li>La adopción de niños por parejas homosexuales.</li> <li>La legalización de drogas</li> </ol>	<p>Cuadernos de las estudiantes.</p> <p>Diccionario.</p> <p>Primeras fuentes de consulta.</p>	<p><b>Evaluación de saberes previos:</b></p> <p>Preguntas sobre el proceso lector.</p> <p>Diálogo sobre temáticas de interés entre los jóvenes</p> <p><b>Evaluación formativa:</b></p> <p>Revisión de esquema y texto sobre aspectos de la escritura.</p> <p><b>Evaluación sumativa:</b></p>

			<p>d) La legalización del aborto en determinados casos.</p> <p>5) Las estudiantes proponen temas que se pueden tener en cuenta.</p> <p>3) El profesor hace un listado parcial de las temáticas propuestas y plantea la necesidad de limitación de cada tema, a partir de la <b>definición de conceptos</b>.</p> <p>6) El docente explica la necesidad de delimitar un tema, señalando que de un tema muy general se pueden expresar muchas cosas. Toma un ejemplo y delimita un tema a partir de precisar tres o cuatro conceptos.</p> <p>7) Con este ejemplo, las estudiantes proponen un tema de su interés y lo delimitan.</p> <p>8) El docente orienta el trabajo individual y ayuda a las estudiantes en este ejercicio. Cada una de las estudiantes escribe en su cuaderno su tema y propone los conceptos que este. Se proponen cuatro conceptos: Ejemplo: <b>El proceso de paz y sus consecuencias entre la población juvenil de escasos recursos</b>. Los conceptos serán:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) <i>Proceso de paz</i></li> <li>b) <i>Consecuencias</i></li> <li>c) <i>Población juvenil</i></li> <li>d) <i>Escasos recursos</i></li> </ul> <p><b>Consolidación del aprendizaje</b></p> <p>9) De manera voluntaria, algunas estudiantes leen su tema de argumentación y de manera colectiva se señala si el tema está delimitado, o todavía resulta muy general, que se preste a diversas interpretaciones.</p>		<p>Revisión y retroalimentación del tema escogido.</p> <p>Identificación de los conceptos que enmarca y de la pregunta de investigación.</p> <p>Definición de conceptos.</p>
--	--	--	--	--	--



			<p>10) Las estudiantes proponen una pregunta clave que esperan responder con el texto.</p> <p>11) Las estudiantes que todavía no han logrado delimitar su tema, quedan con este trabajo para la casa.</p> <p>12) El docente cierra la clase y hace las conclusiones correspondientes.</p> <p><b>Ejercicio de metacognición:</b> llenado de diario de campo N° 2</p> <p><b>Trabajo para la casa</b> Cada estudiante traerá para la próxima clase la definición de sus conceptos, indicando la fuente de información.</p>		
<p><b>Sesión 3</b></p> <p><b>Horas 5 y 6</b></p> <p><b>Planeación</b></p> <p><b>Elaboración de esquema</b></p>	<p><b>Objetivo</b></p> <p>Formular una pregunta de investigación y delimitar el problema</p> <p>Establece una relación directa entre el método científico y la escritura argumentativa.</p>	<p><b>Conceptos y procedimientos</b></p> <p>La pregunta como eje de construcción de aprendizaje</p> <p>El orden y los pasos que se requieren para</p> <p>El esquema como estrategia de aprendizaje y organización del conocimiento.</p>	<p><b>Introducción y saberes previos</b></p> <p>1) El docente hace un recuento de lo desarrollado en la clase anterior y propone el objetivo de la clase.</p> <p>2) El docente solicita de manera voluntaria que algunas niñas compartan las preguntas de investigación y las definiciones de los conceptos formulados, y del mismo modo las fuentes que consultaron.</p> <p><b>Construcción colectiva del aprendizaje</b></p> <p>3) El docente pregunta a las estudiantes ¿Qué es el método científico? Y ¿qué relación puede tener con la escritura de un texto argumentativo?</p> <p>4) A partir de las respuestas de las estudiantes, el docente va construyendo en el tablero una definición elaborada por las estudiantes.</p> <p>5) El docente hace un <b>sencillo recuento</b> de los pasos principales del método científico, haciendo énfasis en la</p>	<p>Cuadernos de las estudiantes.</p> <p>Texto con definición de conceptos, y pregunta.</p> <p><a href="http://tic.sepdf.gob.mx/micrositio/micrositio3/">http://tic.sepdf.gob.mx/micrositio/micrositio3/</a></p> <p>Listado de fuentes de consulta.</p>	<p><b>Evaluación de saberes previos:</b> Preguntas sobre el proceso de escritura, específicamente sobre lo desarrollado en clase anterior.</p> <p><b>Evaluación formativa:</b> Revisión de esquema y texto sobre aspectos de la escritura.</p>

		<p>Tipos de esquemas: Mapa conceptual, Mapa mental, Cuadro sinóptico,</p>	<p>formulación de un problema y la pregunta de investigación y compara con las fases de escritura de un texto argumentativo:</p> <p><i>a) Observación de un fenómeno. b) Formulación de un problema de investigación c) propuesta de pregunta de investigación d) Presentación de una posible respuesta o hipótesis e) Propuesta y aplicación de un proceso de investigación f) presentación de evidencias y resultados</i></p> <p><i>g) Elaboración de conclusiones.</i></p> <p><b>6) Las estudiantes revisan la primera versión de la pregunta de investigación</b> que esperan responder en su texto. Cada estudiante, teniendo en cuenta la definición de conceptos propone su pregunta a partir de criterios como:</p> <p>a) No puede ser pregunta cerrada b) Debe incluir los conceptos definidos c) Debe ser concreta y directamente relacionada con el tema propuesto. d) Fácilmente contestada en el tiempo y con los recursos dispuestos.</p> <p><b>7) En grupos,</b> las estudiantes proponen <b>sus preguntas de investigación</b>, el docente hace seguimiento de trabajo de cada grupo y las estudiantes proponen una posible respuesta a su pregunta y la escriben en el cuaderno.</p> <p><b>8)</b> En el mismo grupo, entre compañeras reflexionan sobre si tanto la pregunta como la tesis son claras y objetivamente realizables, teniendo en cuenta el tiempo y los recursos.</p> <p><b>9)</b> El docente en proceso de coevaluación hace revisión de las preguntas y respuestas propone pasar a la siguiente parte de la clase.</p>		<p><b>Evaluación sumativa:</b> Esquema borrador que plantea las ideas, fuentes, o demás aspectos importantes que se van a tener en cuenta en el texto en borrador.</p>
--	--	---	---	--	--

			<p><b>10) Elaboración de esquemas.</b> El docente hace una presentación de diferentes tipos de esquemas u organizadores gráficos. Explica su función, su objetivo, y algunos modelos de estos.</p> <p><a href="http://tic.sepdf.gob.mx/micrositio/micrositio3/">http://tic.sepdf.gob.mx/micrositio/micrositio3/</a></p> <p><b>11)</b> Las estudiantes escogen un modelo de esquema u organizador gráfico que consideren adecuado y les facilite la organización de su trabajo.</p> <p><b>Consolidación del aprendizaje</b></p> <p><b>12)</b> Las estudiantes de manera individual, inician la elaboración de esquemas con las ideas que les han surgido de la definición de conceptos y de las lecturas que han hecho sobre su tema.</p> <p><b>13)</b> El docente hace un recorrido por los puestos de las estudiantes acompañando el proceso de construcción de cada esquema y haciendo sugerencias sobre la organización y jerarquía de los conceptos, además hace preguntas sobre el proceso, con el fin de evaluar si las estudiantes han comprendido la instrucción y pueden desarrollar la actividad.</p> <p><b>Ejercicio de metacognición:</b> llenado de diario de campo N° 3</p> <p><b>Trabajo para la casa</b></p> <p><b>14)</b> Traer terminado el esquema de trabajo del texto.</p> <p><b>15)</b> Teniendo en cuenta tanto <b>la pregunta</b> como <b>la tesis</b> formulada, cada estudiante buscará 3 o 4 fuentes de diverso tipo (escritas como artículos, libros, audiovisuales, o</p>		
--	--	--	--	--	--

			entrevistas a expertos). Estas fuentes serán seleccionadas de acuerdo con los criterios establecidos anteriormente.		
<p><b>Sesión 4</b></p> <p><b>Horas 7 y 8</b></p> <p><b>Redacción</b></p> <p><b>Elaboración de borrador</b></p>	<p><b>Objetivo:</b></p> <p>Organizar en un esquema u organizador gráfico las diferentes ideas, conceptos que son fundamentales para la elaboración de nuestro texto argumentativo.</p>		<p><b>Introducción y saberes previos</b></p> <p>1) Docente y estudiantes hacen un recuento de lo desarrollado en la clase anterior y se plantean las conclusiones.</p> <p>2) El docente presenta el objetivo de la clase y la secuencia de esta.</p> <p>3) Algunas estudiantes presentan ejemplos de las fuentes seleccionadas, y señalan los criterios de elección.</p> <p><b>Construcción individual del aprendizaje</b></p> <p>4) Teniendo como insumos la pregunta de investigación, las lecturas y las fuentes acordes y el esquema elaborado, las estudiantes hacen una revisión final de su esquema y revisan su tesis.</p> <p>5) Luego de la revisión inician a escribir. Este trabajo individual, requiere concentración y esfuerzo. Cada estudiante en el cuaderno de la asignatura empezará la redacción de sus ideas, que puede ir mostrando a su docente. Teniendo como ruta de trabajo su esquema, se irán organizando los párrafos a partir de las ideas expuestas y jerarquizadas en el esquema que elaboraron de antemano.</p> <p>6) De igual modo, con las fuentes y su revisión van construyendo los diferentes argumentos.</p> <p>7) El docente cumple un rol de orientador, de lector. De esta manera, si la idea no es clara, la sugerencia es rehacerla.</p> <p><b>Consolidación del aprendizaje</b></p> <p>8) Las estudiantes deben tener por lo menos el borrador de su texto al finalizar las dos horas de redacción.</p>	<p>Cuadernos de estudiantes.</p> <p>Esquema elaborado en clase anterior.</p> <p>Hojas blancas.</p> <p>Listado de fuentes de consulta.</p> <p>Guía de tipos de esquemas, según intención.</p>	<p><b>Evaluación de saberes previos:</b></p> <p>Preguntas sobre la sesión anterior, y sobre el proceso de escritura.</p> <p><b>Evaluación formativa:</b></p> <p>Revisión de esquema y texto sobre aspectos de la escritura.</p> <p>Revisión de ideas en borrador, corrección de aspectos de fondo y de forma.</p> <p><b>Evaluación sumativa/</b></p>

			<p>9) El docente hace una revisión de la producción escrita. Cada estudiante debe haber escrito borradores en su cuaderno.</p> <p><b>Ejercicio de metacognición:</b> llenado de diario de campo N° 4</p> <p><b>Trabajo para la casa</b></p> <p>10) Las estudiantes concluyen la redacción de su texto en casa. Hacen las correcciones primeras que consideren y lo traerán escrito o impreso para la próxima clase.</p>		<p><b>producto:</b> Borrador del texto, sin editar, en el cuaderno, o en hojas blancas.</p>
<p><b>Sesión 5</b></p> <p><b>Horas 9 y 10</b></p> <p><b>Redacción</b></p> <p><b>Edición del texto</b></p>	<p><b>Objetivo:</b></p> <p>Elaborar la primera versión del texto.</p>		<p><b>Introducción y saberes previos</b></p> <p>1) El docente, con la participación de las estudiantes hace un recuento de los conceptos y procesos desarrollado en la clase anterior, y pregunta por los compromisos para la actual.</p> <p>2) Propone el objetivo de la clase presente.</p> <p><b>Construcción colectiva del aprendizaje</b></p> <p>3) Las estudiantes hacen una lectura personal de su texto, teniendo en cuenta los siguientes criterios: Definición de la tarea</p> <p>a) ¿qué es lo que más me gusta de mi texto? Señalarlo de alguna manera.</p> <p>b) ¿Qué es lo que menos me gusta? Señalarlo de alguna manera.</p> <p>c) ¿Qué debo cambiarle para que sea mejor?</p> <p>d) ¿Qué frases o partes cambiaría?</p> <p>4) Luego, comparten el texto con una compañera, que hará lectura del texto, teniendo en cuenta la rúbrica de revisión y las mismas preguntas.</p>	<p>Libro: las claves de la argumentación, Antony Weston.</p> <p>Cuadernos de las estudiantes.</p> <p>Texto individual impreso.</p> <p>Rúbrica de evaluación del texto (anexo 6).</p> <p>Presentación en PPT sobre los criterios n</p>	<p><b>Evaluación de saberes previos:</b> Preguntas sobre la sesión anterior, y sobre el proceso de escritura.</p> <p><b>Evaluación formativa:</b> Revisión de borrador de texto. Autoevaluación y coevaluación del texto.</p> <p><b>Evaluación sumativa/ producto:</b></p>

			<p><b>Consolidación del aprendizaje</b></p> <p><b>Evaluación</b></p> <p>5) Cada estudiante toma atenta nota de las observaciones hechas por su compañera y las del docente, que pasará a cada puesto haciendo seguimiento del proceso. Elabora un listado de los cambios solicitados y de los que realizará, siguiendo estos criterios:</p> <p><b>Selección de la estrategia</b></p> <p>6) Señalar cuáles son las tareas que debo realizar</p> <p>7) Identificar si el objetivo primero se cumplió, y se siguió el esquema</p> <p>8) Plantear una estrategia para mejorar (modificación de partes, eliminación, reescritura).</p> <p><b>Ejercicio de metacognición:</b> llenado de diario de campo N° 5.</p>	Básicos de elaboración de argumentos, según Antony Weston.	Rúbrica de evaluación del texto (anexo 6).  Listado de observaciones.  Elaboración de estrategia de modificación del texto, a partir de rúbrica, conversación y lectura personal.
<p><b>Sesión 6</b></p> <p><b>Hora 11 y 12</b></p> <p><b>Revisión /</b></p> <p><b>Reescritura del texto</b></p>	<p><b>Objetivo:</b></p> <p>Finalizar la revisión y corrección del texto.</p> <p>Presentar al curso algunos textos: hacer lectura en voz alta y recibir</p>		<p><b>Introducción y saberes previos</b></p> <p>1) El docente, con la participación de las estudiantes hace un recuento de los conceptos y procesos desarrollado en la clase anterior, y pregunta por los compromisos para la actual.</p> <p>2) Propone el objetivo de la clase presente.</p> <p><b>Construcción individual del aprendizaje</b></p> <p><b>Revisión diferida</b></p> <p>3) Cada estudiante inicia la incorporación de sus correcciones, va leyendo y releendo su texto, en el transcurso de la clase.</p> <p>4) El docente comparte las opiniones sobre el texto de cada estudiante.</p>	<p>Texto individual impreso.</p> <p>Listado de cambios.</p> <p>Rúbrica de evaluación.</p> <p>Presentación en PPT sobre los criterios n</p>	<p><b>Evaluación de saberes previos:</b></p> <p>Preguntas sobre la sesión anterior, y sobre el proceso de escritura.</p> <p><b>Evaluación formativa:</b></p>

	observaciones positivas y negativas.		<p>5) El docente hace un sencillo recuento de aspectos formales como tipo de fuente, forma de citación de fuentes, ortografía, y aspectos generales de escritura.</p> <p><b>Consolidación del aprendizaje</b></p> <p>6) Las estudiantes terminan su texto y lo presentan a sus compañeras.</p> <p>7) Las estudiantes comparten sus opiniones sobre lo expuesto entre sí.</p> <p><b>Ejercicio de metacognición:</b> llenado de diario de campo N° 6.</p>	<p>Básicos de elaboración de argumentos, según Antony Weston.</p> <p>PPT sobre normas APA.</p>	<p>Observaciones sobre texto impreso.</p> <p><b>Evaluación sumativa/ producto:</b></p> <p>Texto finalizado. Evaluación del texto a partir de rúbrica.</p>
<p><b>Sesión 7</b></p> <p><b>Hora 13 y 14</b></p> <p><b>Meta cognición</b></p> <p><b>Percepción /motivación, interés</b></p> <p><b>Por la escritura</b></p>	<p><b>Objetivo:</b></p> <p>Hacer una revisión metacognitiva sobre los procesos, las actividades, las dificultades y las facilidades del ejercicio de escritura argumentativa.</p>	<p><b>Introducción y saberes previos</b></p> <p>1) El docente, con la participación de las estudiantes hace un recuento de los conceptos y procesos desarrollado en la clase anterior, y pregunta por los compromisos para la actual.</p> <p>2) Propone el objetivo de la clase presente.</p> <p><b>Construcción colectiva del aprendizaje</b></p> <p>3) En el tablero el docente pone tres carteles con las frases:</p> <p>a) ¿Qué fue lo más difícil?</p> <p>b) ¿Qué fue lo más fácil?</p> <p>c) ¿Qué aprendí?</p> <p>4) A cada estudiante se le entregan tres papeles: uno verde, uno naranja y uno rojo.</p> <p>5) En cinco minutos, cada estudiante escribe su respuesta a las preguntas anteriores.</p> <p>6) El docente invita a que cada estudiante pase y ponga los papelitos en el cartel correspondiente.</p>	<p>Cuaderno con anotaciones del proceso de escritura.</p> <p>Texto impreso.</p> <p>Estrategia de trabajo de corrección.</p> <p>Rúbrica de evaluación.</p> <p>Carteles y papeles de</p>	<p><b>Evaluación de saberes previos:</b></p> <p>Preguntas sobre la sesión anterior, y sobre el proceso de escritura.</p> <p><b>Evaluación formativa:</b></p> <p>Reflexión sobre los procesos de escritura, sobre la percepción, y sobre el interés</p>	

	<p>Exponer la percepción, la motivación y los demás sentimientos involucrados en la escritura de un texto argumentativo.</p>		<p>7) Luego, el docente invita a que estudiantes voluntarias hablen sobre lo que respondieron.</p> <p>8) El docente puede a partir de lo escrito en los papeles suscitar la conversación sobre la percepción, la motivación y los procesos de metacognición del trabajo realizado, a partir de las siguientes preguntas:</p> <p><b>a) Interés por la escritura</b>  ¿Los temas de los textos son interesantes para escribir?  ¿Hay siempre algo que decir de dichos demás formulados por las compañeras?</p> <p><b>b) Motivación</b>  Independiente de la calificación, ¿les motiva escribir para las clases?  ¿Escribir ensayos les permitió obtener una buena calificación?</p> <p><b>c) Autopercepción de eficacia</b>  ¿Creen que han mejorado sus habilidades para escribir?  ¿Creen que su texto refleja su punto de vista?</p> <p><b>d) Autorregulación</b>  ¿Consideran que han hecho su mejor esfuerzo o pueden dar más?  ¿Qué situaciones externas no permiten concentrarse en la tarea?</p> <p><b>e) Valoración de la escritura</b>  ¿Escribir resultará fundamental para mi vida académica posterior?</p> <p><b>f) Auto concepto</b>  ¿El ejercicio les permitió tener menos ansiedad o nerviosismo al escribir?</p>	<p>colores (Anexo 9).</p>	<p>y motivación para escribir.</p> <p><b>Evaluación sumativa/ producto:</b></p> <p>Ejercicio de metacognición sobre aspectos anteriormente planteados. Notas sobre lo más difícil, lo más fácil y lo aprendido realmente.</p>
--	--	--	--	---------------------------	---



			<p>¿Se consideran mejores escritoras ahora, después del ejercicio?</p> <p><b>Consolidación del aprendizaje</b></p> <p>9) El docente hace el cierre de la actividad haciendo énfasis en la importancia de la escritura en muchos ámbitos de la vida académica.</p> <p>10) El docente felicita a las estudiantes y les motiva a escribir más seguido.</p> <p><b>Ejercicio de metacognición:</b> llenado de diario de campo N° 7.</p>		
--	--	--	--	--	--

### **5.5. Aplicación de la estrategia didáctica**

La estrategia didáctica se desarrolló con 148 estudiantes del grado 11° de la Institución educativa, como propuesta curricular para el segundo bimestre del año 2015, entre los meses de abril y junio. En total se necesitaron 14 horas de trabajo en clase, más un porcentaje igual de trabajo en casa. Es importante resaltar este aspecto, sobre todo aquellas de consulta y de revisión requieren mayor tiempo de trabajo y, como se ha mencionado anteriormente, el tiempo destinado por semana fue de apenas dos horas, aunque el currículo destina tres horas semanales para la asignatura. Cada semana se destinó una hora de clase a otras actividades propias de la asignatura, como literatura y actividades institucionales.

Todas las estudiantes desarrollaron las actividades de la estrategia didáctica y el docente revisó cada uno de los productos de las fases propuestas, como evidencias parciales del producto final que fue un texto argumentativo y como productos evaluables del bimestre académico. Todas las estudiantes presentaron su texto argumentativo como producto de su aplicación al finalizar el tiempo de aplicación de la secuencia didáctica. Varias de ellas propusieron su texto a consideración de las demás compañeras, en forma de exposición oral. El texto argumentativo fue evaluado con los criterios de calificación propuestos en la secuencia didáctica y los correspondientes a la Institución educativa.

Cabe resaltar que el producto final (texto argumentativo tipo ensayo) no fue tenido en cuenta como instrumento de recolección de información para esta investigación por tres razones:

- Esta investigación propone una primera versión de secuencia didáctica que debe ser reforzada con las evidencias de investigación resultantes del análisis de los diarios de campo.

- Es importante definir criterios de evaluación de textos argumentativos que involucren los factores metacognitivos y de percepción/motivación que se proponen en esta investigación. Esta investigación está enfocada en proponer criterios al respecto.
- El objeto de estudio de esta investigación no indaga por la calidad o desempeño en la escritura argumentativa. Será objeto de otra investigación el identificar si un texto argumentativo producido por estudiantes de último grado de educación media corresponde a lo esperado términos de estructura, redacción y demás aspectos formales. Sobre estos aspectos se explicará con mayor profundidad en el capítulo VII, **conclusiones**.

## Capítulo VI. Resultados de aplicación de la estrategia didáctica

En este capítulo se abordan los resultados del análisis de contenido cuantitativo y cualitativo de la dimensión *motivación/percepción* en los diarios de campo que se completaron inmediatamente después de finalizada cada sesión de trabajo de la estrategia didáctica. Estos datos fueron obtenidos siguiendo la metodología descrita en el capítulo 4. Se evidenciarán los resultados de acuerdo con cada fase de escritura así: Fase de planeación, fase de redacción, fase de revisión y fase de metacognición.

Igualmente, se busca analizar de qué manera las estudiantes participantes evidencian en su trabajo de escritura las diferentes variables asociadas con la dimensión que se ha denominado “percepción/motivación”, esto es *conciencia de los procesos, formulación de metas/autosatisfacción, interés/actitud por la escritura, percepción de eficacia y autoconcepto*.

Como se mencionó anteriormente en el marco teórico, el modelo de Hayes (1996) incluye cuatro áreas asociadas con la motivación y la percepción del trabajo. Estas son: *motivación hacia la escritura, interacción entre metas, posibilidad de elección entre estrategias y respuestas efectivas hacia la escritura*. De igual manera, en el numeral 3.8 se ha definido lo que se entiende por procesos metacognitivos y de *motivación/percepción*, teniendo en cuenta tanto los aportes de Hayes (1996), Salvador Mata (2008), García & Salvador Mata (2006) y Bandura (1994).

Para desarrollar el análisis, la información fue tratada en el programa Atlas Ti, que permite dos tipos de análisis de contenido: cuantitativo y cualitativo; el primero a partir de gráficas de barras por fases y de coocurrencia, y el segundo a partir de redes de citas.

Por una parte (análisis de contenido cuantitativo) se hace la descripción muy general de las evidencias que muestran las *gráficas de variables por cada fase de escritura*, que referencian el número de citas asociadas a cada variable. Permite evidenciar de manera cuantificada el énfasis de variables que hay en cada una de las fases, porque muestra la cantidad de citas asociadas a cada variable y también evidencia qué variable es la menos importante en comparación con las demás.

También se presentan *gráficas de coocurrencia*. La coocurrencia es el uso de varias unidades léxicas, (palabras o “ideas”) asociadas con diversas variables, en una frase o cita. En las gráficas de coocurrencia encontramos las variables que más se asocian entre sí en varias citas, puesto que en frases de las estudiantes pueden aparecer referencias de más de una variable. Lo interesante de este tipo de gráficas es evidenciar la relación entre diversas variables en cada una de las fases, algunas variables aparecen relacionadas estrechamente en una fase, pero en otra pueden aparecer muy poco relacionadas.

Otra manera de considerar la información de los diarios de campo por fase ha sido la presentación de *redes de citas* (análisis de contenido cualitativo). Estas permiten ver algunas citas y sus asociaciones con variables, y permite ver la frase o cita e identificar el por qué se ha asociado con determinada variable.

Como se mencionó anteriormente en la página 95 (fundamentación teórica), la escritura está soportada en cinco dimensiones y en cuatro fases. En este estudio solamente se abordó la dimensión de “motivación/percepción” y a continuación se definen las variables asociadas a esta dimensión.

### 6.1. Definición de variables de la dimensión “motivación/percepción”

- **Conciencia de los procesos:** Esta categoría muestra la importancia que las estudiantes a los procesos de escritura, las estudiantes hacen conciencia de la necesidad de desarrollar un proceso de escritura que tiene diversas partes, en esta variable se incluyen también aspectos relacionados con la estructura del texto, gramática, la ortografía, la puntuación.
- **Formulación metas/autosatisfacción:** esta variable señala la importancia que las estudiantes dan a la formulación de metas personales y a la relación con el gusto personal por el trabajo realizado. Las estudiantes formulan metas (explícitas o implícitas) que orientan su trabajo. Así mismo, en el cumplimiento de las metas, muestra satisfacción por la labor realizada.
- **Interés/actitud por la escritura:** en esta se agrupan los sentimientos o sensaciones que se van generando en las fases de escritura y la actitud ante ellos, a la par que se pueden evidenciar ciertos comportamientos para que el trabajo sea más efectivo. Pueden ser positivos o negativos, expresan lo que sienten en general.
- **Percepción de eficacia:** No solamente es importante identificar los sentimientos o sensaciones. Esta categoría muestra su percepción si el trabajo realizado sirve de algo, si lo que van desarrollando está bien, si responde a sus objetivos personales o los esperados por el docente. En definitiva, resume las sensaciones sobre el texto y su valoración de eficacia con relación a los objetivos propuestos en clase.
- **Autoconcepto:** o concepto personal de la escritura. Esta categoría resalta la visión personal que las estudiantes tienen de la escritura, no sólo desde su perspectiva personal, sino desde su aporte para otras personas. En definitiva, evidencia si las estudiantes consideran que vale la pena escribir para transmitir un mensaje. El análisis se desarrolló

fase por fase, agrupando los diarios de campo de cada fase y descubriendo en cada una de las fases los aportes de las estudiantes sobre cada variable señalada.

## 6.2 Variables en fase de planeación

La fase de *planeación* corresponde a las tres primeras sesiones de trabajo de la estrategia didáctica. En estas sesiones se desarrollaron, por citar algunas tareas realizadas, la lección del tema, la elección de las fuentes, la formulación de objetivos, etc.

La figura 16 evidencia que, en esta fase, las estudiantes referenciaron mayor *percepción de eficacia* (45 referencias) así como formulación de *metas/autosatisfacción* (43 referencias). Esto demuestra que su mayor interés estaba en proponer objetivos que permitieran obtener un producto de calidad, según su criterio y demuestra también una mejor actitud ante la escritura. Esta fase permite proyectarse de mejor manera y tener una alta motivación por el trabajo que iniciaban. La gráfica evidencia también que aún no existe una conciencia sobre los procesos intrínsecos que tiene la escritura, es decir, al parecer en esta fase las estudiantes no se preocupan por los aspectos de la lengua, lo cual es coherente con la fase en la que se encuentran.

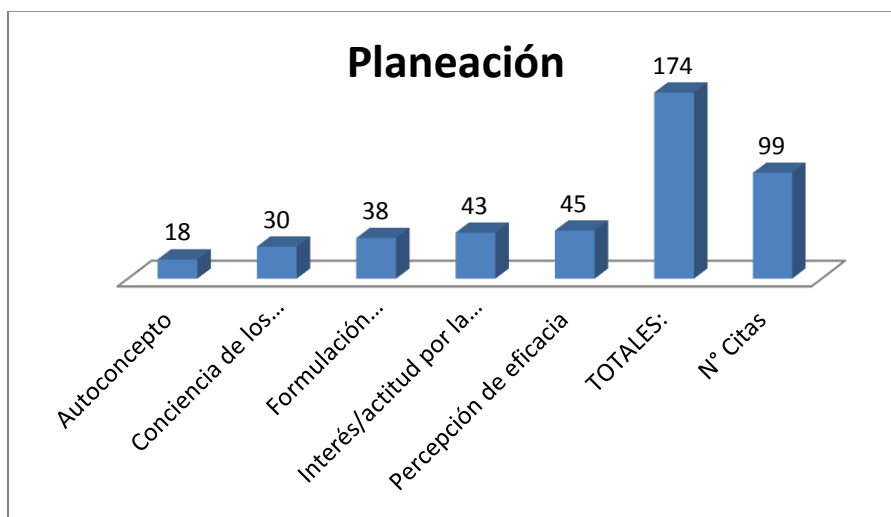


Figura 16

Sin embargo, preocupa el bajo número de referencias al *autoconcepto*. Si comparamos la variable *percepción de eficacia* y la variable *autoconcepto*, encontramos que si bien las estudiantes refieren que han iniciado bien su trabajo, que sus objetivos son realizables y responden a lo solicitado en la tarea, su trabajo no servirá de mucho, es decir su concepto personal sobre la escritura es negativo.

La siguiente figura (figura 17) nos presenta las coocurrencias entre variables, en la fase de planeación. Si se revisa la variable *autoconcepto* que resultó con el menor número de referencias en la gráfica anterior, aquí la encontramos mayormente asociada con la variable de *interés/actitud por la escritura*. Esto puede indicar que las estudiantes asocian los dos términos como una misma cosa, o que la instrucción para completar la pregunta sobre el *autoconcepto* no fue tan clara, de modo que referenciaron la que más se les parecía.

La coocurrencia más significativa en esta fase es la que existe entre *percepción de eficacia* y *formulación de metas/autosatisfacción*. Esto es coherente con lo presentado en la gráfica x.

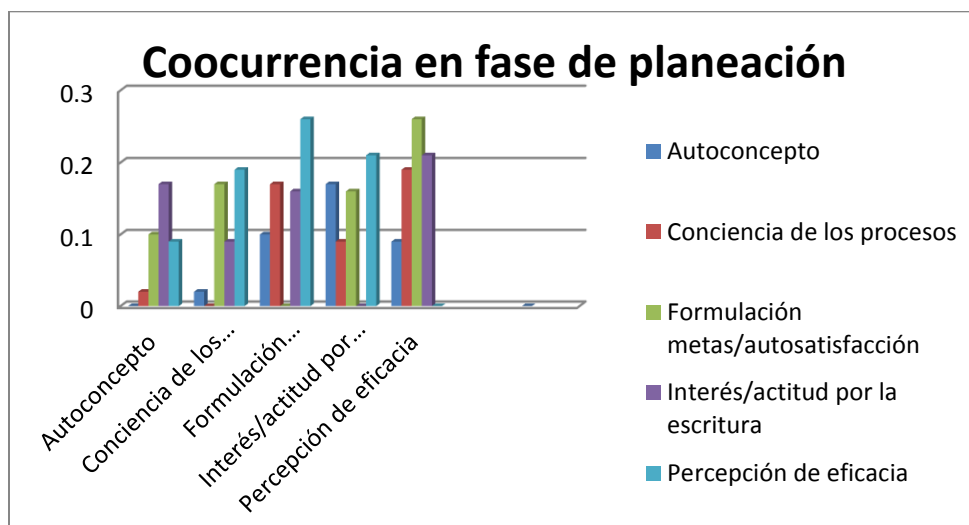


Figura 17



La siguiente figura (figura 18) nos muestra la *red de citas* o referencias en las que se pueden evidenciar las frases de las estudiantes al respecto de las diferentes variables anteriormente explicadas en la fase de planeación. Esta gráfica permite conocer algunas apreciaciones sobre el proceso de planeación del texto. Se toman para su análisis sólo algunas citas como ejemplo.

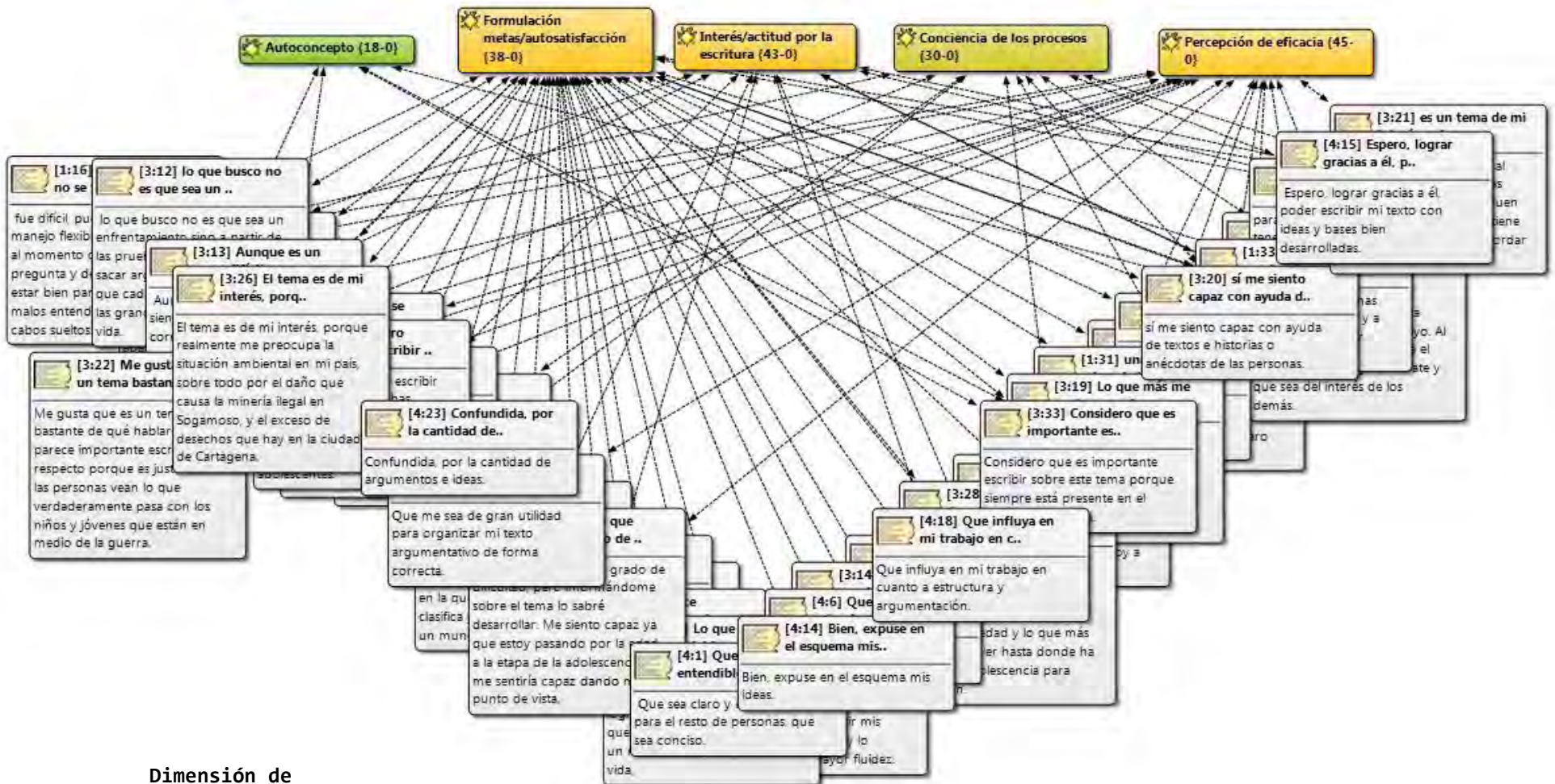
Si se aprecia la cita 3: 26 asociada a *formulación de metas/autosatisfacción*, se puede apreciar que el interés de escribir tiene motivos altruistas: *“El tema es de mi interés, porque realmente me preocupa la situación ambiental en mi país, sobre todo por el daño que causa la minería ilegal en Sogamoso (ciudad del centro del país) y el exceso de desechos que hay en la ciudad de Cartagena.”*

También se puede apreciar en la cita 4:15 asociada a *conciencia de los procesos* la necesidad de planificar con orden y lógica, porque de este modo se obtendrán mejores resultados: *“Espero lograr, gracias a él (el plan de trabajo), poder escribir mi texto con ideas y bases bien desarrolladas.”*

La cita 4:20 asociada con la variable *percepción de eficacia* nos indica la necesidad que la estudiante tiene de que su esquema le sea efectivo en su trabajo: *“Que me sea de gran utilidad para organizar mi texto argumentativo de forma correcta”*.

Aunque la variable *autoconcepto* reporta menos citas asociadas, una muestra de su importancia la podemos encontrar en la siguiente cita (3:33): *“Considero que es importante escribir sobre este tema porque siempre está presente en el trayecto de la vida”*. Es importante recordar que el tema fue de elección voluntaria, según los intereses y objetivos de las estudiantes.

En general, la red representa una buena disposición, motivación y deseos de poner por escrito lo que aprenden y reflexionan sobre el tema seleccionado.



**Dimensión de motivación/percepción en fase de planeación**

**Códigos (5):**

- Autoconcepto (18-0)
- Conciencia de los procesos (30-0)
- Formulación metas/autosatisfacción (38-0)
- Interés/actitud por la escritura (43-0)
- Percepción de eficacia (45-0)

Figura 18

### 6.3 Variables en fase de redacción

La fase de redacción corresponde a las sesiones 4 y 5 de la estrategia didáctica. Su objetivo final es tener un borrador de texto que evidenciara la estructura formulada en la fase de planeación (elección del tema, formulación de pregunta de indagación, etc.), la organización del trabajo en el esquema y las habilidades cognitivo-lingüísticas como otros aspectos formales de la lengua.

La figura 19 nos indica una paridad relativa entre las diferentes variables de la dimensión analizada. Cuatro factores (*conciencia de los procesos, formulación de metas, interés/actitud por la escritura y percepción de eficacia*) evidencian similares valores en número de referencias. La mayor cantidad de referencias están asociadas con la variable de *percepción de eficacia* (34 referencias). Esto nos indica que las estudiantes evidencian que su trabajo va por buen camino, que el trabajo no solamente es positivo en la medida en que las hace sentir bien, sino que su trabajo se enmarca dentro de los objetivos propuestos en la fase de planeación. Es importante evidenciar también que sus aportes reflejan mayor *conciencia de los procesos de escritura* (32 referencias) en comparación con la anterior fase de planeación, lo que es coherente con los procesos de redacción, según lo explicado en el marco teórico. De igual manera es destacable que el *autoconcepto* mejora sustancialmente con relación a la fase de planeación (19 referencias).

A su vez, la gráfica de coocurrencias (figura 20) evidencia la estrecha relación entre la *percepción de eficacia* y las demás variables, lo que da a entender que se ha realizado un efectivo plan de trabajo y que las estudiantes demuestran en sus citas que lo trabajado hasta ese momento es coherente con los objetivos propuestos por el docente y los objetivos personales, algunos de los cuáles se pudieron evidenciar en la red de asociaciones de la fase de planeación.

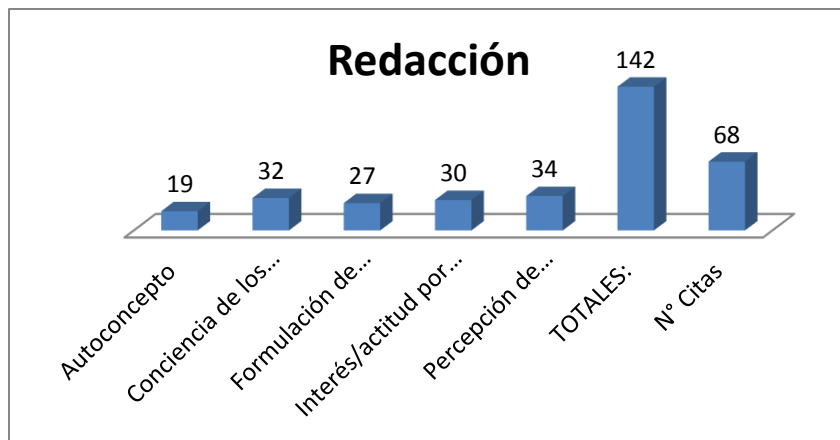


Figura 19

En general, se evidencia que la paridad relativa entre las diferentes variables demuestra que en la fase de redacción se ponen a prueba todos los aprendizajes alcanzados hasta ese momento en el área de lengua castellana, aunque en el total, la variable conciencia de los procesos sea la más baja.

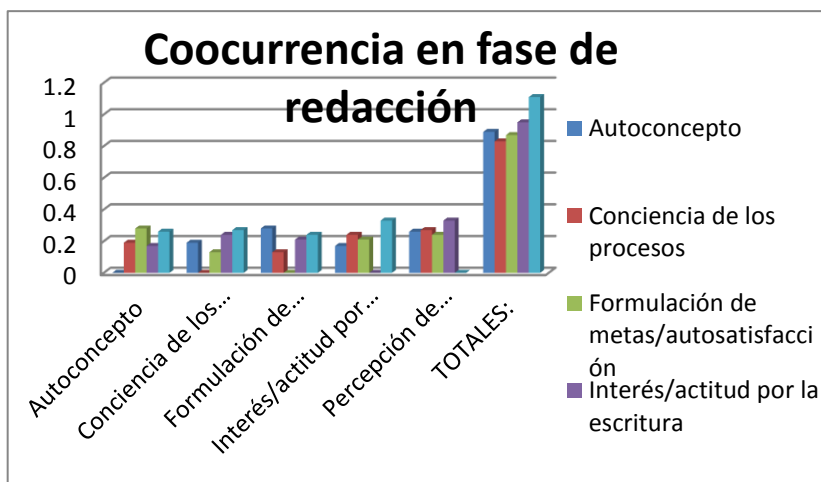


Figura 20

Por otra parte, la siguiente gráfica (figura 21) nos muestra la red de citas o referencias en las que se pueden evidenciar las frases de las estudiantes al respecto de las diferentes variables anteriormente explicadas en la fase de redacción. Esta gráfica evidencia las apreciaciones sobre el proceso de redacción del texto y su asociación entre variables.

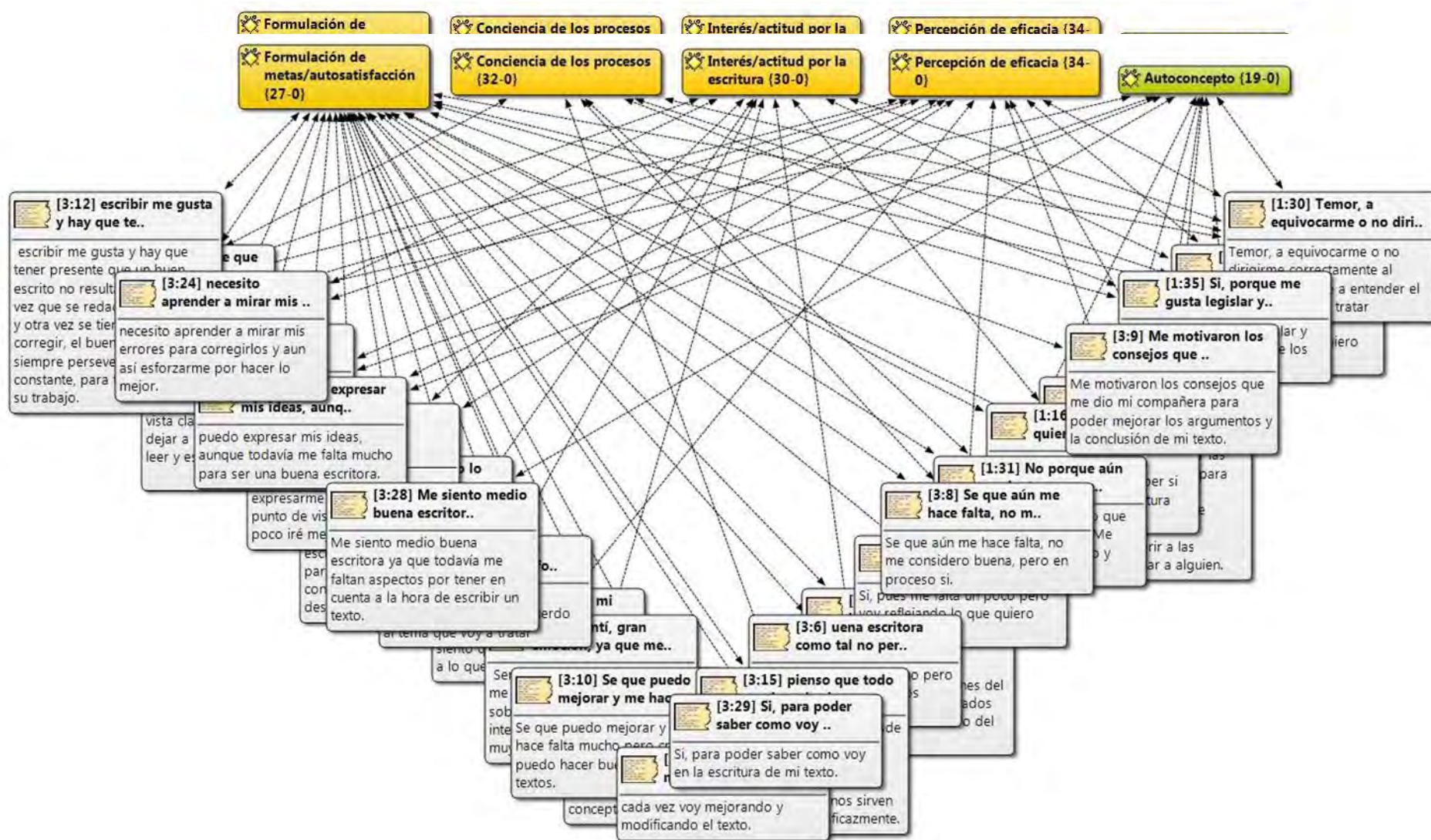
La cita 3:12, asociada a las variables *formulación de metas/autosatisfacción* y *conciencia de los procesos*, indica: “*Escribir me gusta y hay que tener presente que un buen escrito no resulta de la primera vez que se redacta, sino que una y otra vez se tiene que revisar y corregir, el buen escritor siempre persevera y es constante, para tener éxito en su trabajo*”. Esta cita evidencia que la estudiante no sólo reconoce la importancia del proceso de escritura, sino que tiene una alta satisfacción de los procesos realizados, además de que evidencia gran interés por la escritura.

La cita 1:30 está asociada con la *percepción de eficacia* señala: “*(siento) temor, a equivocarme o no dirigirme correctamente al lector. No darme a entender el tema que quiero tratar*”. Igualmente evidencia conciencia de los procesos de escritura, específicamente el reconocimiento del lector potencial.

La cita 3:16 está asociada con *autoconcepto* y *percepción de eficacia*: “*(me siento buena escritora) pues puedo expresar mis ideas, aunque todavía me falta mucho para ser una buena escritora*”. Así mismo, se asocia a la *formulación de metas*. La estudiante tiene una percepción personal alta de su trabajo, aunque reconoce la necesidad de trabajar más al respecto.

La cita (1:7) asociada al *autoconcepto* es muy interesante: “*(siento) inconformidad, por la realidad de Colombia. Tristeza por las cosas que uno investiga, para llevar a cabo el texto. Confundida, porque no sé cómo puedo dar una conclusión sin herir a las víctimas ni lastimar a alguien*”. Cabe aclarar que la estudiante escribió un ensayo sobre la realidad de los niños víctimas del conflicto armado colombiano. De igual manera, esta cita tiene una clara referencia a la percepción de eficacia. La estudiante señala claramente una intención concreta de su texto, pero a su vez una preocupación directa por la percepción que pueda tener un posible lector, especialmente si este pertenece a la población afectada por el conflicto.





Autoconcepto (19-0)  
 Conciencia de los procesos 32-0)  
 Formulación metas/autosatisfacción (27-0)  
 Interés/actitud por la escritura (30-0)  
 Percepción de eficacia (34-0)

Figura 21

En general, se evidencia en la anterior figura que las estudiantes reconocen la necesidad de enfatizar en su proceso de redacción, identifican fallas y presentan alta motivación.

#### 6.4. Variables en fase de revisión

La fase de revisión contempla la sesión 6 de la estrategia didáctica. Tiene como objetivo que las estudiantes desarrollen procesos relacionados con la *revisión* del texto. Esta fase está asociada directamente a la variable *conciencia de los procesos de escritura* en la que se enmarcan señalados por Salvador Mata (2000) (reparar, evaluar, detectar el problema, corregir el problema y reevaluar). No es extraño entonces que esta variable sea la que más citas referencia en los diarios de campo de esta sesión (figura 22). Es clave recordar que el ejercicio de revisión tuvo una sesión individual, de autoevaluación a partir de rúbricas y un ejercicio de coevaluación entre pares.

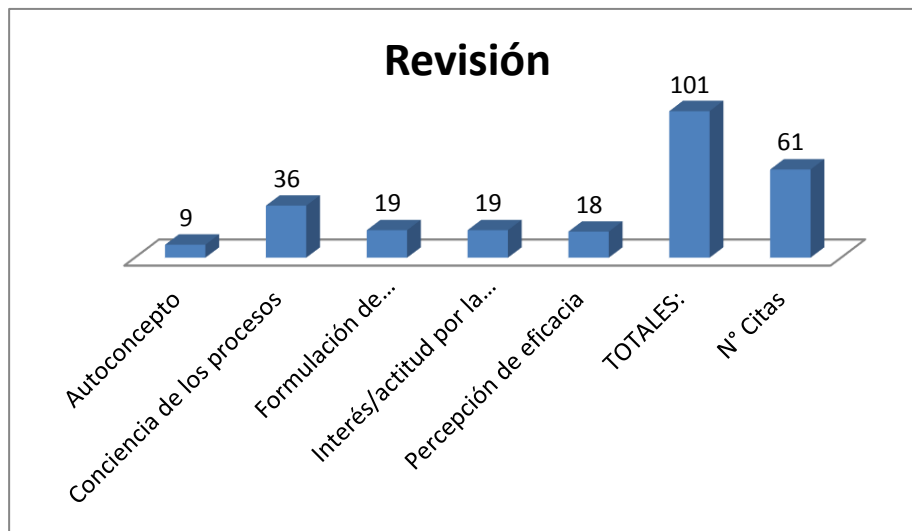


Figura 22

Como se puede observar la variable *conciencia de los procesos de escritura* casi que duplica a las demás en número de referencias, lo que nos indica que las estudiantes refieren

aprendizajes al respecto, y van adquiriendo habilidades para la revisión de sus textos personales y los de sus compañeras. Esta situación favorece el proceso de escritura debido a que involucra a cada estudiante y le permite hacer una reflexión personal sobre su producción, no solo juzgarla a la luz de un instrumento de evaluación (anexo 8) preparado para ello, sino también trabajar en equipo, en función de cambiar el rol, pues deben ocupar el rol de lectora de un texto.

Aun así, la variable *autoconcepto* sigue presentado pocas referencias, es el número más bajo en todas las fases de escritura. Es muy probable que la instrucción no haya sido clara, o que las estudiantes hayan asociado esta variable más con percepción de eficacia, o que en esta fase su intención solamente está puesta en que el texto tenga las mejores características internas, sin reflexionar sobre el aporte de este a otras personas.

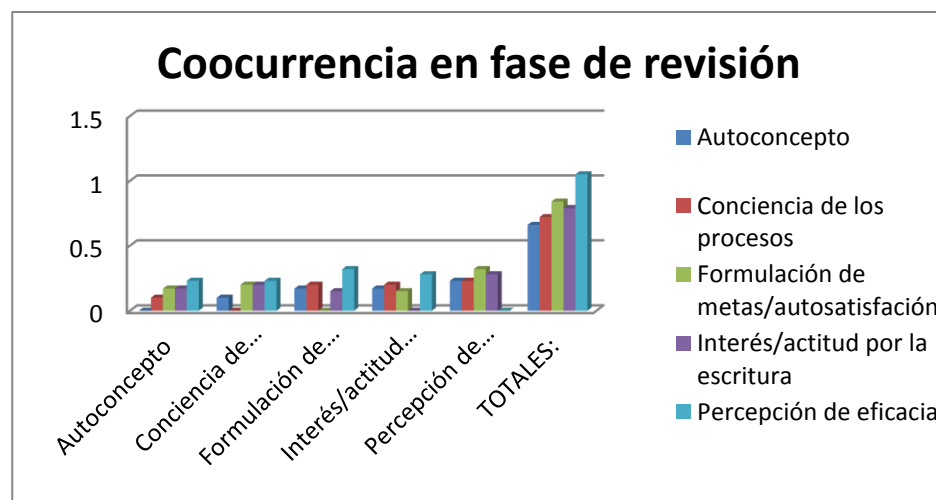


Figura 23

Por otra parte, la figura 23 de coocurrencia evidencia todas las variables se asocian de manera más homogénea con la variable *percepción de eficacia*. Esto demuestra que las estudiantes asocian que su proceso de revisión está directamente asociado con sentir que van por buen camino, en la medida en que revisando y corrigiendo se logran alcanzar los objetivos



propuestos en la estrategia didáctica. Por esta razón, la variable más asociada con la percepción de eficacia es la *formulación de metas /autosatisfacción*.

De otro lado, la gráfica de red de citas (figura 29) nos permite leer algunas de las citas de las estudiantes e identificar en ellas su percepción acerca de algunas variables en esta fase. Se presentan algunas de ellas:

La cita 1:57 asociada con las variables *conciencia de los procesos y formulación de metas/autosatisfacción*: “Aprendimos el como organizar nuestro texto, y a ser críticas con él, y a tomar en cuenta las observaciones de los demás”. Evidencia claramente que la estudiante autora de la cita es conciente de la necesidad de seguir procesos como el de revisión de otra compañera, y que estos están directamente relacionados con una reflexión personal sobre los objetivos trazados (...ser críricas con él...).

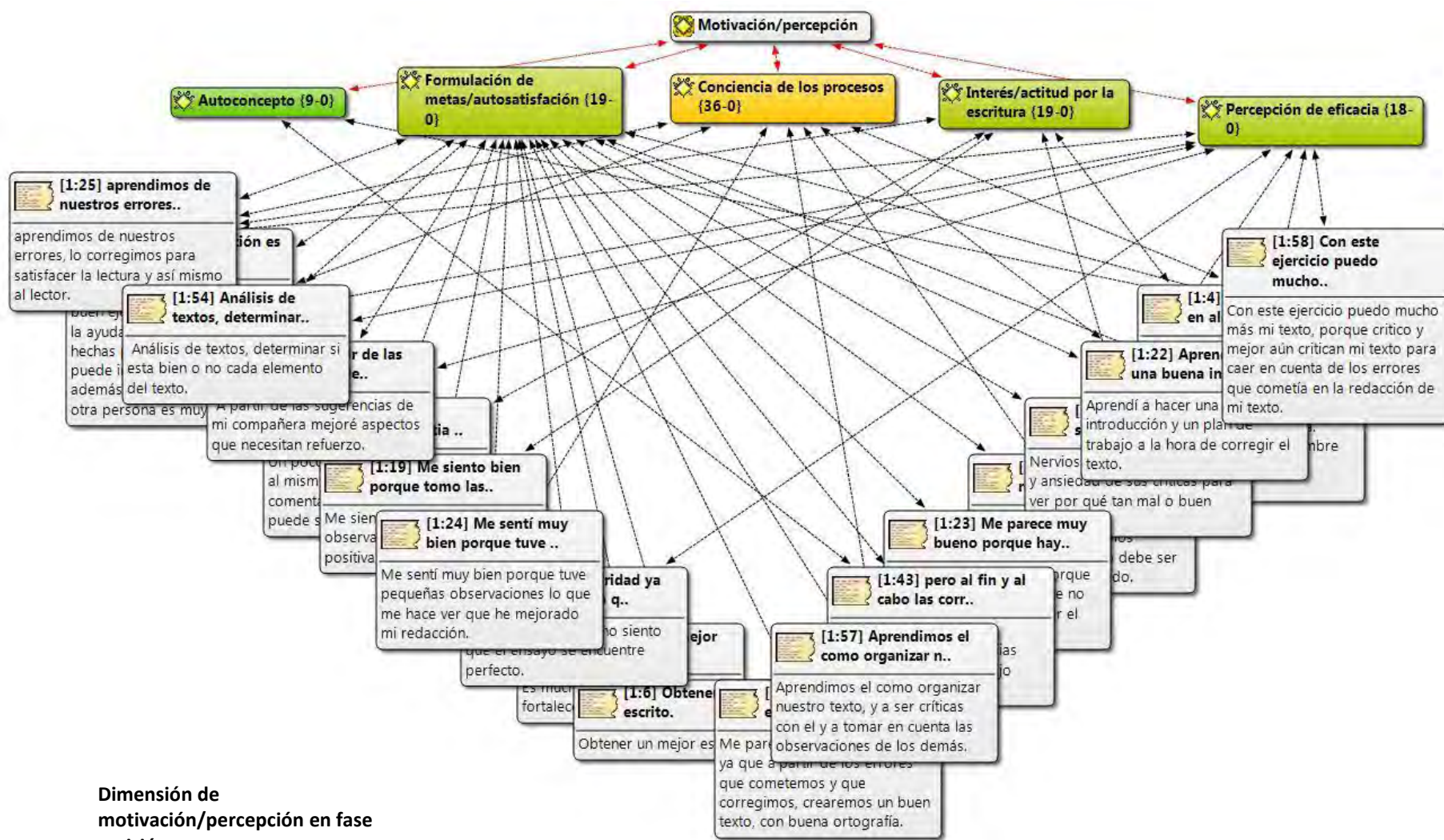
Otra cita (1:24) asociada con la variable *formulación de metas/autosatisfacción y conciencia de los procesos* señala lo siguiente: “Me sentí muy bien porque tuve pequeñas observaciones lo que me hace ver que he mejorado mi redacción”. Hace referencia al proceso de revisión hecho por otra persona, lo que evidencia es que su percepción de que el trabajo va por buen camino y permite sentirse bien, reconociendo sin embargo que debe hacer correcciones, pero hacer también una reflexión sobre su estado anterior, en el que posiblemente tenía mayores errores.

La cita 1:25 está asociada con diferentes variables: *conciencia de los procesos, formulación de metas/autosatisfacción, percepción de eficacia y autoconcepto*: “aprendimos de nuestros errores, lo corregimos para satisfacer la lectura y así mismo al lector”. Evidencia de manera clara que los procesos seguidos son fruto del aprendizaje en clase, y que el texto tiene

como finalidad comunicar una idea o argumentación a un lector potencial. El reconocimiento del lector potencial no era algo que se evidenciaba anteriormente.

La cita 1:58 está asociada con las variables *autoconcepto, conciencia de los procesos, formulación de metas/autosatisfacción y percepción de eficacia*: “*Con este ejercicio puedo (mejorar) mucho más mi texto, porque critico y mejor aún critican mi texto para caer en cuenta de los errores que cometía en la redacción...*”

En general, la red de referencias evidencia que las estudiantes presentan una alta conciencia de los procesos de escritura, en este caso de revisión. Evidencian también que su eficacia en el trabajo va siendo positiva a medida que va transcurriendo las actividades del proceso. Igualmente, las estudiantes señalan que el ejercicio de revisión compartida (con una de sus compañeras) ha sido fundamental para su trabajo pues les ha permitido evidenciar errores que han cometido.



**Dimensión de motivación/percepción en fase revisión**

**Códigos (5):**

- Autoconcepto {9-0}
- Conciencia de los procesos {36-0}
- Formulación metas/autosatisfacción {19-0}
- Interés/actitud por la escritura {19-0}
- Percepción de eficacia {18-0}

Figura 24

### 6.5. Variables en fase de metacognición

La sesión 7 de la estrategia didáctica está dedicada al proceso de *evaluación* de la experiencia, así como del trabajo realizado. Consiste en identificar los verdaderos aprendizajes de las estudiantes al terminar su escrito, pero sobre todo a identificar las percepciones, sentimientos que surgen al terminar el trabajo propuesto. Las estudiantes revisaron los objetivos que presentaron al inicio y hacer la evaluación de los logros obtenidos.

La estrategia de clase consistió específicamente en entregar a las estudiantes papeles de colores en los que ellas evidenciaban qué había resultado más fácil de realizar, qué resultaba más difícil y qué consideraban como nuevos aprendizajes. Posterior a ello, se generó una discusión sobre algunas preguntas relacionadas con el interés por la escritura, la motivación para escribir, la percepción de eficacia, la autorregulación, la valoración de la escritura, y el autoconcepto. Estos aspectos relacionados con la metacognición son explicados en el marco teórico. Esta sesión permitió exteriorizar muchas apreciaciones que las estudiantes tuvieron durante toda la experiencia, de modo que fue para esta investigación la más enriquecedora y en lo personal la más emotiva, asunto del que se hablará en las conclusiones.

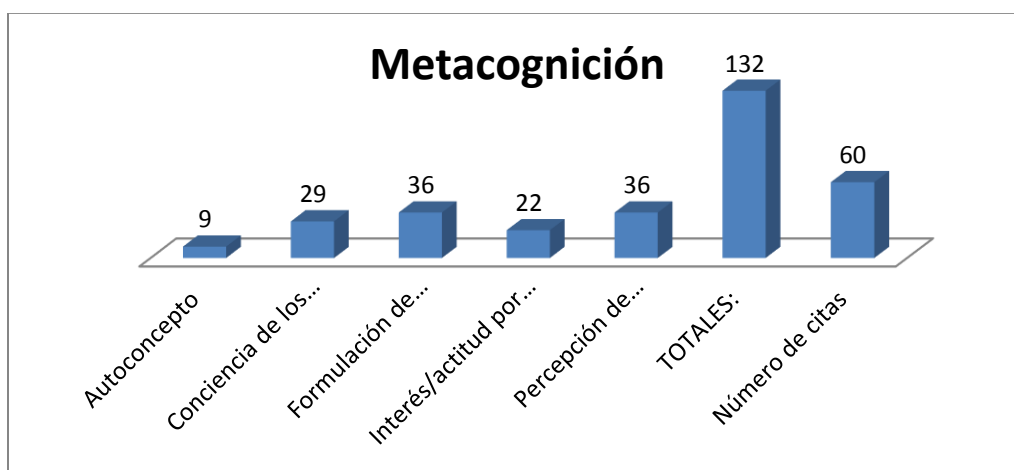


Figura 25

La gráfica anterior (figura 25) evidencia el número de citas por variable, referidas con la categoría metacognición. Se puede evidenciar que la variable *formulación de metas/satisfacción* es la que más citas refiere. Evidencia a su vez que las estudiantes consideran que su trabajo responde directamente a las meta suque se propusieron en la fase de planeación y que se sienten satisfechas por ello. También aparece la categoría percepción de eficacia con la mayor cantida de referencias. Las estudiantes indican que su trabajo ha respondido a su motivación inicial. En general, las estudiantes también consideran que su trabajo no es solamente fruto de su esfuerzo, sino que será evaluado adecuadamente, pues esta última variable incluye la relación trabajo/evaluación propuesta por Salvador Mata y descrita en el marco teórico.

De nuevo aparece la variable *autoconcepto* en con el número menor de referencias. Claramente esto evidencia que las instrucciones no fueron claras en el momento de completar los diarios de campo.

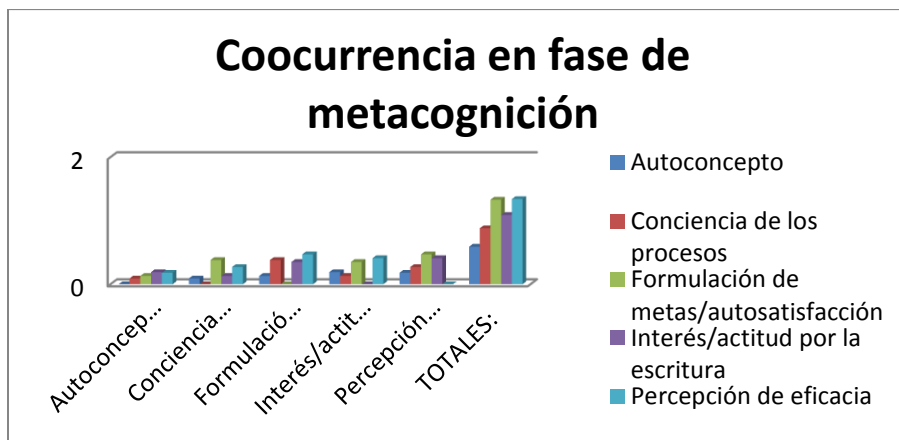


Figura 26

Por otra parte, la figura 26 que presenta la coocurrencia entre variables evidencia que la categoría de percepción de eficacia es la que más asociaciones con otras variables, lo que indica que hay una cantidad considerable de citas que presentan relación entre estas categorías, aunque la que más se relaciona con esta es la categoría de formulación de metas/autosatisfacción, asunto

que coincide con la gráfica anterior, en la que ambas variables tienen la misma cantidad de referencias. Es claro entonces que estas dos variables resultan ser las dos caras de una misma moneda, pues la primera variable (formulación de metas/autosatisfacción) responde a las apreciaciones de la escritora sobre su mismo trabajo sin tener en cuenta aspectos exteriores, y la segunda (percepción de eficacia) señala que no sólo el asunto depende de cómo se siente al interior o consigo mismo, sino también si el trabajo es realmente efectivo con relación a objetivos y estrategia externos como los formulados por el docente.

Por otro lado, tenemos la de red de citas de la fase de metacognición (figura 27) que evidencia algunos ejemplos de textos escritos de las estudiantes que nos permiten ver en concreto sus apreciaciones sobre las diversas variables en esta fase de escritura. Se presentan algunas citas:

La cita 1:52 está asociada con cuatro variables: *autoconcepto, formulación de metas, interés motivación por la escritura percepción de eficacia*. “*Me siento muy bien, porque mejoré significativamente en mi redacción argumentativa que me servirá para el resto de mi vida del aprendizaje y profesional*”. En esta cita no sólo se evidencia sentimientos positivos por concluir su proceso de escritura de manera positiva, reconoce también haber mejorado su escritura, lo que claramente es una evidencia de su proceso metacognitivo, además indica que su trabajo será importante en proyectos académicos futuros, lo que está asociado con el autoconcepto que tiene de la escritura argumentativa.

La cita 1:19 indica: “*Me siento satisfecha con mi trabajo porque poniendo en práctica lo aprendido en clase sé que haré un buen trabajo, además cuando uno le pone el corazón y alma a las cosas la recompensa se verá, en este caso un buen trabajo*”. Esta cita fue asociada con las variables conciencia de los procesos, interés/motivación por la escritura, percepción de eficacia,

autoconcepto. Presenta sensaciones positivas debido a culminar su trabajo y esto le permitirá enfrentarse a otras situaciones similares en las cuáles pondrá a prueba sus habilidades y aprendizajes, además la cita tiene una alta carga de emotividad (...cuando un le pone el corazón...) y evidencia positivismo ante los procesos culminados, igualmente autosatisfacción.

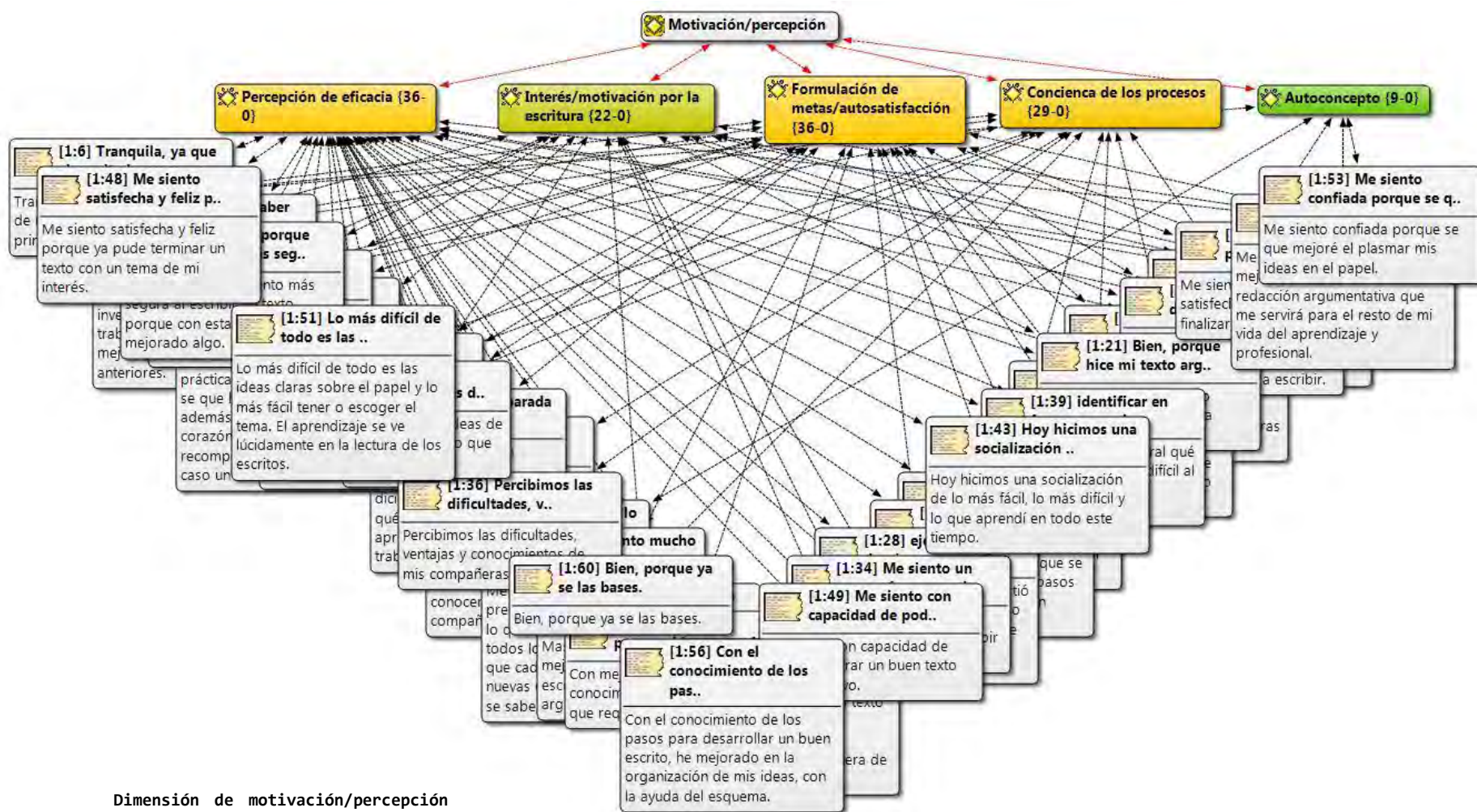
La cita 1: 13 indica: “***me siento bien por haber mejorado en mi escritura, haber aprendido que un ensayo necesita de investigación y esfuerzo, mi trabajo creo que pudo ser mejor, pero es mejor **que** los anteriores***” (las negritas son nuestras). Esta cita está asociada con las variables conciencia de los procesos formulación de metas/autosatisfacción interés motivación por la escritura, percepción de eficacia. Se puede ver una carga afectiva positiva con relación a los procesos desarrollados, si bien hay una conciencia sobre los procesos, pues señala que un ensayo necesita “investigación y esfuerzo”. También se puede evidenciar su percepción de eficacia cuando afirma que “pudo haber sido mejor, pero es mejor que los anteriores”.

La cita 1:17 señala: “*Me siento preparada, ya que se y aprendí cuáles son los pasos para poder hacer un buen escrito*”. Está asociada a las variables conciencia de los procesos y percepción de eficacia. Evidencia claramente que reconoce la escritura como un proceso que requiere seguir unos pasos y evaluarlos. Afirma con seguridad que aprendió sobre qué es buena escritura. Ahora bien, cabe recordad que estamos en el plano de la subjetividad y que el objetivo de este estudio es reconocer aspectos de percepción y motivación en las fases de escritura.

La cita 1:40 es interesante porque son muy pocas las referencias explícitas a la calificación. “*(Me siento) bien ya que siento que mi texto va a tener una buena calificación, porque he corregido mucho mi manera de escribir*”.

Relaciona una buena calificación al proceso de revisión que ha realizado anteriormente. Esta cita está asociada las variables percepción de eficacia y autoconcepto.





**Dimensión de motivación/percepción en fase de metacognición**

**Códigos (5):**

- Autoconcepto (9-0)
- Conciencia de los procesos (29-0)
- Formulación metas/autosatisfacción (36-0)
- Interés/actitud por la escritura (22-0)
- Percepción de eficacia (60-0)

Figura 27



## Capítulo VII. Conclusiones

Este capítulo tiene como objetivo presentar las conclusiones derivadas de esta sencilla investigación en la que se intenta responder a una necesidad sentida de la Escuela Normal Superior es decir, las dificultades en escritura argumentativa que presentan las estudiantes de educación media de la ENSLAP, situación que no es ajena a instituciones de similares características, y en particular la manera en que la dimensión *percepción/motivación* influye en la escritura y promueve otro tipo de habilidades.

Para lograr nuestro objetivo, se analizaron los diversos aportes que las estudiantes participantes plasmaron en sus diarios de campo y que fueron completados en cada una de las sesiones de trabajo, como se explicó anteriormente, en el capítulo de *Metodología*. Se expondrán ideas o conclusiones parciales sobre cada uno de los aspectos identificados en este proceso de escritura. Primero, es fundamental hablar del contexto de la tarea, del posible lector y del propósito u objetivo. Posteriormente se expondrán ideas sobre las fases de escritura y el ejercicio de metacognición derivado de la escritura y formulado en esta investigación como una de las fases de escritura, pero a su vez como estrategia transversal. Finalmente, se expondrán algunas ideas conclusivas sobre la dimensión de motivación/percepción que involucran todo el proceso, para terminar con aportes que se consideran elementales para una propuesta didáctica.

### 7.1 Con relación al contexto de la tarea

El contexto de la tarea, según lo formulado por Hayes & Flower (1996) está definido por un contexto social y otro físico. Entre el contexto social se pueden señalar las personas que rodean

la situación de escritura y específicamente el docente, el objetivo de clase, entre otros aspectos. En el contexto físico se ubican el ambiente el salón de clases, los recursos de consulta, etc. Al inicio de la investigación impactó mucho la percepción que las estudiantes tienen del objetivo trazado para la tarea, lo percibían como una obligación que no tiene ningún significado, y mucho menos una percepción de eficacia real. Salvador Mata (2000, p. 40) señala que los escritores inexpertos perciben la escritura como una actividad frustrante, pues han vivido fracasos anteriores, asunto que se pudo comprobar tanto en la entrevista como en las conclusiones derivadas de los instrumentos de la fase de diagnóstico. Esta situación lleva a una reacción circular: el fracaso de escritura provoca una falta de motivación y esta falta de motivación llevará inevitablemente a una escritura deficiente nuevamente.

Existen varias debilidades en los procesos de enseñanza de escritura de textos argumentativos, principalmente porque se ve esta como producto y no como proceso. En definitiva, la escritura aparece como la respuesta a una tarea, a una obligación escolar que pierde validez en la medida en que el docente la ve como estrategia de evaluación sumativa, además de que muchas veces las estudiantes se quejan de que sus trabajos son revisados de manera muy superficial. El objetivo de aprendizaje se desvirtúa y se convierte en una carga pesada, tanto para la estudiante como para el docente.

Por otro lado, las estudiantes manifestaron la importancia de haber establecido el trabajo en clase. El hecho de abrir el espacio de escritura en clase, con acompañamiento y revisión implica un cambio radical en la visión de la escritura y sobre todo de la enseñanza. Observando los aportes de las estudiantes en la figura 21 (red de citas sobre percepción en la fase de redacción) se puede constatar sin duda alguna que la reflexión metacognitiva sobre los procesos ubica a las estudiantes como verdaderas autoras, y les lleva a valorar su trabajo, sobre todo, en lo

relacionado con el contexto, la idea de construir de manera individual, en parejas y acompañadas del docente es muy positiva y bien valorada. En definitiva, el contexto de la tarea debe ser repartido entre el salón de clases, la biblioteca, la Internet y la casa.

Igualmente, el objetivo de escritura debe ser claro para la estudiante, tanto en su forma de ser alcanzado, como en su forma de ser evaluado. Estos criterios serán establecidos en la fase de planeación. En la propuesta de esta investigación se obtuvieron buenos resultados en la formulación de objetivos, pues las estudiantes conocieron tanto los criterios de evaluación como el proceso de formulación, entonces, esto llevó a proponer dos tipos de objetivos: unos procedimentales o generales para todas las estudiantes (propuestos al inicio de la estrategia didáctica) y otros de tipo personal, que pueden ser percibidos en la figura 18, que muestra la red de asociaciones de citas en la fase de planeación. Esto demuestra que involucrar a las estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje no es un asunto teórico constructivista que haya sido formulado por teóricos, por el contrario, indica que cuando las estudiantes se proponen un objetivo personal –sobre todo aquellos relacionados con el tema del interés o las preocupaciones personales (como se pueden apreciar en la figura anteriormente señalada) – la percepción y motivación son muy diferentes en comparación con lo apreciado en los instrumentos de diagnóstico.

Al inicio de la experiencia, también se pudo notar que varias estudiantes presentaban un falso autoconcepto positivo, es decir, que consideraban el ejercicio como sobreentendido y fácil (Salvador Mata, 2000, p. 54). El hecho de proponer una secuencia de pasos estos con un objetivo específico ligado a la escritura como proceso, cada uno llevó a varias estudiantes a revalorar sus aprendizajes previos y a ser conscientes del verdadero proceso de escritura, desligando la

escritura argumentativa de la escritura de opiniones subjetivas o apreciaciones de carácter persuasivo, como lo señala Díaz (2009, p. 2).

Ahora bien, esta situación se puede revisar de mejor manera en una investigación que permita identificar características fundamentales del texto argumentativo, (¿el concepto de *calidad* del texto?), asunto que no fue abordado en esta investigación.

## **7.2. Con relación a la escritura como proceso**

Continuando con una idea planteada anteriormente, Salvador Mata (2000, pp. 49 y 59) señala que podemos evaluar la escritura como proceso o como producto. Si se evalúa como proceso, indiscutiblemente se debe reconocer el sujeto que escribe, y todo lo que ello concierne, emociones, gustos, sentimientos, percepción de eficacia, autoconcepto, etc. Este es el enfoque que se propone en esta investigación.

El autor señala que los escritores inexpertos tienen serias dificultades en cada una de las fases del proceso de escritura, a saber, desconocimiento del tema, (problema señalado en los instrumentos de diagnóstico y que solucionan buscando sin objetivo algunos en diversas fuentes) desconocimiento de la estructura y de aspectos formales de la lengua, incapacidad de mantener la continuidad de exposición de un tema, y dificultad de estructuración de ideas (como por ejemplo, por dónde y cómo empezar o tener una idea global del texto y su estructura) o también falta de control o revisión de todo el proceso. La figura 27, correspondiente a la red de citas en fase de metacognición, permite ver de manera muy general que varias estudiantes presentan una percepción y autoconcepto positivos en la medida en que se sienten confiadas, satisfechas, con capacidad de reconocimiento tanto de la estructura, el objetivo del tipo de texto, como de aspectos formales del lenguaje. Esta percepción positiva se debe a la organización de la

estrategia didáctica, planteada por fases, con una sesión específica para la evaluación de todo el proceso (figuras 25, 26 y 27).

Según lo planteado por Harris y Graham, (1992) citados por Salvador Mata (2006), el aprendizaje eficaz debe plantear tres componentes:

- Conocimiento de la estrategia.
- Conocimiento sobre el uso y significado de la estrategia.
- Auto-regulación en el uso de la estrategia.

Es fundamental que en las estrategias didácticas sobre escritura estos tres componentes se puedan evidenciar a partir de actividades que permitan a su vez su materialización en evidencias concretas, trabajos o tareas en clase que sean evaluables en términos de competencias.

De igual manera, proponer la escritura como proceso implica reconocer dimensiones y fases de escritura y, además, establecer estrategias de trabajo en cada una de las fases. En cada una de ellas será preciso desarrollar habilidades cognitivo-lingüísticas específicas, y el docente podrá hacer un seguimiento de cada uno de dichos procesos.

El enfoque de proceso permite trabajar de manera escalonada. Las estudiantes no sólo reconocen que se debe seguir un método (es decir que escribir tiene una técnica, como lo sugieren múltiples trabajos y propuestas didácticas) y que evaluar el método tiene ventajas como reconocer fallos y aciertos, todo esto en un ambiente de aprendizaje colectivo, en el que la figura del docente toma un rol de orientador de procesos y se desmarca de la figura del aplicador de un método.

Este reconocimiento metacognitivo permite mejorar la actitud personal ante la escritura, esto es todo lo correspondiente a la dimensión de motivación/percepción expuesta en el marco teórico. Cada estudiante es responsable de su proceso, que implica el reconocimiento de su

esfuerzo y que este esfuerzo sea conducido de manera acertada, para que en la ecuación esfuerzo – producto – calificación los resultados sean directamente proporcionales y no producto de una nota del docente, exclusivamente. Esta situación implica que, durante todas las fases de escritura, –pero sobre todo en la fase de planeación–, los estudiantes tengan claras las reglas de juego y sean concertadas entre estudiantes y docente.

Por otra parte, ver la escritura como un producto que es evaluado al final, con una nota, que en muchas ocasiones no tiene observaciones precisas de fallos o aciertos se consideraría un retraso en la medida en que la educación media debe permitir desarrollar habilidades que los estudiantes posteriormente necesitarán en la Universidad donde probablemente sí se evalúa la escritura como producto. Si no se enseña el proceso no se puede pedir un resultado consecuente.

Un asunto que resultó interesante y motivador para las estudiantes fue elegir el tema de escritura, con apoyo docente (figura 18). Definir un tema en conjunto motiva a las estudiantes, porque se involucran de acuerdo con sus intereses, y aprenden a buscar información, asunto que necesitarán cuando el tema no sea posiblemente de su interés personal.

Como se ha visto en el marco metodológico se ha intentado explicar brevemente los modelos de Jorba (2000) en lo referente a la identificación y definición de las habilidades cognitivas lingüísticas en la producción de textos argumentativos, y el Modelo socio-cognitivo-afectivo de Hayes (1996) y las observaciones pertinentes de Salvador Mata en lo referente a los procesos de escritura, su revisión y los factores de percepción implicados en ello.

Lo principal que debe quedar claro es que el modelo debe estar centrado en el estudiante y su proceso, es decir, reconocer que la escritura y por ende el aprendizaje son procesos que se realizan al seguir una serie de etapas o procesos y basada en estrategias de trabajo. Para ello,

seguiremos lo propuesto por Mata (2006), que a su vez retoman las investigaciones de Graham sobre la enseñanza de la escritura (Harris y Graham, (1992 y 2005) y Graham y Perín, (2007).

A su vez, Jorba (2000) plantea que para la construcción de habilidades comunicativas, es necesario tanto utilizar buenos textos didácticos como producir buenos textos orales y escritos, pero principalmente la consolidación de un clima que permita la comunicación y la producción de textos en un contexto de diálogo, negociación y elaboración conjunta de significados. Esto debido a que, si consideramos el aprendizaje como una construcción personal mediada por signos e instrumentos, en un proceso comunicativo en el que media la elaboración conjunta de significados.

### **7.3. Con relación al diagnóstico de dificultades**

De igual manera, para mejorar los procesos de escritura, se considera fundamental proponer actividades o estrategias que permitan reconocer las dificultades de manera inequívoca y, en la medida de lo posible, basados en la literatura e investigaciones acordes. Para esta investigación se utilizaron instrumentos de medición cuantitativa que fueron cotejados y revisados en su validez y confianza, de acuerdo con los criterios de la psicometría. Esto permitió también aprender al respecto, aunque no sea el campo de acción, porque si bien no había conocimiento sobre la materia, la búsqueda de información permitió no sólo utilizar uno de los instrumentos, sino proponer el segundo y contactar con autores tanto de fundamentación teórica como de instrumentos, quienes revisaron la propuesta diagnóstica y los resultados y consideraron que se adecuaban a sus estudios previos.

Esta situación evidencia la necesidad de mejorar procesos de diagnóstico, para responder de la manera más acertada a las situaciones particulares de aprendizaje.

#### 7.4. Con relación a una propuesta didáctica

Si se reconoce la importancia de la escritura como proceso, debe reconocerse también que debe materializarse en estrategias de escritura. Esta investigación plantea una estrategia didáctica que busca mejorar las habilidades cognitivo-lingüísticas de una población específica, pero que en definitiva busca promover un aprendizaje significativo en el que se reconoce el acto de escribir como un proceso complejo, en el que influyen muchas situaciones o dimensiones asociadas de diferente forma. Algunos factores, son de tipo cognitivo, otros de tipo procedimental y otros de tipo actitudinal, pero todos juegan un rol específico en cada una de las situaciones del proceso. La revisión teórica permite identificar aproximadamente 40 variables o aspectos que cumplen determinado rol en el aprendizaje. Estos factores se pueden organizar por familias o dimensiones, así (figura 28):

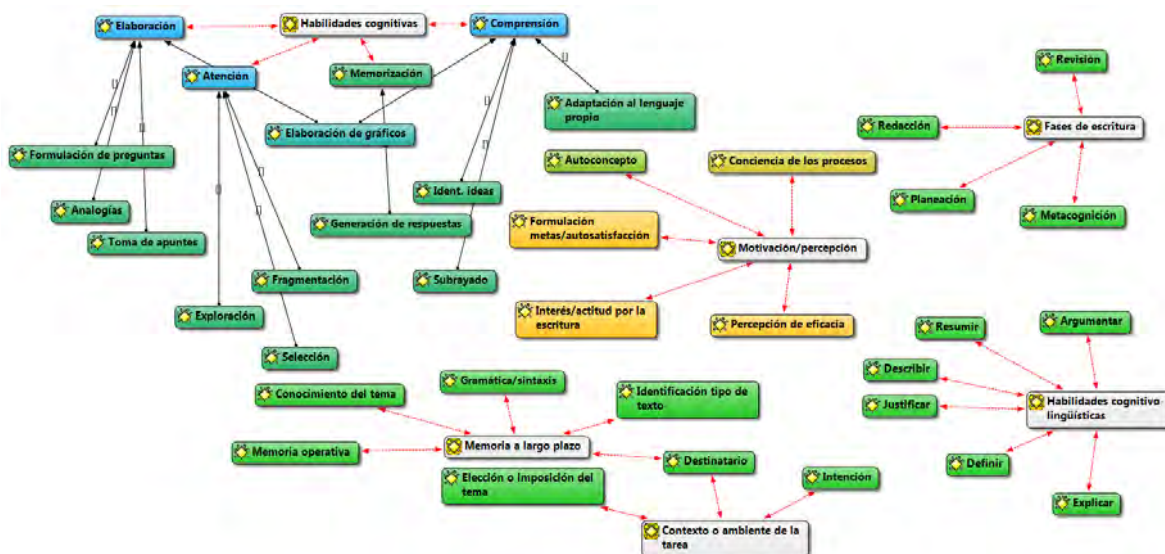


Figura 28

La figura anterior presenta las diversas dimensiones que según la teoría y el desarrollo de la estrategia didáctica se han establecido como fundamentales en el proceso de escritura, especialmente la argumentativa. Estas dimensiones fueron explicadas anteriormente en el marco teórico, y son definidas a partir de los aportes teóricos de Salvador Mata (2008) y Jorba (2005).



- La primera de las dimensiones corresponde a las **fases de escritura**: *planeación*, *redacción* o *transcripción*, *revisión* y *metacognición* (evaluación).
- La segunda dimensión comprende el **contexto o ambiente de la tarea**. En ella encontramos los aspectos de *elección o imposición del tema*, *destinatario* e *intención*.
- La tercera corresponde la **memoria a largo plazo**. En ella encontramos los aspectos de *memoria operativa*, *conocimiento del tema*, *aspectos formales de la lengua* (gramática, sintaxis, ortografía) y la *identificación del tipo de texto*.
- La cuarta dimensión involucrada en este proceso corresponde a las **habilidades cognitivas**, en ella encontramos los aspectos de *elaboración* (formulación de preguntas, analogías, toma de apuntes), *atención* (exploración, selección, fragmentación), *memorización* (generación de respuestas) y *comprensión* (elaboración de gráficos, identificación de ideas, subrayado).
- La quinta dimensión que se puede reconocer es la correspondiente a las **habilidades cognitivo-lingüísticas**. Allí encontramos *resumir*, *describir*, *justificar*, *definir*, *explicar* y *argumentar*).
- Por último, la dimensión de **motivación/percepción**. En esta se encuentran la *conciencia de procesos* (autoregulación autopercepción de eficacia), la *formulación de metas* o *autosatisfacción* (*valoración por la escritura*, *autosatisfacción*), y el *interés* o *actitud por la escritura*.

Ahora bien, la conclusión es que estas fases deben ser organizadas en una estrategia didáctica que permita, a la vez de promover la adquisición de diferentes habilidades cognitivo-lingüísticas en las fases correspondientes del proceso de escritura, tener en cuenta

los diversos factores asociados con la metacognición, y la percepción y autoconcepto, entre otros.

Para lograr lo anteriormente expuesto, es fundamental hacer una revisión metodológica de la primera propuesta de estrategia didáctica, de manera que permita mejorar situaciones o aspectos que no fueron contemplados en la primera propuesta.

Se propone una estrategia didáctica dedicada a la escritura argumentativa que permita en el término de 14 horas de clase desarrollar tanto habilidades cognitivo-lingüísticas en cada una de las tres fases de la escritura, y que a su vez reconozca tanto el contexto de la tarea, el público objetivo, los objetivos o metas formuladas por el sistema educativo institucional, como las propias del estudiante y que promueva un ejercicio metacognitivo en cada una de las fases y en la evaluación general.

En la figura 29 se presenta una propuesta de los factores que deben ser tenidos en cuenta en cualquier propuesta de escritura, de otro modo sólo se actuará solamente en función del producto, desconociendo el proceso. A su vez permite ver la manera en que se relacionan tanto las fases de escritura como las condiciones de su inicio, esto es la realidad de un posible lector (lógica propia de la comunicación) y el propósito que tenemos al comunicarnos. Cada fase requiere la aplicación de estrategias cognitivo-lingüísticas fundamentales que deben estar apoyadas por acciones puntuales en clase, seguidas una a una hasta llegar a la última fase de escritura, la metacognición.



Figura 29, Síntesis de los factores presentes en la propuesta didáctica.

### 7.5. Con relación a la figura del docente investigador

Cambiar el rol de docente trasmisor de conocimiento a promotor de aprendizajes, a orientador de procesos e investigador como lo propone Con y Chávez (s.f.) es un asunto complejo. Sucede que la monotonía de las clases y el deseo de cumplir con el plan curricular lleva a un estado de letargo en el que el docente solo puede cumplir el rol de trasmisor de conocimientos, debido en muchas ocasiones a las mismas responsabilidades administrativas derivadas de su ejercicio.

Una conclusión que se pudo identificar en esta investigación al respecto a la situación identificada (la falta de una propuesta clara y evidente de escritura argumentativa en el plan curricular de Lengua castellana de la institución) es que el docente puede identificar señales en sus estudiantes; una señal clave es la decepción por los resultados presonales, en contraposición

al esfuerzo empleado en la elaboración de la tarea. Y sucede que los estudiantes pocas veces comprenden que su trabajo no cumple con las expectativas o las condiciones mínimas y que de ello se deriva una nota negativa. Realmente esta investigación inició en el momento en que una estudiante, que presentaba buenos argumentos de manera oral en clase, manifestaba que no le gustaba escribir, que le generaba pereza, que no sabía cómo hacerlo y que en definitiva no veía la necesidad, porque “*hablando se hacía entender mejor*”.

A raíz de esta situación, la curiosidad del docente investigador sale a flote y permite ver que existe una dificultad didáctica. Esto lleva a concluir que la función de docente debe ser transformada en sus prácticas, y que se debe pasar del docente trasmisor de información, o que replica la técnica de un manual, a la de docente investigador, aquél que su percepción le permite identificar situaciones de dificultad, entre estas las de percepción y motivación, y proponer estrategias que le permitan motivar y proceder con jóvenes que tienen otro tipo de motivaciones, muy diferentes a escribir para cumplir con un deber académico, aunque sean tomadas como pruebas o ensayos.

En definitiva, un docente realmente interesado en promover habilidades de escritura debe estar en capacidad de “leer” las diferentes situaciones de sus estudiantes y desde su conocimiento y estrategia proponer formas de aprendizaje que involucren a sus propios estudiantes, que les motive sobre la importancia de ello y que además los haga partícipes de su aprendizaje.

## **7.6. Con relación a estudios posteriores**

Como posibilidad de continuación del estudio, se abre la puerta al análisis de las otras cuatro dimensiones de escritura, por ejemplo:

- a)** La identificación de las habilidades cognitivo-lingüísticas y su división por categorías en la escritura. Por ejemplo, identificar en grupos objetivos la forma en que sin instrucción, las estudiantes responden a la tarea de manera inductiva o empírica.
- b)** Por otra parte, el análisis del contexto de la tarea, cómo este influye en el proceso de escritura y la calidad del texto. El análisis de cada dimensión permitirá reconocer Se debe abordar cada una de las dimensiones por separado.
- c)** Otra propuesta de trabajo está en estudiar la dimensión de memoria a largo plazo, la manera en que los estudiantes recuperan de sus aprendizajes previos los conocimientos tanto de forma como de estructura que necesitan para escribir un texto argumentativo.
- d)** Otra puerta para continuar el estudio es el reconocimiento de innumerables marcas textuales que dan cuenta de argumentación en los textos.

## **ANEXO 1**

### **Entrevista semiestructurada, preguntas**

- ¿Les piden muchos ensayos en las materias del colegio?
- ¿Cuál es la reacción de ustedes al tener que elaborar un ensayo?
- ¿Cuál es la estrategia que siguen para elaborar sus ensayos?
- ¿Tiene sentido hacer ensayos?

### **Preguntas personales que surgieron de la entrevista**

- ¿Podemos investigar cómo las estudiantes usan algunas estrategias cognitivas para elaborar textos argumentativos?
- ¿Podemos estudiar las razones de por qué las estudiantes sienten rechazo por la producción textual?
- ¿Cómo “solucionan el asunto” de entregar la tarea argumentativa?

### **Link de repositorio**

**[https://drive.google.com/open?id=0ByLechyf1Ip\\_UEITMIRfeEZ0T0E](https://drive.google.com/open?id=0ByLechyf1Ip_UEITMIRfeEZ0T0E)**

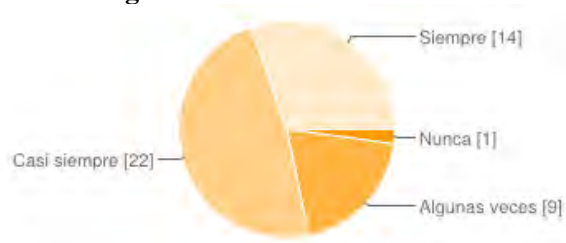
## ANEXO 2

## Resumen de respuestas cuestionario de estrategias para la escritura de ensayos argumentativos

46 respuestas

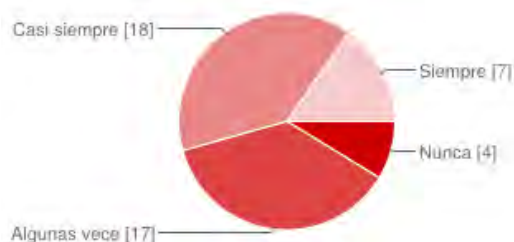
### Planeación:

1) **Antes de comenzar a escribir, tengo clara la intención, su contenido y su organización.**



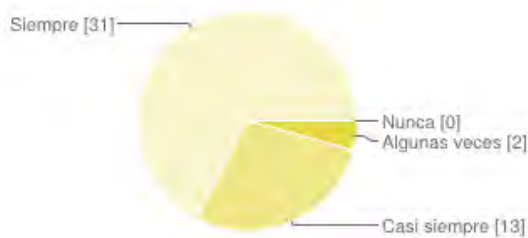
Nunca	1	2.2%
Algunas veces	9	19.6%
Casi siempre	22	47.8%
Siempre	14	30.4%

2) **Tengo en cuenta las características del lector.**



Nunca	4	8.7%
Algunas veces	17	37%
Casi siempre	18	39.1%
Siempre	7	15.2%

3) **Busco que haya coherencia entre el problema, los argumentos y las conclusiones.**



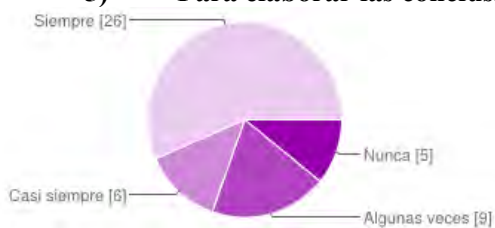
Nunca	0	0%
Algunas veces	2	4.3%
Casi siempre	13	28.3%
Siempre	31	67.4%

**4) Luego de elegir la tesis, hago un listado de ideas posibles que me permitan argumentarla.**



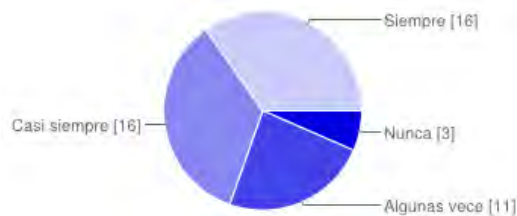
Nunca	2	4.3%
Algunas veces	12	26.1%
Casi siempre	24	52.2%
Siempre	8	17.4%

**5) Para elaborar las conclusiones, leo lo que he escrito y tomo algunas notas.**



Nunca	5	10.9%
Algunas veces	9	19.6%
Casi siempre	6	13%
Siempre	26	56.5%

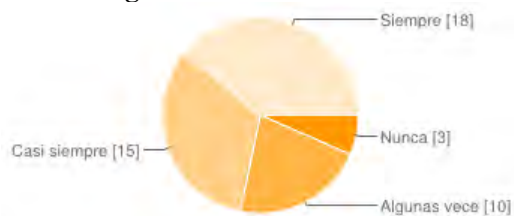
**6) Ordeno las ideas de forma diferente dependiendo del contenido que voy a desarrollar.**



Nunca	3	6.5%
Algunas veces	11	23.9%
Casi siempre	16	34.8%
Siempre	16	34.8%



**7) Planteo las conclusiones teniendo en cuenta la argumentación y la contra argumentación desarrollada.**



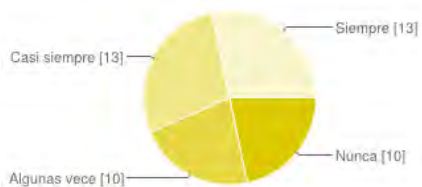
Nunca	3	6.5%
Algunas veces	10	21.7%
Casi siempre	15	32.6%
Siempre	18	39.1%

**8) Selecciono ideas de diferentes autores, previamente.**



Nunca	7	15.2%
casi nunca	13	28.3%
casi siempre	17	37%
Siempre	9	19.6%

**9) Hago una búsqueda sistemática de información en bases de datos, en función de lo que quiero desarrollar.**



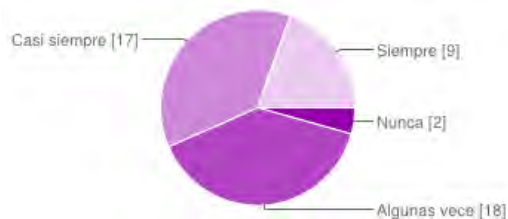
Nunca	10	21.7%
Algunas veces	10	21.7%
Casi siempre	13	28.3%
Siempre	13	28.3%

**10) Consulta previamente sobre su estructura.**



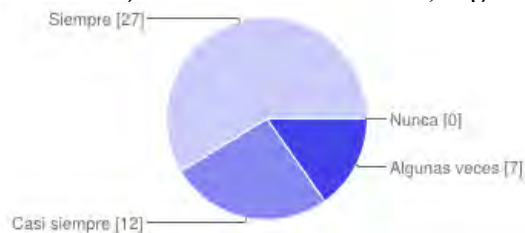
Nunca	0	0%
Algunas veces	15	32.6%
Casi siempre	20	43.5%
Siempre	11	23.9%

**11) Selecciono citas con base en mis esquemas previos.**



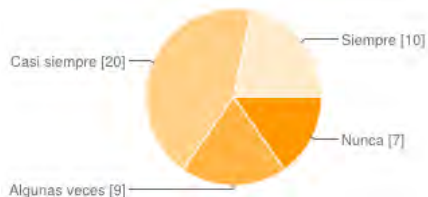
Nunca	2	4.3%
Algunas veces	18	39.1%
Casi siempre	17	37%
Siempre	9	19.6%

**12) Antes de comenzar, organizo en mi cabeza las ideas que voy a escribir.**



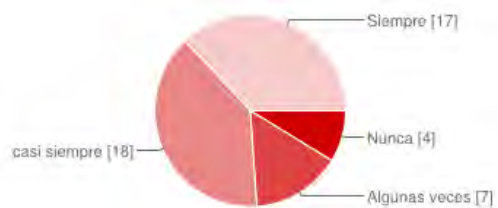
Nunca	0	0%
Algunas veces	7	15.2%
Casi siempre	12	26.1%
Siempre	27	58.7%

**13) Elaboro un esquema con las ideas que se me van ocurriendo.**



Nunca	7	15.2%
Algunas veces	9	19.6%
Casi siempre	20	43.5%
Siempre	10	21.7%

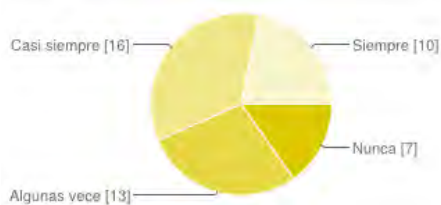
**14) Pienso en cómo hacerlo para que otros lo entiendan.**



Nunca	4	8.7%
Algunas veces	7	15.2%
casi siempre	18	39.1%
Siempre	17	37%

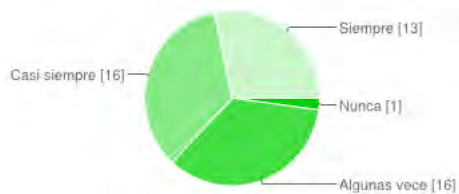
## Transcripción

**15) Ordeno las frases y las palabras de acuerdo con las reglas gramaticales del castellano.**



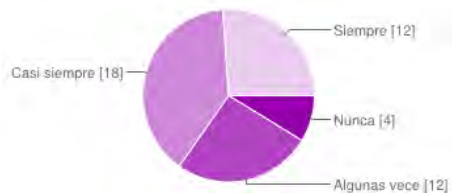
Nunca	7	15.2%
Algunas veces	13	28.3%
Casi siempre	16	34.8%
Siempre	10	21.7%

**16) Utilizo sinónimos para expresar una misma idea.**



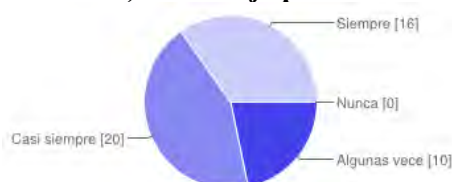
Nunca	1	2.2%
Algunas veces	16	34.8%
Casi siempre	16	34.8%
Siempre	13	28.3%

**17) Utilizo un número suficiente de palabras para comunicar de forma clara y completa mis ideas.**



Nunca	4	8.7%
Algunas veces	12	26.1%
Casi siempre	18	39.1%
Siempre	12	26.1%

**18) Escojo palabras de acuerdo con el objetivo del texto a producir.**



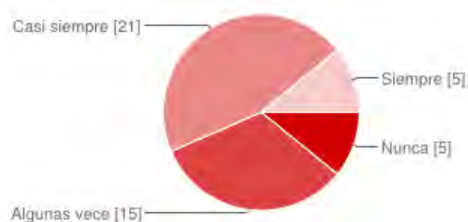
Nunca	0	0%
Algunas veces	10	21.7%
Casi siempre	20	43.5%
Siempre	16	34.8%

**19) Busco las palabras más adecuadas para comunicar mejor mis ideas.**



Nunca	0	0%
Algunas veces	5	10.9%
casi siempre	24	52.2%
Siempre	17	37%

**20) Identifico las estructuras sintácticas apropiadas para expresar mis ideas.**

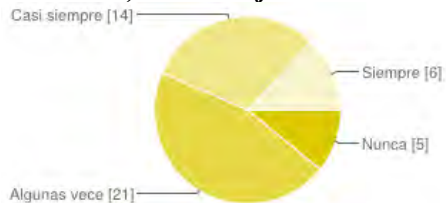


Nunca	5	10.9%
Algunas veces	15	32.6%

Casi siempre 21 45.7%  
 Siempre 5 10.9%

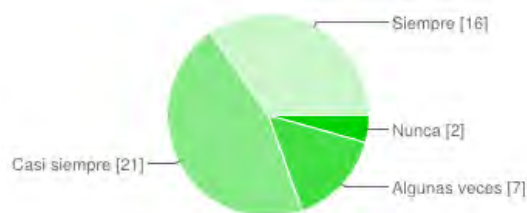
**Revisión**

**21) Me fijo si las oraciones que he escrito respetan las reglas gramaticales del castellano.**



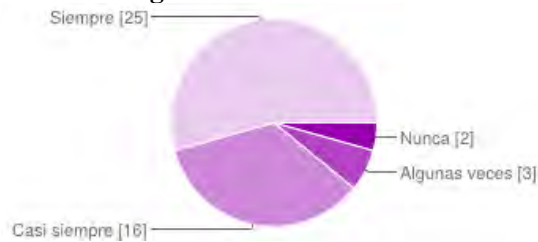
Nunca 5 10.9%  
 Algunas veces 21 45.7%  
 Casi siempre 14 30.4%  
 Siempre 6 13%

**22) Tengo en cuenta si los párrafos que he escrito permiten desarrollar el contenido planeado.**



Nunca 2 4.3%  
 Algunas veces 7 15.2%  
 Casi siempre 21 45.7%  
 Siempre 16 34.8%

**23) A medida que voy escribiendo leo el texto escrito y corrijo la puntuación y la ortografía.**

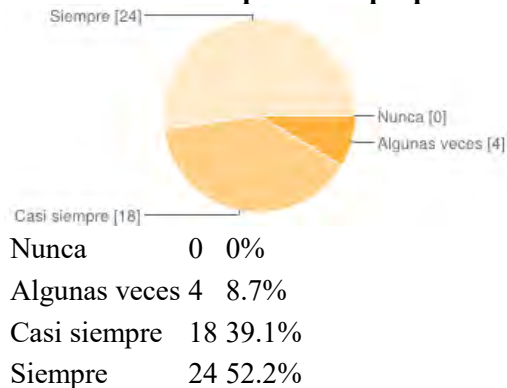


Nunca 2 4.3%  
 Algunas veces 3 6.5%  
 Casi siempre 16 34.8%  
 Siempre 25 54.3%

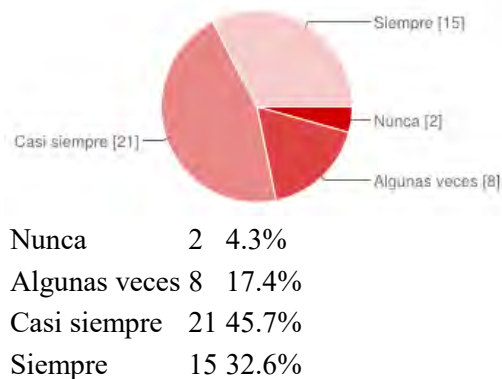
**24) Leo el texto para establecer si su estructura es la esperada para este tipo de escrito.**



**25) A medida que voy escribiendo, cambio las palabras y las frases hasta que se adecúan a las ideas que me he propuesto desarrollar.**

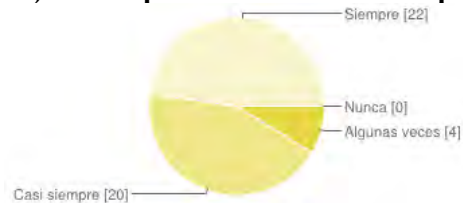


**26) Lo edito más de una vez antes de entregarlo.**



**Metacognición**

**27) Sé que debo concentrarme para escribir lo que tengo planeado.**



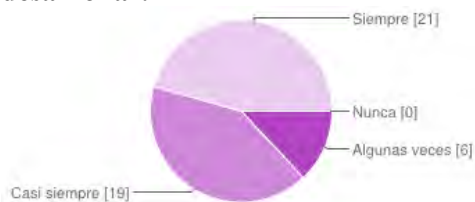
Nunca	0	0%
Algunas veces	4	8.7%
Casi siempre	20	43.5%
Siempre	22	47.8%

**28) Soy consciente de que tengo que buscar y seleccionar citas de diferentes fuentes que respondan al contenido planteado.**



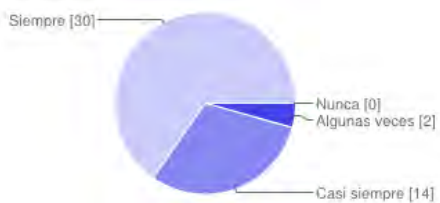
Nunca	0	0%
Algunas veces	6	13%
Casi siempre	21	45.7%
Siempre	19	41.3%

**29) Sé que debo buscar las palabras y las frases que mejor se ajusten a las ideas que quiero desarrollar.**



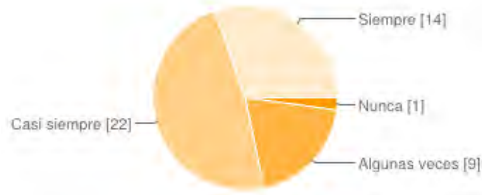
Nunca	0	0%
Algunas veces	6	13%
Casi siempre	19	41.3%
Siempre	21	45.7%

**30) Me digo lo que está saliendo bien o mal.**



Nunca	0	0%
Algunas veces	2	4.3%
Casi siempre	14	30.4%
Siempre	30	65.2%

**31) Me doy cuenta cuándo debo consultar más fuentes para obtener ideas.**



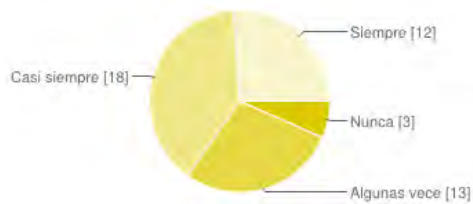
Nunca	1	2.2%
Algunas veces	9	19.6%
Casi siempre	22	47.8%
Siempre	14	30.4%

**32) Si me bloqueo, consigo salir adelante.**



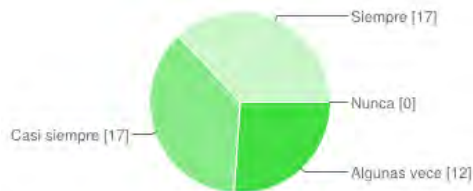
Nunca	1	2.2%
Algunas veces	12	26.1%
casi siempre	15	32.6%
Siempre	18	39.1%

**33) Para tener argumentos, tomo notas de lo que encuentro en los libros.**



Nunca	3	6.5%
Algunas veces	13	28.3%
Casi siempre	18	39.1%
Siempre	12	26.1%

**34) Confirmo si tiene la estructura una vez lo termino.**

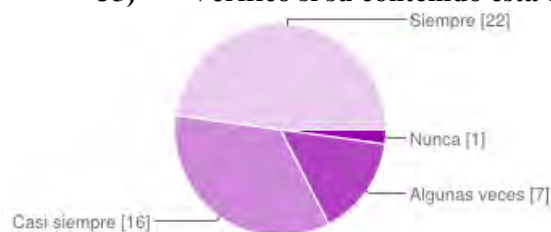


Nunca	0	0%
Algunas veces	12	26.1%
Casi siempre	17	37%



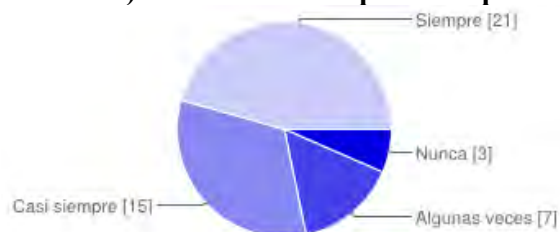
Siempre 17 37%

**35) Verifico si su contenido está de acuerdo con lo planeado.**



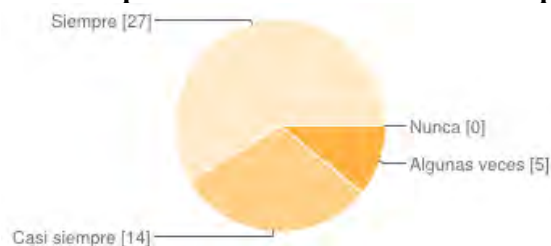
Nunca 1 2.2%  
 Algunas veces 7 15.2%  
 Casi siempre 16 34.8%  
 Siempre 22 47.8%

**36) Considero importante que otros lo lean para mejorarlo.**



Nunca 3 6.5%  
 Algunas veces 7 15.2%  
 Casi siempre 15 32.6%  
 Siempre 21 45.7%

**37. Creo que debo dedicarle suficiente tiempo y esfuerzo para que quede bien.**



Nunca 0 0%  
 Algunas veces 5 10.9%  
 Casi siempre 14 30.4%  
 Siempre 27 58.7%

### **ANEXO 3**

#### **Cuestionario sobre percepción, motivación/interés por la escritura argumentativa**

Elaborado a partir de lo propuesto por Francisco Salvador Mata (2008)

##### **Interés por la escritura**

- 1) Los temas propuestos por los docentes me generan interés por escribir.
- 2) Independientemente de los temas, estoy interesado en escribir mis opiniones, argumentos y conclusiones sobre un tema propuesto.

##### **Motivación**

- 3) Estoy motivado para escribir, independientemente de cuál sea la calificación obtenida.
- 4) Me motiva escribir un ensayo porque sé que obtendré una buena calificación.

##### **Auto-percepción de la eficacia**

- 5) Aunque haga mi mayor esfuerzo, la calificación será diferente a la que pienso que obtendré
- 6) Escribir es un ejercicio cuya calificación es directamente proporcional al esfuerzo involucrado.
- 7) Aun escribiendo con cuidado el texto, percibo que podría haber sido mejor.
- 8) Siento que el texto refleja mi punto de vista sobre el tema planteado.

##### **Auto-regulación**

- 9) Hago mi mayor esfuerzo cuando escribo un texto argumentativo para la clase.

##### **Valoración percibida de la escritura**

- 10) Los ensayos son fundamentales para evidenciar mis aprendizajes en el área.
- 11) Escribir ensayos es fundamental para el ejercicio académico posterior (universidad o carreras técnicas).
- 12) Es más fácil obtener mejores notas con trabajos diferentes a la escritura de ensayos.
- 13) Independiente de cuánto empeño ponga en la elaboración de los ensayos, el profesor no los lee.
- 14) Elaborar ensayos permite aprender más de lo que el profesor enseña en clase.

### Auto-concepto en la escritura

15) Me considero bueno para escribir ensayos, independiente de la asignatura.

16) Previo a la entrega de trabajos de escritura, siento ansiedad o nerviosismo por los posteriores resultados.

17) Aunque me considero buena escribiendo ensayos, los resultados de calificación no son los esperados.

18) Considero que elaborar ensayos es fundamental para evidenciar mis nuevos aprendizajes.

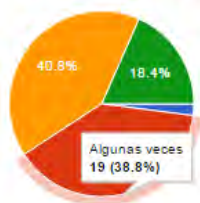
### Autosatisfacción

19) Cuando termino de escribir, me siento conforme con el trabajo, porque he manifestado con coherencia y argumentos mis ideas.

20) Escribir me hace sentir bien.

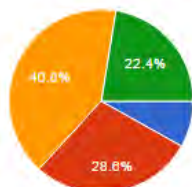
## Resumen de respuestas a Cuestionario sobre percepción, motivación/interés por la escritura argumentativa

Los temas propuestos por los docentes me generan interés por escribir.



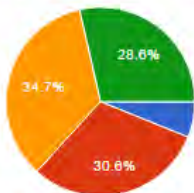
Nunca	1	2%
Algunas veces	19	38.8%
Casi siempre	20	40.8%
Siempre	9	18.4%

Independientemente de los temas, estoy interesado en escribir mis opiniones, argumentos y conclusiones sobre un tema propuesto.



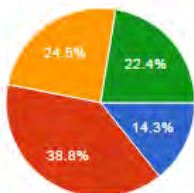
Nunca	4	8.2%
Algunas veces	14	28.6%
Casi siempre	20	40.8%
Siempre	11	22.4%

**Estoy motivado para escribir, independientemente de cuál sea la calificación obtenida.**



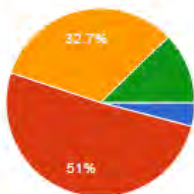
Nunca	3	6.1%
Algunas veces	15	30.6%
Casi siempre	17	34.7%
Siempre	14	28.6%

**Me motiva escribir un ensayo porque sé que obtendré una buena calificación.**



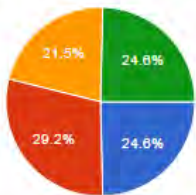
Nunca	7	14.3%
Algunas veces	19	38.8%
Casi siempre	12	24.5%
Siempre	11	22.4%

**Aunque haga mi mayor esfuerzo, la calificación será diferente a la que pienso que obtendré.**



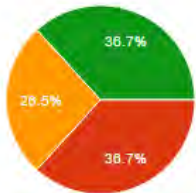
Nunca	2	4.1%
Algunas veces	25	51%
Casi siempre	16	32.7%
Siempre	6	12.2%

**Escribir es un ejercicio cuya calificación es directamente proporcional al esfuerzo involucrado.**



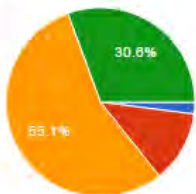
Siempre	16	32.7%
algunas veces	19	38.8%
Casi siempre	14	28.6%
Siempre	16	32.7%

**Aún escribiendo con cuidado el texto, percibo que podría haber sido mejor.**



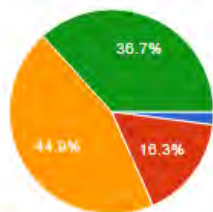
Nunca	0	0%
Algunas veces	18	36.7%
casi siempre	13	26.5%
Siempre	18	36.7%

**Siento que el texto refleja mi punto de vista sobre el tema planteado.**



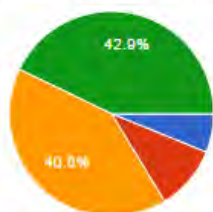
Nunca	1	2%
Algunas veces	6	12.2%
Casi siempre	27	55.1%
Siempre	15	30.6%

**Hago mi mayor esfuerzo cuando escribo un texto argumentativo para la clase.**



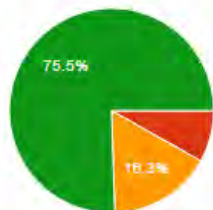
Nunca	1	2%
Algunas veces	8	16.3%
Casi siempre	22	44.9%
Siempre	18	36.7%

**Los ensayos son fundamentales para evidenciar mis aprendizajes en el área.**



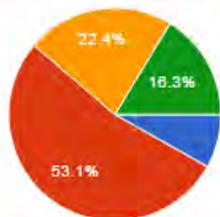
Nunca	3	6.1%
Algunas veces	5	10.2%
Casi siempre	20	40.8%
Siempre	21	42.9%

**Escribir ensayos es fundamental para el ejercicio académico posterior (universidad o carreras técnicas).**



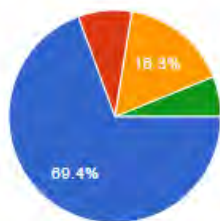
Nunca	0	0%
Algunas veces	4	8.2%
Casi siempre	8	16.3%
Siempre	37	75.5%

**Es más fácil obtener mejores notas con trabajos diferentes a la escritura de ensayos.**



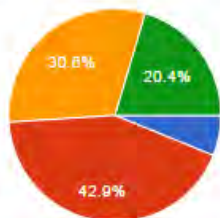
Nunca	4	8.2%
Algunas veces	26	53.1%
casi siempre	11	22.4%
Siempre	8	16.3%

**Independiente de cuánto empeño ponga en la elaboración de los ensayos, el profesor no los lee.**



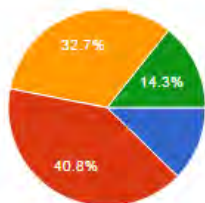
Nunca	34	69.4%
Algunas veces	4	8.2%
Casi siempre	8	16.3%
Siempre	3	6.1%

**Elaborar ensayos permite aprender más de lo que el profesor enseña en clase.**



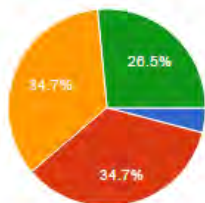
Nunca	3	6.1%
Algunas veces	21	42.9%
Casi siempre	15	30.6%
Siempre	10	20.4%

**Me considero bueno para escribir ensayos, independiente de la asignatura.**



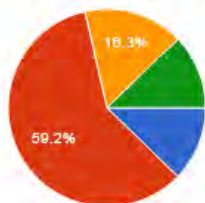
Nunca	6	12.2%
Algunas veces	20	40.8%
Casi siempre	16	32.7%
Siempre	7	14.3%

**Previo a la entrega de trabajos de escritura, siento ansiedad o nerviosismo por los posteriores resultados.**



Nunca	2	4.1%
Algunas veces	17	34.7%
Casi siempre	17	34.7%
Siempre	13	26.5%

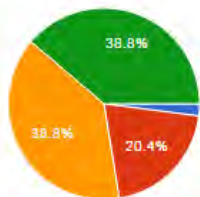
**Aunque me considero buena escribiendo ensayos, los resultados de calificación no son los esperados.**



Nunca	6	12.2%
Algunas veces	29	59.2%
casi siempre	8	16.3%
Siempre	6	12.2%

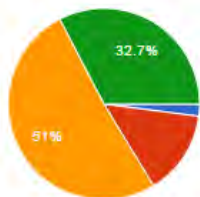


**Considero que elaborar ensayos es fundamental para evidenciar mis nuevos aprendizajes.**



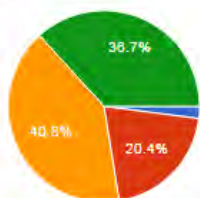
Nunca	1	2%
Algunas veces	10	20.4%
Casi siempre	19	38.8%
Siempre	19	38.8%

**Cuando termino de escribir, me siento conforme con el trabajo, porque he manifestado con coherencia y argumentos mis ideas.**



Nunca	1	2%
Algunas veces	7	14.3%
Casi siempre	25	51%
Siempre	16	32.7%

**Escribir me hace sentir bien.**



Nunca	1	2%
Algunas veces	10	20.4%
Casi siempre	20	40.8%
Siempre	18	36.7%

## ANEXO 4

TABLE 3.1 CUESTIONARIO SOBRE PERCEPCIÓN, MOTIVAC ZOU462WS.TXTO Mar 19 16:07  
2016UMENTATIVAINPUT: 49 PERSON 20 ITEM REPORTED: 49 PERSON 20 ITEM 4 CATS WINSTEPS  
3.80.1-----  
SUMMARY OF 49 MEASURED  
PERSON

	TOTAL		MODEL	INFIT	OUTFIT			
ZSTD	SCORE	COUNT	MEASURE	ERROR	MNSQ	ZSTD	MNSQ	
MEAN	56.3	20.0	.65	.31	1.01	-.1	1.03	-
S.D.	8.0	.0	.79	.04	.46	1.6	.49	1.5
MAX.	75.0	20.0	2.91	.49	2.20	3.4	2.77	
MIN.	34.0	20.0	-1.53	.29	.34	-3.1	.35	-
REAL RMSE	.34	TRUE SD	.71	SEPARATION	2.07	PERSON	RELIABILITY	.81
MODEL RMSE	.31	TRUE SD	.72	SEPARATION	2.31	PERSON	RELIABILITY	.84
S.E. OF PERSON MEAN	= .11							

PERSON RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = .99

CRONBACH ALPHA (KR-20) PERSON RAW SCORE "TEST" RELIABILITY =  
.83SUMMARY OF 20 MEASURED  
ITEM

	TOTAL		MODEL	INFIT	OUTFIT			
ZSTD	SCORE	COUNT	MEASURE	ERROR	MNSQ	ZSTD	MNSQ	
MEAN	137.9	49.0	.00	.20	1.02	-.1	1.03	
S.D.	21.0	.0	.84	.02	.37	1.7	.34	1.5
MAX.	180.0	49.0	2.44	.27	2.32	4.8	2.17	

```

| MIN.  78.0  49.0  -1.89  .19  .51  -3.3  .62  -
2.3 |
|-----|
|
| REAL RMSE  .21 TRUE SD  .81 SEPARATION 3.78 ITEM
RELIABILITY .93 |
| MODEL RMSE  .20 TRUE SD  .81 SEPARATION 4.08 ITEM
RELIABILITY .94 |
| S.E. OF ITEM MEAN = .19 |
|-----|
ITEM RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION
= -1.00
980 DATA POINTS. LOG-LIKELIHOOD CHI-SQUARE: 2034.97 with 910
d.f. p=.0000
Global Root-Mean-Square Residual (excluding extreme
scores): .7266
UMEAN=.0000 USCALE=1.0000

```

## ANEXO 5

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Maestría en docencia para la educación media superior MADEMS – español  
Análisis de la percepción de las estudiantes de la **Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón**  
ante la producción de textos argumentativos y su posterior autorevisión.  
Juan Gabriel Santamaría Pérez



### Diario de campo

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

### Sesión 1. Planeación, Evaluación de saberes previos, elección del tema

1. Describe las actividades realizadas en esta clase:
  
- 2) Describe los aprendizajes de la clase:
  
- 3) ¿Qué sensaciones tuviste cuando escribiste la carta para las compañeras de noveno?
  
- 4) ¿Consideras que es difícil escoger un tema para elaborar un texto? ¿Por qué?

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán  
Maestría en docencia para la educación media superior MADEMS – español  
Análisis de la percepción de las estudiantes de la **Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón**  
ante la producción de textos argumentativos y su posterior autorevisión.  
Juan Gabriel Santamaría Pérez



### Diario de campo

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

### Sesión 2. Planeación, Explicación de las cuatro fases de escritura – delimitación del tema

1. Describe las actividades realizadas en esta clase:
  
- 2) Describe los aprendizajes de la clase:
  
- 3) ¿Qué es lo que más te gusta del tema que escogiste y por qué consideras importante escribir sobre ello?
  
- 4) ¿Será fácil o difícil desarrollar este tema? ¿Te sientes capaz de hacerlo correctamente? ¿Por qué?

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán  
 Maestría en docencia para la educación media superior MADEMS – español  
 Análisis de la percepción de las estudiantes de la **Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón**  
 ante la producción de textos argumentativos y su posterior autorevisión.  
 Juan Gabriel Santamaría Pérez



### Diario de campo

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

### Sesión 3. Planeación, Pregunta de investigación y elaboración de esquema

1. Describe las actividades realizadas en esta clase:
  
- 2) Describe los aprendizajes de la clase:
  
- 3) ¿Qué esperas de la elaboración de tu esquema?
  
- 4) ¿Cómo te sentiste mientras elaborabas tu esquema?

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán  
 Maestría en docencia para la educación media superior MADEMS – español  
 Análisis de la percepción de las estudiantes de la **Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón**  
 ante la producción de textos argumentativos y su posterior autorevisión.  
 Juan Gabriel Santamaría Pérez



### Diario de campo

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

### Sesión 4. Transcripción, selección de fuentes y composición del primer borrador

1. Describe las actividades realizadas en esta clase:
  
- 2) Describe los aprendizajes de la clase:
  
- 3) ¿Sientes que tu texto va reflejando lo que quieres expresar? ¿Por qué?
  
- 4) ¿Qué sentiste durante la escritura del borrador de tu texto?

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán  
 Maestría en docencia para la educación media superior MADEMS – español  
 Análisis de la percepción de las estudiantes de la **Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón**  
 ante la producción de textos argumentativos y su posterior autorevisión.  
 Juan Gabriel Santamaría Pérez



### Diario de campo

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

### Sesión 5. Revisión, primera edición del texto en borrador

1. Describe las actividades realizadas en esta clase:
  
- 2) Describe los aprendizajes de la clase:
  
- 3) ¿Te sientes motivada para iniciar la revisión de tu texto? ¿Qué aspectos específicos de la clase son motivadores?
  
- 4) ¿Te consideras buena escritora, aunque haya necesidad de modificaciones? ¿Por qué?

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán  
 Maestría en docencia para la educación media superior MADEMS – español  
 Análisis de la percepción de las estudiantes de la **Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón**  
 ante la producción de textos argumentativos y su posterior autorevisión.  
 Juan Gabriel Santamaría Pérez



### Diario de campo

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

### Sesión 6. Revisión, lectura del texto por una compañera, incorporación de cambios.

1. Describe las actividades realizadas en esta clase:
  
- 2) Describe los aprendizajes de la clase:
  
- 3) ¿Cuál es tu percepción del ejercicio de revisión individual y en pareja?
  
- 4) ¿Qué sientes cuando otra persona lee tu texto y te hace observaciones?

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán  
Maestría en docencia para la educación media superior MADEMS – español  
Análisis de la percepción de las estudiantes de la **Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón**  
ante la producción de textos argumentativos y su posterior autorevisión.  
Juan Gabriel Santamaría Pérez



### Diario de campo

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

### Sesión 7. Metacognición, percepción, motivación/interés por la escritura

1. Describe las actividades realizadas en esta clase:
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 2) Describe los aprendizajes de la clase:
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 3) ¿Cómo me siento al haber terminado todas las sesiones de trabajo y finalizado mi texto argumentativo?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 4) Después de haber realizado las diversas actividades, ¿cómo me siento ante futuras tareas de escritura?

## ANEXO 6

Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón

Área de Lengua castellana

Redacción de textos argumentativos,

Revisión por pares, autoevaluación

**Rúbrica de evaluación de textos argumentativos, grado 11º, 2015**



Escuela Normal Superior  
"Leonor Álvarez Pinzón"  
Tama, Bogotá, Colombia

Título texto: \_\_\_\_\_

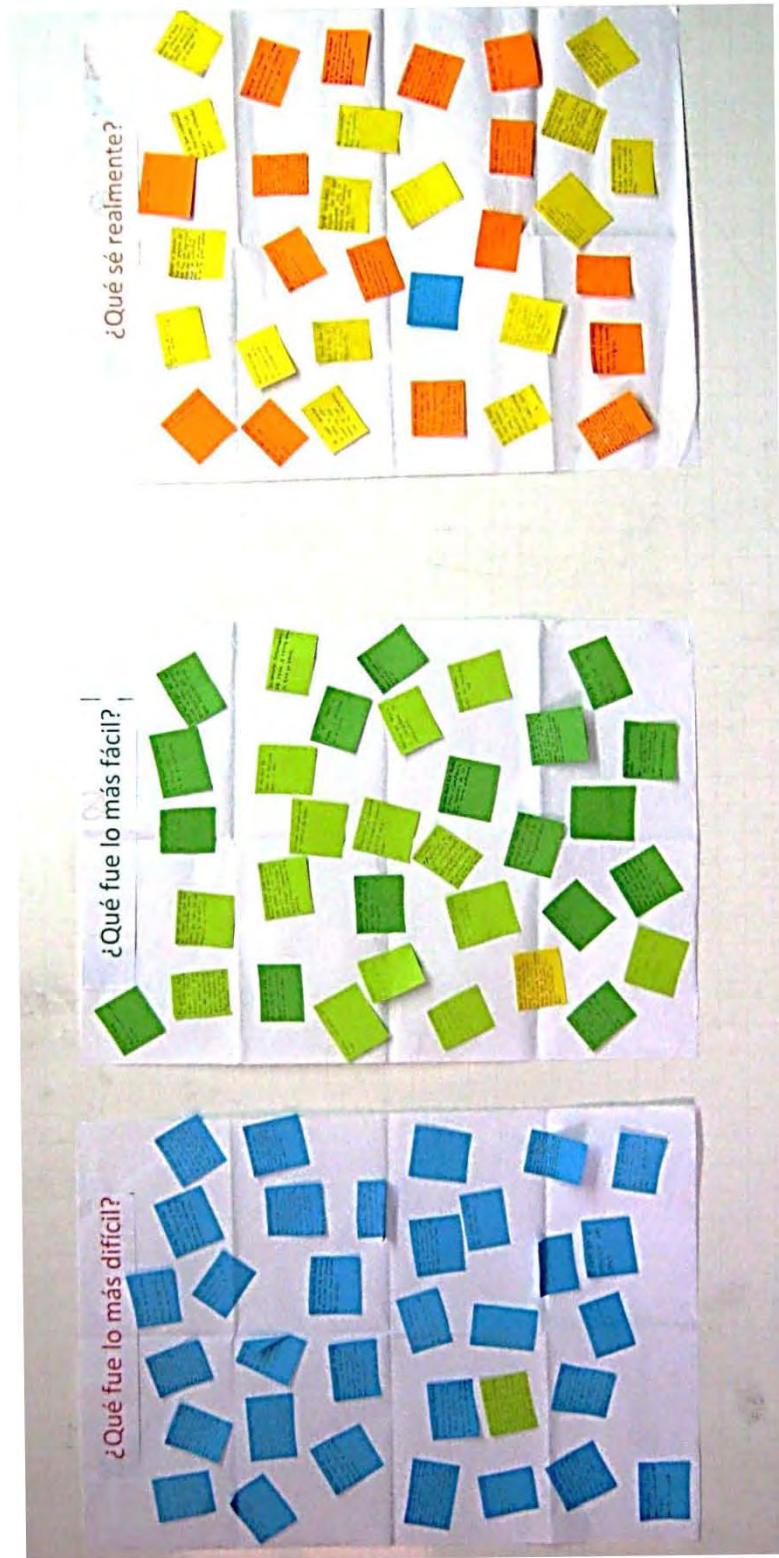
Autora: \_\_\_\_\_

Coevaluadora: \_\_\_\_\_

<i>Criterio</i>	<i>Totalmente</i>	<i>Parcialmente</i>	<i>No cumple</i>	<i>Observaciones</i>
El texto tiene la estructura de un texto argumentativo (introducción, tesis, argumentos, conclusión).				
El texto presenta coherencia entre el problema planteado en la introducción, los argumentos y las conclusiones.				
La autora usa fuentes de consulta y diversos tipos de argumentos (de autoridad, de datos objetivos, del sentir común, etc.).				
El texto sigue correctamente las normas APA en citas de fuentes y escritura.				
Hace uso de frases sencillas y apropiadas que se relacionan lógicamente.				
Se usan términos apropiados y claros para exponer las ideas y el objetivo del texto.				
La digitación, ortografía y puntuación (uso de comas y puntos) son usadas correctamente.				
El texto tiene un objetivo concreto y da a conocer la posición de la autora sobre un tema específico.				



# ANEXO 7



## Bibliografía

**Álvarez, H.** (23, 12, 2013). *La comprensión lectora: la competencia más básica, de las básicas, del siglo XXI*. Blog del Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de:  
<http://blogs.iadb.org/educacion/2013/12/20/la-comprension-lectora-la-competencia-mas-basica-de-las-basicas-del-siglo-xxi/>.

**Andréu Abela, J.** (2000). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada*, 10, (2), p.p. 1- 34. Recuperado de: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>.

**Arenales Flórez, M. A. y Medina Mora, B.** (1975). Reseña Histórica de la Normal Femenina Leonor Álvarez Pinzón. *Ideales Normalistas, Revista de la Escuela Normal Femenina*, p.p. 34-37. Tunja, Colombia.

**ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH** (2013). ATLAS.ti 7 User Manual. Berlin, Alemania. Recuperado de:[http://atlasti.com/wp-content/uploads/2014/05/atlasti\\_v7\\_manual\\_201312.pdf?q=/uploads/media/atlasti\\_v7\\_manual\\_201312.pdf](http://atlasti.com/wp-content/uploads/2014/05/atlasti_v7_manual_201312.pdf?q=/uploads/media/atlasti_v7_manual_201312.pdf).

**Bandura, A.** (1997). Self-efficacy: the exercise of control. *New York, USA: Freeman and Company*. Recuperado de:  
<https://wikispaces.psu.edu/display/PSYCH484/7.+Self-Efficacy+and+Social+Cognitive+Theories#id-7.Self-EfficacyandSocialCognitiveTheories-Self-EfficacyTheory>

**Bandura, A.** (1994) Self-efficacy. En Ramachaudran V. S. (Ed). *Encyclopedia of human behavior* (4) p.p.71- 81. New York, Academy Press. Recuperado de:  
<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf>

- Baquero, J. y Pardo, F.** (2001). La estructura argumentativa como base para la comprensión y producción de textos. En: *Forma y Función, Revista de la Universidad Nacional de Colombia, No 14*, p.p. 30 - 33. Bogotá, Colombia.
- Calderón, D. I.** (2011). Una aproximación analítica a las propuestas curriculares para la argumentación en la educación básica y media en Colombia. *Revista Lenguaje, Universidad del valle, Vol. 39, 1*, p.p. 14 - 16. Cali, Colombia. Recuperado de: <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/10701080>
- Camps, A. y Zayas, F.** (coords.), (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática. *Serie Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, España. Editorial Graó.
- Cifuentes Gil, R. M.** (2011). La escritura: clave en procesos de sistematización de experiencias. *Revista Decisio* (enero-abril de 2011), p.p. 43 - 46. Programa de Trabajo Social, Universidad de la Salle. Bogotá, Colombia. Recuperado de: [http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/decisio28\\_saber7.pdf](http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/decisio28_saber7.pdf).
- Comisión de Prácticas, Grado de Psicología.** (s.f.). Prácticas de grado de psicología, Guía para la elaboración del Diario de campo. *Facultad de Ciencias Sociales y Humanas Universidad de Zaragoza – Teruel*, España, p.p. 1 - 2. Recuperado de: <http://fcs.h.unizar.es/wp-content/files/Gu%C3%ADa-Diario-de-Campo.pdf>
- Con Gómez, S. L. y Chávez Martínez, V.** (s.f.). Metodología de la intervención educativa en la práctica del docente del Nivel Medio Superior, p.p. 1397 - 1405. Recuperado de: [http://www.academia.edu/6315849/Metodolog%C3%ADa\\_de\\_la\\_intervenci%C3%B3n\\_educativa\\_en\\_la\\_pr%C3%A1ctica\\_del\\_docente\\_del\\_Nivel\\_Medio\\_Superior](http://www.academia.edu/6315849/Metodolog%C3%ADa_de_la_intervenci%C3%B3n_educativa_en_la_pr%C3%A1ctica_del_docente_del_Nivel_Medio_Superior)
- Consejo Nacional de Acreditación.** (1998). Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y de especialización en educación. Bogotá, Colombia. Recuperado de: [http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portaIG/home\\_9/recursos/general/documentos/normatividad\\_externa/27072009/cri\\_pro\\_acr\\_pre\\_pro\\_aca\\_pre\\_es.pdf](http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portaIG/home_9/recursos/general/documentos/normatividad_externa/27072009/cri_pro_acr_pre_pro_aca_pre_es.pdf)

**De Saussure, F.** (1945). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Lozada.

**Díaz, A.** (2009). La argumentación escrita. *Editorial Universidad de Antioquia*, p. 2. Recuperado de: <http://books.google.com.co/books?id=qh1SzC8C5WcC&printsec=frontcover&dq=argumentaci%C3%B3n&hl=es&sa=X&ei=lal6U5SQNNbMsQSqs4K4CA&ved=0CC4Q6AEwAA#v=onepage&q=argumentaci%C3%B3n&f=false>.

**Díaz-Bravo, L.** La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Revista de Investigación en educación médica*. Año 2, N° 7, Julio-septiembre de 2013, p. 163. Secretaría de educación médica, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <http://riem.facmed.unam.mx/node/47>

**Delors, J.** (1997). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. UNESCO, México.

**Elliot, J.** (2013) *La Investigación-acción en educación*. Madrid, España. Ediciones Morata S. L.

**Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón** (1975), *Revista Expresión Normalista*, P. 3, Tunja, Colombia.

**Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón**, (2012). Proyecto Educativo Institucional PEI. Tunja, Colombia.

**Flower, L. y Hayes, J.** (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto, 1. Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura. Recuperado de: [http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/108/Lectura\\_y\\_escritura.pdf?sequence=1](http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/108/Lectura_y_escritura.pdf?sequence=1)

**Furman, M.** (2012). Orientaciones técnicas para la producción de secuencias didácticas para un desarrollo profesional situado en las áreas de ciencias y matemáticas. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia.

- García Guzmán, A. y Salvador Mata, F.** (2006). La Autopercepción de eficacia en la escritura, una revisión de investigaciones *Enseñanza & Teaching, revista interuniversitaria de didáctica*. N° 24, p.p. 79 - 99. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/161442>
- Gómez Alemany, I.** (2000) Bases teóricas de una propuesta didáctica para favorecer la comunicación en el aula. En: Jorba, Jaume, Gómez Isabel y Prat, Àngels (ed.). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje de las áreas curriculares*, p.p. 19 - 27. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, Ed. Síntesis.
- Gutierrez Cáceres, R.** (2011). Autopercepción de la eficacia en la escritura de alumnos sordos y oyentes de educación primaria y secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* (9) N° 25 , p.p. 1353 - 1376. Recuperado de:  
<http://www.investigacion-sicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?611>.
- Hayes, John R.** (2006). New directions in writing theory. En: MACARTHUR, Charles, GRAHAM, Steve and FITZGERALD, Jill (ed). *Handbook of writing research*. Gilford Publications. Recuperado de:  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.125.4792>
- Herrera Clavero, F. (s.f.)**. Habilidades cognitivas. *Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada, España*. Recuperado de:  
[www.ugr.es/~iramirez/HabiCogni.doc](http://www.ugr.es/~iramirez/HabiCogni.doc).
- Herrera Clavero, F. y Ramírez Salguero, M. I.** (s.f.). Cognición-metacognición, *Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada, España*. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~iramirez/CogMet.doc>
- Insuasty, L. D.** (1995). Documento de Apoyo Técnico, Especialización en Pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo, p. 18. *Universidad Nacional Abierta y a Distancia*, Bogotá, Colombia.
- Jorba, J.** (2000). La comunicación y las habilidades cognitivolingüísticas. En: Jorba, Jaume, Gómez Isabel y Prat, Àngels (ed.). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en*

- situación de enseñanza-aprendizaje de las áreas curriculares*, pp. 28 - 49. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. Ed. Síntesis.
- Marinkovich, J.** (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista signos*, 35, p.p. 51-52. Recuperado de:  
[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342002005100014&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-09342002005100014](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342002005100014&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-09342002005100014)
- Martínez, M.** (1998). La investigación cualitativa etnográfica en educación. México: Editorial Trillas. Recuperado de:  
<http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/142/138>.
- Meneses Báez, A. L.; Salvador Mata, F. y Ravelo Contreras, E. L.** (2007). Descripción de los procesos cognoscitivos implicados en la escritura de un ensayo. *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 10, núm. 1, 2007, p.p. 83-98. Universidad Católica de Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79810109#>
- Meneses Báez, A. L.** (2013). Cuestionario de estrategias para la escritura de ensayos argumentativos. *Acta Colombiana de Psicología*, Vol.16, Nº 1, p.p. 137-148. Universidad Católica de Colombia, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v16n1/v16n1a13.pdf>
- Meneses Báez, A. L. y Salvador Mata, F.** (2010). Procesos cognoscitivos implicados en la construcción de un ensayo en estudiantes universitarios. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología* Vol. 10. Nº 2, p.p. 7-19. Universidad de Bosque, Bogotá, Colombia. Recuperado de: [http://issuu.com/universidadelbosque/docs/vol10\\_2/7](http://issuu.com/universidadelbosque/docs/vol10_2/7)
- Ministerio de Educación Nacional** (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y ciudadanas, Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional**, (1994). Ley General de Educación (115) de 1994. Bogotá, Colombia. Recuperado de: [http://www.unal.edu.co/secretaria/normas/ex/L0115\\_94.pdf](http://www.unal.edu.co/secretaria/normas/ex/L0115_94.pdf).



**Ministerio de Educación Nacional** (1994). Decreto 3012 de 1994. Bogotá, Colombia.

Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=3339>

**Ministerio de Educación Nacional** (1994). Decreto 1860 de 1994. Bogotá, Colombia.

Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79361.html>

**Müller de Ceballos, I.** (1989). La primera organización de un Sistema de Escuelas Normales en Colombia. Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia. Tunja. Colombia.

Recuperado de: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/20\\_05ens.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/20_05ens.pdf)

**Organización de Estados Iberoamericanos OEI**, (s.f.) Educación Inicial. *Modalidades no escolarizadas. Programa PEFADI*. Recuperado de:

<http://www.oei.es/linea3/inicial/colombiane.htm#12>

**Pajares, F.** (2003). Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: a review of the literature. *Reading and writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19, p.p. 139-158. Recuperado de:

<http://vmarpad.shaanan.ac.il/efficacy/%D7%97%D7%95%D7%9C%D7%9C%D7%95%D7%AA%20%D7%A2%D7%A6%D7%9E%D7%99%D7%AA/frank%20pajares/Self-Efficacy%20Beliefs,%20Motivation,%20And%20Achievement%20In%20Writing-%20A%20Review%20Of%20The%20Literature-Pajares2003RWQ.pdf>

**Prat, À.** (2000). Habilidades cognitivo-lingüísticas y tipología textual En: Jorba, Jaume, Gómez Isabel y Prat, Àngels (Ed.). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje de las áreas curriculares*, p.p. 51 - 71. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, Ed. Síntesis.

**Prian Salazar, J.** La argumentación, una propuesta didáctica. En *Báez Pinal, Gloria Estela (coord.). La enseñanza del español, problemas y perspectivas en el nuevo milenio*. Universidad Nacional Autónoma de México, p.p. 349-358. México.

**Quecedo Leganda, R. y Castaño Garrido, C. (2002).** Introducción a la metodología de investigación cualitativa. En *Revista de Psicodidáctica N° 14*, p.p. 5 - 40. Universidad

- de País Vasco, Vitoria, España. Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Reyes, A. L.** (2012). Educando al Educador, el caso de la Escuela Normal Superior. En *Revista Baukara, N° 1. Facultad de Ciencias Humanas*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia, p.p. 34 - 38. Recuperado de:  
<http://www.humanas.unal.edu.co/baukara/files/5914/5506/1955/Baukara1.pdf>
- Salgado Lévano, A. C.** (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit. Revista de Psicología*, vol. 13, pp. 71-78. Universidad de San Martín de Porres Lima, Perú. Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601309>
- Sánchez, C. & Venegas, L. M.** (1995). Procesos de pensamiento, una aproximación al desarrollo de la inteligencia. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia.
- Salvador Mata, F.** (2008). Modelos cognitivos sobre la escritura y sus implicaciones pedagógicas. En Arroyo, R. (ed.) *La comunicación escrita: cognición, multilingüismo y tecnologías*, pp.41-61. Granada, España, Editorial. Nativola.
- Salvador Mata, F.** (2000). Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita, Málaga, España. Ediciones Aljibe.
- Solé, I.**, (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona, Editorial. Grao.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R.** (1986). Introducción: ir hacia la gente. En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México, Editorial Paidós.
- Van Eemeren, Frans, et al.** (2006). Argumentación: análisis, evaluación y presentación. Buenos Aires, Argentina, Editorial Biblos.
- Weston, Antony** (1994). Las claves de la argumentación. Editorial Ariel, Barcelona, España.