

HE
0041

1323428.

**PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS UTILIZANDO LA
METACOGNICIÓN COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA**

AUTOR: OSCAR LUÍS SANJUÁN VARELA

DIRECTOR DE TESIS: Dr. REINALDO MORA MORA



UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR

MAESTRIA EN EDUCACION

**GRUPO DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA Y
CULTURAL EN EL CARIBE COLOMBIANO**

**BARRANQUILLA
2011**

PAGINA DE ACEPTACIÓN

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Barranquilla, Febrero de 2011

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	9
CAPITULO I	30
1. PLANTEAMIENTO Y DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	30
1.1 Identificación del problema:	30
1.2 Definición del Problema:	31
1.3 Formulación del problema:	34
1.4 Antecedentes del problema:	34
1.5 Objetivos:	37
1.5.1 <i>Objetivo general:</i>	37
1.5.2 <i>Objetivos específicos:</i>	37
1.6 Justificación:	38
1.6.1 <i>Justificación Pedagógica:</i>	43
1.6.2 <i>Población beneficiada:</i>	45
CAPITULO II	46
2. MARCO REFERENCIAL	46
2.1 Marco histórico y situacional:	46
2.1.1 <i>Breve reseña histórica:</i>	47
2.1.2 <i>Breve sinopsis del PEI:</i>	48
2.1.2.1 <i>Misión:</i>	48
2.1.2.2 <i>Visión:</i>	48
2.1.3 <i>Características de la Población Beneficiada:</i>	48
2.2 Marco teórico:	49
2.2.1 <i>La oralidad y la escritura:</i>	52
2.2.2 <i>Proceso de composición escrita:</i>	54
2.2.3 <i>Didáctica de la escritura:</i>	56
2.2.3.1. <i>Secuencias didácticas de la escritura:</i>	58
2.2.4 <i>Paradigmas de la Educación y la Formación:</i>	59



2.2.4.1 Concepto de paradigma:	59
2.2.4.2 Paradigma francés de la formación: una propuesta desde la educabilidad del ser:	60
2.2.4.3 Paradigma alemán de la formación o el ser en la cultura:	66
2.2.4.4 Paradigma anglosajón de la formación:	81
2.2.4.4.1 El enfoque funcionalista y tecnológico en el sistema educativo:	81
2.2.5 <i>El Proyecto Educativo Institucional y el Currículo</i> :	84
2.2.5.1 Propuesta de rediseño curricular:	84
2.2.5.2 Pensar y hacer el currículo:	86
2.3 Marco legal:	96
2.4 Marco conceptual:	100
2.4.1 Definición y aplicación de conceptos:	101
2.4.1.1 Conceptos clásicos acerca de la Metacognición:	101
2.4.1.1 Metacognición y escritura:.....	104
2.4.1.2 La metacognición como estrategia en la composición escrita:	105
4.1.3 <i>Los estudios metacognitivos y su influencia en los aprendizajes</i> :	107
2.4.2 La argumentación:	112
2.4.2.1 Argumentación/demostración:.....	114
2.4.2.2 Características de los textos argumentativos:.....	116
2.4.2.3 Estructura de un argumento:	118
2.4.2.5. Epistemología del lenguaje:.....	120
2.4.2.6 Los actos de habla:.....	124
2.4.2.7 La evaluación, el docente y la composición escrita:.....	129
2.4.2.8 Aprendizaje significativo	131
2.4.2.9 El aprendizaje significativo como puente para acceder a la escritura:	132
CAPITULO III	137
3. MARCO METODOLOGICO	137
3.1 Diseño metodológico:	137
3.1.1 <i>Estudio diagnóstico</i> :	140
3.1.2 <i>Etapa de observación</i> :	140

3.1.2 Etapa de observación:	140
3.1.3 Etapa de verificación de teóricos	142
3.1.4 Etapa de planeación:	143
3.1.5 Etapa de aplicación:.....	143
3.2 Diseño y aplicación de los instrumentos:	144
3.2.1 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	144
3.3 Fases del proyecto:.....	144
3.3.1 Fase exploratoria:	144
3.3.2 Fase bibliográfica:	145
3.3.3 Fase etnográfica:	145
3.4 Categorías de análisis:.....	145
3.5 Universo de estudio:	155
3.6 Población y muestra:.....	156
CAPITULO IV	168
4. ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO	168
CAPITULO V	170
5. PROPUESTA PEDAGÓGICA.....	170
5.1 Presentación:	170
5.2 Descripción:	171
5.3 Objetivos:	177
5.3.1 Objetivo general:	177
5.3.2 Objetivos específicos:	177
5.4. Fundamentos:	177
5.4.1 Construcción de los principios de la propuesta:.....	178
5.5 Evaluación:	186
5.5.1 La rejilla, un instrumento de evaluación:	187
5.5.2 Rejilla para evaluar ensayos argumentativos:.....	190
CONCLUSIÓN	193
RECOMENDACIONES.....	196
BIBLIOGRAFÍA	199
ANEXOS.....	202

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO A. Encuesta acerca de la participación en clases de los estudiantes de décimo grado del Colegio José Eusebio Caro de Barranquilla.....	202
ANEXO B. Encuesta a cerca de los hábitos de lectura y de escritura de los estudiantes de décimo grado del Colegio José Eusebio Caro de la jornada vespertina.....	203
ANEXO C Encuesta de los actos de escritura de los estudiantes de decimo grado del Colegio José Eusebio Caro de Barranquilla.....	204
ANEXO D. Entrevista diagnóstica a los docentes del área de español acerca del proceso argumentativo llevado con los estudiantes de décimo grado del Colegio José Eusebio Caro de Barranquilla.....	205
ANEXO E. Taller acerca de los textos argumentativos con los estudiantes de décimo grado del Colegio José Eusebio Caro de Barranquilla.....	206

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Gusto por la lectura en la clase de Lengua Castellana.....	157
Tabla 2. Aclaraciones de dudas por parte de los docentes.....	158
Tabla 3. Participación de los estudiantes en las clases.....	158
Tabla 4. Opinión acerca de las clases de Lengua Castellana.....	159
Tabla 5. Decisión de participar en clases.....	160
Tabla 6. Motivos del porqué muchas veces no participan en clases.....	161
Tabla 7. ¿Gustos por la lectura.....	161
Tabla 8. Texto que prefieren	162
Tabla 9. Gustos en cuanto a los temas de lectura.....	163
Tabla 10. Tiempo dedicado a los temas lectura.....	164
Tabla 11. Dificultad en la lectura.....	165
Tabla 12. Interpretación textual.....	166
Tabla 13. Comprensión de textos.....	166
Tabla 14. Rejilla de evaluación de la producción escrita de textos argumentativos grado 10º.....	189
Tabla 15. Rejilla para evaluar ensayos argumentativos.....	190

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Anatomía de un argumento.....	119
Figura 2. Gusto por la lectura en la clase de Lengua Castellana.....	157
Figura 3. Aclaraciones de dudas por parte de los docentes.....	158
Figura 4. Participación de los estudiantes en las clases.....	159
Figura 5. Opinión acerca de las clases de Lengua Castellana.....	160
Figura 6. Decisión de participar en clases.....	160
Figura 7. Motivos del porqué muchas veces no participan en clases.....	161
Figura 8. Gustos por la lectura.....	162
Figura 9. Textos que prefieren.....	163
Figura 10. Gustos en cuanto a los temas de lectura.....	164
Figura 11. Tiempo dedicado a la lectura.....	165
Figura 12. Dificultad en la lectura.....	165
Figura 13. Interpretación textual.....	166
Figura 14. Comprensión de textos.....	167
Figura 15. El proceso escritural.....	179

INTRODUCCIÓN

Los aportes reunidos en esta investigación están enfocados al estudio de la producción de textos argumentativos utilizando la metacognición como estrategia pedagógica en estudiantes de grado 10° de la media vocacional, buscando en ello contribuir al desarrollo de las competencias comunicativas, esenciales para la exposición de cualquier punto de vista, en las reflexiones que se hacen desde la realidad y las opiniones que se emiten desde cualquier contexto significativo.

Es importante resaltar que el desarrollo de la escritura es el paso fundamental para alcanzar la reestructuración en la conciencia del hombre; ella como hecho del lenguaje mediatiza los consensos acerca de los significados de las palabras, permite los acuerdos acerca de las realidades externas, pero también de las internas.

La enseñanza y el aprendizaje de la escritura ha sido objeto de estudio de diferentes disciplinas, con el propósito de dar respuestas a los interrogantes que ella sugiere y de proponer alternativas para su desarrollo como habilidad comunicativa a través de la cual un sujeto da cuenta de su proceso de enculturación.

Dentro de esos aportes, hay que legitimar aquel sobre el reconocimiento de los conceptos previos del estudiante, es decir, éste llega a la escuela con una oralidad

primaria: hablar, escuchar, ya ejercitada en otros contextos sociales, y que refuerza además nuestra cultura, que es estructuralmente oral; por lo que la escuela es el espacio donde se hace tránsito hacia la adquisición y manejo de los procesos correspondientes a la oralidad secundaria: leer y escribir.

El maestro como orientador y guía de este proceso de aprendizaje, debe llevar al individuo a la apropiación y manejo de la lengua, y básicamente del lenguaje que le permite al hombre abstraer, simbolizar y conceptualizar el mundo que lo rodea. Mediante las funciones, formas y usos de la lengua se da cuenta del conocimiento de un sujeto. Ahora, se entiende por conocimiento el conjunto de estructuras mentales organizadas, de modo que hagan posible la comprensión de hechos, acciones y acontecimientos.

Es claro que no se ha realizado un verdadero proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura, el estudiante no sabe para qué escribir y cómo hacerlo teniendo en cuenta el propósito, la situación comunicativa y los lectores. Este proceso es necesario porque se pretende que el estudiante encuentre en la escritura una forma de dejar huella en el mundo a partir de la apreciación personal que tenga de éste. Es decir, debe reflejar su mundo en un texto.

De otra parte, los profesores de lenguaje encuentran con frecuencia que los jóvenes a su cargo muestran una abierta resistencia a la producción escrita. Por lo mismo sus textos resultan confusos. ¿Razones? Se piensa que son varias: Ausencia de hábitos lectores en casa, y lo más grave aún la escuela atribuye a la escritura una función



meramente comunicativa o de registro, es decir, la escuela enseña la escritura solamente como un medio para comunicar información y deja a un lado la enseñanza del resto de funciones que ejerce lo escrito: desarrollo de ideas personales, solución de problemas, incremento del espíritu crítico, etc.; lo que permite afirmar que la enseñanza y el uso de la composición en los centros educativos tienen una larga historia, una metodología más o menos explícita y unos hábitos implantados entre profesorado y alumnado, conscientes o no, que condicionan cualquier intento de renovación didáctica.

Muchas de las prácticas denominadas de escritura que se realizan en los centros escolares resultan ser actividades mecánicas de rellenar espacios, copiar fragmentos o manipular estructuras sintácticas de oraciones. Igualmente, muchos de los escritos que se producen en las clases (exámenes de tema, ensayos, informes de laboratorio) tienen el objetivo de evaluar el conocimiento en vez de promover el aprendizaje.

En este sentido, en las instituciones educativas se escribe mucho pero se enseña poco a escribir. El alumnado produce gran cantidad de escrito en clase y fuera de ella, como “deberes” de las distintas asignaturas que en gran proporción son “rellenos” o asignaturas sin coherencia. Con diferencia la toma de apuntes constituye la actividad que ocupa más tiempo, que genera más cantidad de producto y que merece la valoración más importante del estudiante, porque la relaciona con la posibilidad de obtener el aprobado de la materia. Es impresionante la cantidad de páginas que puede llegar a acumular un estudiante durante un año (dictados, trabajos, exámenes, transcripciones).

No obstante, las prácticas explícitas de escritura, cuyo objetivo es incrementar las capacidades compositivas del alumnado, son escasas, breves y disciplinarias en las clases de lenguaje. El alumnado dedica poco tiempo a escribir, carece de modelos reales y orientaciones procesuales de lo que debe hacer (cómo debe planificar, cómo debe revisar) y recibe escasas correcciones.

Es obvio que en las clases de lenguaje debería haber más tareas de producción de textos, con modelos y orientaciones del docente. Por otra parte, en el resto de materias debería reconvertirse mucha de la producción mecánica de apuntes y trabajos en tareas más reflexivas de escritura; la escritura tendría que utilizarse no sólo como registro de datos, sino como instrumento activo de generación de pensamiento, enseñanza de la composición.

Una constante de la escuela es que los docentes no enseñan a escribir lo que necesita escribir el alumnado. Los tipos textuales producidos son casi exclusivamente académicos (apuntes, exámenes, trabajos, resúmenes, comentarios), pero la enseñanza de la escritura no pone énfasis en estos tipos.

Otro hecho que agrava la situación descrita es que en los centros escolares no se enseña a escribir para pensar y aprender. La mayor parte de las producciones escritas que genera el aprendiz tiene función registrativa (toma de apuntes, trabajos) u organizativa (certificativa: exámenes). La práctica reiterada de esas funciones transfiere al alumnado la idea de que la composición es una tarea mecánica, memorística y poco creativa.

También impide que éste desarrolle los procesos cognitivos superiores asociados con la composición (elaborar planes futuros de acción y proyectos, valorar las producciones de acuerdo con los planes y los ideales), puesto que esas funciones fomentan sobre todo la copia y la memorización de datos. La falta de calidad de las prácticas de composición está estrechamente relacionada con esta cuestión.

Al contrario las prácticas de escritura deberían poner énfasis en las funciones superiores intra e interpersonales (comunicativa, manipulativa y epistémica), porque integran a las más básicas y porque facilitan el desarrollo de los procesos mencionados: escribir deja de ser una forma de evaluación final de conocimientos, para convertirse en una herramienta final de conocimientos, para convertirse en una herramienta de aprendizaje, en un procedimiento para elaborar el pensamiento interior del autor.

Otro aspecto que se observa es que los institutos educativos enseñan a escribir en soledad, en silencio y que incluso prescribe la conversación. Las actividades son individuales y los realiza el estudiante en su casa; en clase, cada uno escribe por su cuenta. Algunos docentes valoran negativamente el trabajo cooperativo; piensan: “No hay manera de saber quien hizo qué”, piensan: “uno se aprovecha del trabajo del otro”, “escribir es un acto individual”. También pueden desacreditar el uso de la oralidad durante la composición; “Hablar no forma parte de escribir”, “es una pérdida de tiempo”, etc. Al contrario, escribir es un acto social, que muchos textos cotidianos tienen autoría colectiva. En la mayoría de centros educativos las prácticas compositivas ponen énfasis en el enfoque gramatical, que se basa en la simple corrección gramatical de texto que en el resto de rasgos lingüísticos (elaboración del contenido, estructura, adecuación).

Lo demuestra la práctica frecuente de ejercicios como el dictado, llenar espacios en blanco, así como las formas de corrección del escrito.

Teniendo en cuenta lo planteado, se debe considerar la composición como un instrumento esencial del progreso académico del alumnado, que debe desarrollarse en todas las materias del currículo y sobre los mismos géneros o tipos textuales académicos que genera el estudiante, además de enfocarse de modo epistémico y cooperativo entre autor, docente y compañeros; quizá no sea necesario que el alumnado escriba más pero sí que lo haga de forma más autónoma, creativa, con más implicaciones personal, con otro tipo de tareas; no limitar las tareas de composición a textos breves; favorecen el uno de la realidad para reflexionar sobre la composición.

De tal manera, que con estas prácticas escriturales que se agencian en la escuela el joven bachiller sale con las habilidades lectoras y escritoras, tal como terminó su educación básica primaria. No tuvo mayor desarrollo de sus competencias escriturales sino caudales de datos y buenas intenciones. Lo que más necesita: estímulo continuo de sus habilidades escritoras a través de una práctica frecuente que reciba comentarios críticos detallados, en todos los niveles de enseñanza, no fue lo relevante de su formación.

Los que ingresan a la universidad, muestran grandes carencias lectoras y escritoras a tal punto, que en varias universidades del país se orientan en los primeros semestres Talleres de Lengua Escrita y de Comunicación. Esto indica que en la escuela, falta mucho por hacer. La incapacidad de interpretar y producir discursos escritos

en forma adecuada se halla en parte a la deficiente enseñanza de la lengua materna. El docente, por lo general, asigna una lectura y luego la evalúa. En este proceso se pasa por la escritura, básicamente como medición mecánica de lo leído. Esta situación genera una descomposición entre leer y escribir en el joven escolar: algo lee y poco escribe. En nuestro medio, la escritura es por lo general un dolor de cabeza para el estudiante, pues es sinónimo de trabajo improductivo, aburrimiento, ortografía y evaluación escrita. Esta concepción ha enfocado la escritura, primero como un registro mecánico y memorístico, y segundo cómo un hecho alejado de las expectativas, intereses, placeres y propuestas del estudiante. (Emilia Ferreiro)(2005)

Dentro de este horizonte pedagógico de la escuela colombiana, qué puede hacer ésta para promover La Lengua Escrita, para iniciar un cambio de actitud en cuanto a esos usos y valoraciones de la composición escrita con fines epistémicos. Se requiere una nueva mirada, otra actitud de la escuela, en cabeza de los docentes de todas las áreas, pues pensándolo bien, ¿Qué más lectura y escritura es, en esencia, la educación?

Reconsiderar los imaginarios y usos de la lectura y escritura en nuestra escuela es, cuestionar el problema de fondo: El problema de la comprensión. No se trata de afirmar, con facilidad y maniqueísmo, que los estudiantes no tienen buen nivel académico, pues al fin y al cabo ellos son el resultado o del sistema de enseñanza que se imparte en las instituciones.

Se trata, más bien, de re-pensar nuestros conceptos y aplicaciones de la comprensión y producción del conocimiento que, inexorablemente, sólo se ejecuta desde, por y en la lectura y la escritura.

En este orden de ideas, parece que el área que tiene la mayor responsabilidad de liderar estas aperturas, es la de Lengua escrita, sin soslayar la noción de que el desarrollo de las competencias redaccionales puede ser delegado en una materia, programa o departamento particular.

Hoy día, urge reconsiderar los imaginarios y usos de la lectura y la escritura pues de ellos depende directamente la comprensión y producción de conocimientos en cualquier ámbito escolar, desde la preescolaridad hasta los más altos escalones de la educación superior. Tal es el reto que se impone, a los docentes de todas las áreas con el propósito de que propongan tareas de escritura y brinden las condiciones óptimas para que los estudiantes puedan involucrarse provechosamente en ellas; pues al fin y al cabo se considera la composición como un instrumento esencial del progreso académico del alumnado, que debe desarrollarse en todas las materias del currículo y sobre todos los tipos textuales académicos que genera el estudiante, además de enfocarse de modo epistémico y cooperativo entre autor, docente y compañero.

Aquí cabe preguntar si la escuela está preparada para cumplir con su misión fundamental de formar lectores y escritores competentes, o si la escuela tiene instrumentos materiales y conceptos que le permitan realizar una estimulación

sistemática de la lectura y la escritura. También cabe preguntar si todos los profesores comparten la responsabilidad de mejorar la escritura de los estudiantes.

Dentro del ejercicio docente el objetivo primordial es crear una cultura de la escritura, caracterizada por un compromiso activo en todas las instituciones para promover un pensamiento claro logrado a través de la palabra escrita, también reconsiderar los valores de la lectura y escritura como procesos que están en relación directa y que son en esencia explicitaciones de la comprensión. También porque de ellos depende el tránsito progresivo del hombre hasta los más altos escalones de la educación superior. Esta propuesta es un acercarnos a las profundidades de la escritura, es atisbar el horizonte humano, es concebir mundos, descubrir y evidenciar nuestra esencia humana, nuestro ser lenguaje y nuestro ser para el lenguaje.

En la pedagogía de La Lengua Escrita algo se "enseña"- ¿Algo se puede enseñar realmente?-, conceptos lingüísticos e historia literaria (metalingüística) y, por sobre todo, algo se desarrolla: las competencias comunicativas-hablar, escuchar, leer y escribir- que desde el hogar ya se han adquirido. La clase de lenguaje, en este contexto buscará desde las situaciones plenamente significativas del escolar, reestructurar y potencializar esos seis ejes. Así el profesor será orientador en el proceso de dominio-la adquisición ya está socialmente dada-de la Lengua Escrita y creador de estrategia para que esas competencias adquieran real sentido y madurez progresiva en la población estudiantil. La lengua es una

compleja red de competencia y conocimiento que se superponen, adquieren y perfeccionan dentro de la cultura, de la cual la escuela es sólo una parte.

Desde el enfoque hermenéutico se prevee una visión interdisciplinaria e integral de la Lengua Escrita, facilitando, autónomamente, la aprehensión, significativa-comprensiva, no memorística-de las relaciones y de las producciones culturales. El problema ya no será enseñar literatura y lecto-escritura sino compartir y partir de los pre-saberes y de las competencias lectoras y escritoras para que en un intercambio completo con la cultura y de manera procesual y permanente, el escolar las esté reestructurando y madurando. La Lengua Escrita es un instrumento activo de mediación entre los intereses y las producciones del sujeto y de su colectividad.

En este sentido, es necesario construir una propuesta con estrategias que permitan mejorar la escritura desde las construcciones significativas en el aula. Escribir, que es un proceso básico de pre-escribir (organizar), escribir (redactar) y reescribir (revisar). Estas son las competencias sobre las que se debe investigar con mayor necesidad, pues lo que le corresponde a la escuela no es enseñar lo que el niño y el joven saben, sino hacerlos más placenteros, útil y competente. Por estas razones una de las características fundamentales de esta investigación es que el estudiante sepa claramente para qué va a escribir y para ello su participación activa es trascendental. Por ejemplo: seleccionar material de lectura de acuerdo con su nivel cognoscitivo, intereses y necesidades con el fin de que pueda precisar conceptos, corregir concepciones erróneas, construir su propia opinión,

es decir lectura con producción escrita; pero lo más importante es que pueda generar nuevas relaciones donde se observe un trabajo altamente creativo; por tanto la práctica educativa debe conducir al estudiante a captar el significado de las tareas que va a realizar, es necesario que comprenda por qué y para qué se aprende; pensar así es concebir la composición escrita desde la perspectiva de la psicología cognitiva, como un proceso en el que subyace una actividad mental compleja. En este proceso se conjugan operaciones mentales que implican qué escribir y cómo hacerlo de una manera competente, de acuerdo con una situación de comunicación determinada, que demanda unas competencias concretas del escritor (Flower y Hayes, 1980; 1981a; 1981b; Flower y otros) en (Jurado, 1996). De igual forma se señala la relación entre la representación mental del texto a escribir y el proceso con el cual se produce este texto (Castelló, 1996).

Escribir, no se puede resumir en una simple tarea, por el contrario se requiere de muchas etapas. "Es como una obra de arte que precisa de una gran dedicación hasta poder moldearla"¹. Esta es la concepción que en la escuela no se maneja, pues una obra de arte sufre muchas transformaciones antes de exponer el resultado final al público.

El proceso de la escritura demanda al escritor unas exigencias cognitivas referentes al contenido, el propósito y la estructura del texto; al mismo tiempo que se observan unos subprocesos, entre los cuales se encuentran: la planeación,

¹ CUERVO ECHEVERRY, Clemencia. La escritura como proceso. En: Los procesos de la escritura. Santa fe de Bogotá. Magisterio, 1996. p.

que consiste en organizar que se va a decir, cómo, para qué y a quién se le va a decir; en segundo lugar la transcripción, donde se da una relación recíproca entre expresión y contenido, es el acto de escribir en sí; y por último, el subproceso de revisión, que consiste en hacer los arreglos a la primera versión del texto de acuerdo con el plan inicial, hasta darle una versión final. (Enfoque procesual).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se puede decir que la escritura impulsa a la persona a evaluar y revisar sus propios dominios cognitivos, tanto en el acto mismo de escribir como al terminar.

A pesar de que actualmente se conocen varios modelos teóricos sobre la producción de textos, todos confluyen con los siguientes lineamientos:

- La planificación textual, referida no al plan en la elaboración de textos, sino al destinatario y al objetivo (macroplanificación) y al entramado que conduce al texto a su etapa final (microplanificación). El escrito cumple con unos pasos: lentitud de producción, ausencia de presión comunicativa y registro revisable, lo cual hace necesario, recurrir a una planificación relativamente extensa.
- La textualización, considera los procesos necesarios para linealizar un texto (progresión y conservación de informaciones a lo largo del texto, conexión, segmentación, problemas de las anáforas, sustitutos de los tiempos verbales, de los nexos y de la puntuación en cuanto a sus funciones textuales).



- La re-lectura y revisión de los textos, es el proceso que se realiza durante la producción del texto o bien en su culminación.

En las producciones escritas se hace necesaria la planificación, al igual que la capacidad de reflexión consciente sobre la lengua y el lenguaje.

Se considera relevante la función del maestro frente a este proceso de composición escrita que realiza el estudiante. Es muy importante cuestionarse ¿qué hacer? y ¿cómo hacerlo? Es fundamental un cambio real del autoconcepto que el maestro tiene de su participación en la enseñanza de la escritura. Su papel debe ser más activo en el proceso de la composición escrita de sus estudiantes, no aislado; de igual manera, debe hacer aprender a los estudiantes las técnicas concretas de la composición para que dejen de verla como fortuna de unos pocos.

Desde esta óptica, la didáctica de la lengua escrita debe conducir a los estudiantes a que:

- Aprender a escribir significa adquirir gradualmente la capacidad e hacerlo, es decir, un proceso que se aprende poco a poco.
- Para escribir existen operaciones mentales, que el escritor debe conocer y manejar, tales como: organizar ideas, escribir el esquema, asociar cada idea a un párrafo, desarrollar razonamientos propios, revisar y hacer más legible lo que se ha escrito.

- En términos de Serafini, y considerándolo legítimo es posible "enseñar a componer porque es posible descomponer el proceso de la composición en actividades elementales y utilizar para cada una de ellas técnicas y procedimientos específicos" (Serafini, 1996, p.28).

Es el maestro quien principalmente debe saber que para componer es fundamental determinar las fases de su realización, planificación, organización de las ideas, escritura, revisión y redacción final para que pueda orientar correctamente a los estudiantes; ellos por su parte deben convencerse de que escribir no consiste en la simple operación de transferencia de algo que está presente en nuestro cerebro a una hoja de papel, sino que nuestras ideas deben ser progresivamente organizadas y elaboradas.

Sintetizando algunos principios pedagógicos y metodológicos fundamentales para la enseñanza de la escritura, y válidos para esta investigación, se presentarían así:

- El estudiante debe realizar muchos tipos de escritura para familiarizarse con ellas; estos textos deben estar presentes en el mundo real para que a partir de ellos, el estudiante se relacione con el mundo.
- Los destinatarios de estos textos deben ser muchos y con fines diferentes que permitan el uso y manejo del código escrito.
- Los temas y contextos de los escritos deben ser reales, en los cuales se pueda observar la experiencia y los conocimientos previos de los alumnos.

- El uso de modelos de escritos adecuados a la capacidad de los estudiantes - lectura-, les ayuda en la interpretación de los textos y en la ampliación de su conocimiento.
- La aplicación de reglas gramaticales y de uso de la lengua debe hacerse cuando se presente la necesidad y con un objetivo específico que le dé significación.
- Interiorizar en los estudiantes la necesidad de los borradores y no de una versión única, con el fin de que ellos aprendan hacer las correcciones necesarias y en donde puedan llevar a cabo las etapas del proceso y recibir los comentarios tanto del maestro como de sus compañeros.
- Finalmente el profesor debe ser cuidadoso en la pertinencia de la corrección o el elogio sobre un escrito; una corrección inadecuada bloquearía al estudiante tanto como el no reconocimiento de los avances que ha logrado. Es muy importante tener presente que la corrección sólo es posible cuando el estudiante ha alcanzado un grado de familiaridad con la escritura.

Es preciso recalcar, que en las investigaciones sobre la composición escrita se encuentran algunas aproximaciones didácticas; de las cuales son relevantes la conceptualización sobre la escritura como proceso ya que "destaca las operaciones necesarias para realizar escritos, en lugar de las características finales... la composición se ve como una serie de fases sucesivas que incluyen actividades de lectura, de búsqueda y conexión de los datos que se tienen a disposición, de realización de esquemas y borradores, de una versión y de

revisión", complementaria a esta concepción Frank Smith plantea la tesis sobre la necesidad de que los estudiantes lean como escritores para que aprendan a escribir; es completamente cierto que toda la información que un escritor bloqueado necesita aprender la encuentra en los textos escritos. De la misma forma como se aprenden las convenciones de la lengua hablada se pueden aprender las de la lengua escrita, de una manera espontánea. Si aprendemos a hablar escuchando y hablando, también se puede aprender a escribir, leyendo y escribiendo; el aprendizaje de la escritura no se puede desligar de la lectura, en la medida que un aprendiz de escritor interactúe continua y frecuentemente con la lectura, aprenderá con mayor facilidad y de mejor manera los conocimientos del código escrito y de la composición escrita.

Las investigaciones de Piaget, Bruner, Cassany, Serafini, Smith, Castelló, Díaz, Van Dijk, entre otros, aportan los supuestos teóricos sobre la escritura como proceso y los sub - procesos que la componen, básicos para este proyecto; la pertinencia de las experiencias previas y el conocimiento de la lengua que los estudiantes traen a la escuela, son elementos del aprendizaje significativo de Ausubel, sirven como plataforma para el desarrollo de la lengua escrita y por supuesto al desarrollo de los estudiantes.

Se toma la argumentación como instrumento para pensar el escribir, por ser uno de los discursos más complejos tanto en su elaboración, como en su estructura; para la cual se requiere una gran capacidad de interpretación de la realidad con la que pueda construir nuevos significados; también se plantea en

esta investigación porque diariamente nos vemos expuestos a expresar nuestras opiniones y puntos de vista a ante un hecho o situación determinada, y a sustentarlos convincentemente frente a posibles detractores. En el campo más formal, se nota como este fenómeno ocurren en conferencias, debates políticos, tertulias y otras dinámicas orales que tienden a la adopción de una posición unánime respecto a un tema específico. No obstante, no sólo se postula opiniones y se defienden en el discurso oral, sino que el ser humano en su apropiación del lenguaje se vale también de formas escriturales para manifestar sus juicios valorativos acerca de hechos de interés público. Es así como se puede notar en todas estas situaciones se está argumentando, por lo que se podría afirmar que esta es una práctica social.

Argumentar es una práctica enteramente social y conlleva una intención comunicativa determinada: convencer a quien escucha o a quien lee planteamientos y los juzga como válidos y pertinentes. Por esta razón, la escuela como agente socializador es un escenario que favorece el desarrollo de la competencia argumentativa, donde se hace necesario, por tanto, que el estudiante asuma la argumentación como una forma de afianzar su propia visión del mundo, y ubicarse como ser pensante con capacidad de decisión dentro de un contexto social, sin embargo, si bien la argumentación está presente en toda conversación cotidiana, en la producción de textos escritos, se requiere de la utilización de estrategias argumentativas con una finalidad comunicativa concreta.

Perelman, Gadamer y Bruner conciben desde sus estudios la importancia de ella para el desarrollo del lenguaje de un individuo, la interacción con el mundo y la potenciación de los procesos cognitivos. En la medida que el hombre interprete la realidad y asume postura frente a ella, transforma su mundo.

Se suma a este proyecto, una propuesta pedagógica resultado de la reflexión de las diferentes teorías, y que conduce a la elaboración y aplicación de estrategias que permitan desarrollar el proceso de composición escrita y a su vez le ofrezca al estudiante saber cuáles son, cómo y por qué usarlas; es decir que el estudiante regule y controle su propio proceso de escritura.

La investigación tiene como propósito diseñar e implementar estrategias pedagógicas de composición escrita, que desarrollen herramientas de pensamiento en los estudiantes de 10° del Colegio Distrital José Eusebio Caro, al producir textos argumentativos que se caractericen por la claridad de sus opiniones respecto a determinada cuestión.

De acuerdo con su nivel de escolaridad, los estudiantes deberían estar en condiciones de usar la lengua para expresar su posición frente a los hechos de la realidad que le acontece de una manera racional, y asimismo defenderla, con el propósito de darles validez frente a sus interlocutores. De igual manera, su recorrido por el estudio de la lengua debería permitirles el reconocimiento y uso de los diferentes tipos de discursos, las categorías inherentes a éstos y el propósito de los mismos. De allí que puedan escribir un texto argumentativo con

la finalidad de criticar, reflexionar y validar la opinión sobre su realidad con la intención de modificarla.

Del texto se requiere que cumpla con las condiciones esenciales, tales como: su carácter comunicativo e interactivo; poseer una estructura y cumplir una función específica. Con relación a la estructura se busca la actualización de la significación del texto a partir de los elementos que la conforman: la coherencia, la cohesión y la estructura argumentativa.

Es importante anotar que se observa en muchos de ellos, desconocimiento del uso de los signos de puntuación, conectores y proposiciones; por lo tanto, la expresión de sus ideas es fragmentada y en el peor de los casos, incoherente.

Este sería el inicio para que los estudiantes de los grados superiores lleguen a la vida universitaria con la seguridad de asumir y mostrar una posición crítica, reflexiva y autónoma frente a lo que el mundo les presenta, cuyo propósito sea persuadir con argumentos válidos a otros sujetos sobre su mirada de la realidad en la que interactúan y con los cuales negocien sus ideas para la construcción de otros mundos.

En consecuencia, la investigación pretende que los estudiantes de décimo grado del Colegio Distrital José Eusebio Caro, jornada vespertina desarrollen su competencia argumentativa en textos escritos, mediante la formulación de opiniones claramente concebidas y la exposición de argumentos capaces de sustentar suficientemente dichas posturas a fin de presentar al lector un texto

cohesivo y coherente con el propósito que se persigue, pues se observa en sus escritos dificultad para plantear su posición con relación a un tema cualquiera, cuando ya lo han hecho oralmente.

En el primer capítulo de esta tesis, se presenta el problema de estudio y su implementación; igualmente, los objetivos que establecen la finalidad de la investigación, y posteriormente, se presenta un panorama de los diferentes enfoques de la enseñanza de la escritura en los centros escolares.

En el segundo capítulo, se alude en el marco teórico a los paradigmas de la educación y la formación, y a las estrategias metacognitivas autorreguladoras y dinamizadoras de la enseñanza y la evaluación de la producción de textos argumentativos. Asimismo, se hace énfasis en los aportes de investigadores que señalan la importancia de la metacognición en los aprendizajes. Además, se suma a estas bases teóricas, el producto de reflexiones y experiencias del autor de la tesis en situaciones reales de clase. Luego, se plantea una propuesta de rediseño curricular en la institución objeto de esta investigación.

En el tercer capítulo se presenta la metodología de investigación: se describen los sujetos de estudio, la técnica de recolección de datos y el instrumento empleado. Se presenta también el tipo de análisis estadístico empleado. En el siguiente capítulo se presentan los resultados del análisis estadístico de la información, y la discusión de los mismos a la luz de la teoría.

Finalmente en el quinto capítulo se presenta la propuesta pedagógica; se concibe ésta a partir de la necesidad de intervenir en el quehacer pedagógico de los docentes y darle un nuevo sentido, de tal manera que se convierta en el espacio de reflexión de un saber compartido por el maestro y el estudiante mediada por la metacognición como estrategia pedagógica.

CAPITULO I

1. PLANTEAMIENTO Y DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

1.1 Identificación del problema:

Los estudiantes de décimo grado de la Media Vocacional del Colegio Distrital José Eusebio Caro presentan dificultades en lecto-escritura, específicamente de textos argumentativos fuertemente evidenciadas, en la forma como defienden sus posiciones haciendo uso de la agresividad verbal o física; en su desinterés para asumir una postura crítica-reflexiva frente a los hechos que le rodean, tanto de manera oral como escrita; lo cual demuestra la limitaciones en el aprendizaje de la lengua, teniendo en cuenta que ésta da cuenta del grado de conocimiento y relación de un sujeto con el mundo.

Esta falencia también se refleja cuando los maestros solicitan a sus estudiantes realizar actividades como: inferir, argumentar, proponer y exponer sus ideas de forma oral y escrita en las diferentes áreas del saber en un tiempo determinado.

La institución donde se realizó la investigación corresponde a un sector medio bajo de la ciudad de Barranquilla, pero los estudiantes provienen de barrios donde las relaciones sociales se miden por el mayor grado de agresividad que muestran sus habitantes. Todo esto, sumado al maltrato que son sometidos desde niños por



sus padres y que son la base para la construcción de su historia; la influencia de este medio ha permitido que en la escuela se vivencie la cultura de la fuerza irracional y no la del diálogo.

La edad de los estudiantes, objeto de este estudio oscila entre los 14 y 16 años, etapa en la cual sus intereses apunta a ganar reconocimiento dentro del medio de cualquier forma; no existe conciencia del aprendizaje, y mucho menos de lo que en este proceso implica la lectura y escritura.

1.2 Definición del Problema:

A pesar de que los estudiantes vienen con competencias comunicativas desarrolladas en la tipología de hablar y escuchar, se inscriben en el sentido en el que se dice que alguien sabe hablar la lengua y en el sentido en el que se dice que alguien sabe sobre la lengua, pero no en el sentido en el que se dice que es con la lengua que se aprende y en el sentido en el que se dice que la lengua es conocimiento, incorpora en su estructura saber humano sobre el mundo.

En ellos predominan la oralidad y principalmente la narratividad, la cual le ha servido como herramienta de configuración de su mundo, pero que no es suficiente para desarrollar estructuras mentales teniendo en cuenta que hay otros instrumentos de conocimiento con los cuales se llega a los procesos superiores.

Por otra parte, estos estudiantes proceden de enseñanza heteroestructurante, donde el conocimiento de la Lengua Escrita es de transcripción, repetición, memorización y no de composición; de ahí la producción de textos escritos con falencias de significados, negándoles la característica fundamental de todo escrito como lo es la negociación de significaciones.

Este tipo de enseñanza dificulta el desarrollo cognitivo del estudiante, y por este se entiende, la construcción de herramientas del pensamiento, a través de las cuales se produce significación en los textos escritos. Esta práctica obedece a la concepción prescriptiva o normativa de la gramática de la lengua que se desarrolla en esta institución.

Tanto para el maestro de Lengua Materna, como para los de otras áreas, es más fácil pedir a los estudiantes en su clase, la memorización y textualización que convertir el aula en un lugar donde se socialicen los saberes, las opiniones, se reconozcan intereses y diferencias; se le dé validez a la percepción del mundo de los jóvenes y se utilice la observación como instrumento de evaluación. No es el maestro que acompaña, que guía, que ayuda a generar ideas; por el contrario es un maestro que aún dicta, que se pega al texto-guía, que se preocupa más por la ortografía y la caligrafía como lo primero en la enseñanza de la escritura, en lugar de generar la significación del texto. No posibilita el conocimiento y reconocimiento del mundo a través de la lengua escrita.

En cuanto a la producción de textos de estos estudiantes, carecen de las diferentes unidades del texto argumentado según sus funciones, tales como: punto de vista propio, argumentos y conclusión, además, de sentido y organización. El contenido del texto no posee la existencia de un punto de vista claro a defender; el aporte y la calidad de argumento y contra-argumentos, la consideración de la audiencia, la claridad, el grado de elaboración de las ideas y por último la consecución del objetivo final del texto, que son representativos de la calidad de una argumentación son nulos. Y, la organización, que se refiere a párrafos bien delimitados, enlaces entre frases o entre párrafos (cohesión) así como la característica del inicio del texto o de su final. La organización global del texto tampoco aparece. Todo este análisis, desde la concepción que manejan Zammuner, Halliday, Bereiter y Scardamalia.

Además, es innegable que la escritura deficiente es consecuencia de la poca lectura, por la cual sienten apatía y que les limita el reconocimiento y uso de diferentes tipos de textos de acuerdo con un propósito definido.

Los antecedentes anteriormente descritos posibilitan una reconceptualización de la composición escrita, tanto de los maestros como de los estudiantes que lleve a la implementación de estrategias metacognitivas con las que se potencie la producción de textos con estructura definida que posibiliten la negociación de significados.

1.3 Formulación del problema:

En este sentido se planteo el siguiente interrogante que sintetizó el problema:
¿Cómo producir textos argumentativos utilizando como estrategia pedagógica la metacognición?

A partir de estos interrogantes se inicia una búsqueda de elementos teóricos que permitan colaborar e intervenir en el proceso de composición escrita de los estudiantes, para que hagan de ella una extensión de su pensamiento con la cual puedan dar cuenta de su posición del mundo, defender y persuadir a los demás de su validez; todo esto desde la reorientación de la práctica pedagógica del aprendizaje de la lengua escrita.

1.4 Antecedentes del problema:

Para construir las referencias conceptuales de la presente investigación se hizo necesario resaltar la importancia de aquellos proyectos desde el ámbito local, nacional e internacional que han sido abordados y desarrollados desde diversas ópticas y se encuentran relacionados con la temática de la producción de textos argumentativos utilizando como estrategia mediadora la metacognición, los cuales se presentan a continuación:

A nivel local, a pesar que el estudio sobre estrategias metacognitivas se ha generalizado al campo de la educación, en la revisión del estado del arte sólo se encontraron algunas investigaciones cercanas al objeto de estudio como son: Estrategias Cognitivas y Metacognitivas en la Comprensión de un Texto de

Ciencias Sociales, de De Los Reyes, Ojeda y Santana (2006), de la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico (Colombia). Utilizaron como instrumento un texto de ciencias, dándoles una serie de indicaciones a los estudiantes que los llevara a detectar la forma en que lo procesaban. El estudio asume como perspectiva las ideas de Flavel de que las estrategias son Metacognitivas cuando son conscientes por el propio estudiante.

A nivel nacional se resalta el trabajo Argumentar y Escribir ¡Un proyecto de Producción Textual que Convence!, de Tamayo Osorio Sofía de la Escuela Normal Superior de Ibagué, Colombia (2007), con estudiantes de noveno grado, el proyecto se originó en un trabajo desarrollado en el semestre anterior relacionado con el discurso oral, en el cual, como primera aproximación al fortalecimiento de las competencias orales en argumentación se planearon diversas actividades que generaron interés en los estudiantes, cuya segunda etapa fue la participación individual con textos argumentativos. La evaluación de la producción escrita, toma un rumbo investigativo interesante en el sentido de que exploran aspectos más allá del conocimiento lingüístico, las reglas gramaticales y ortográficas aspectos que definen la competencia lingüística pero que no agotan el trabajo pedagógico en el área, plantean los autores.

En el ámbito de la investigación internacional ha recobrado gran importancia la metacognición como estrategia pedagógica, de tal manera que se encontraron algunas investigaciones relacionada con la presente, como es el caso de la realizada por Pablote Olmedo Claudia, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaiso, Chile (2003),

titulada: Relación entre competencia textual argumentativa y metacognición. La tesis aborda los temas de “La Escritura”, “La Metacognición” y la “Metaproducción” desde un punto de vista teórico, incluyendo una serie de resultados de trabajos empíricos. Se da especial importancia al tema de la escritura y se incluyen los modelos de Flower y Hayes (1980), de Scardamalia y Bereiter (1987), como también los más actuales de Kellogg (1994), Hayes (1996) y García Sánchez (2002). Además, incluye el estudio empírico, describiendo en detalle el cuestionario para medir metaproducción, cuyo índice de confiabilidad resultó satisfactorio, considerando, como lo dice la autora, que es una primera versión que deberá ser revisada posteriormente. Sin embargo, la hipótesis de trabajo no fue corroborada, es decir, no existe relación entre un mayor grado de conocimiento de lo que significa escribir y la competencia argumentativa escrita.

También se encontró el trabajo Estrategias Metacognitivas para la Comprensión y Producción de Textos Continuos, de Inga Arias Miguel de la UNMSM La investigación presenta una propuesta de comprensión y producción de textos desde una mirada metacognitiva.

Parte de una nueva definición de textos, enmarcada dentro de la lingüística textual, se incide en un texto continuo, cuyos elementos constitutivos son la jerarquía, la coherencia y la cohesión. Luego se reflexiona sobre los procesos mentales que actúan durante la lectura y, por ende, también cuando se produce. Finalmente, presenta un modelo donde se aplica la lectura y la escritura metacognitiva en un texto.

Teniendo en cuenta los anteriores antecedentes, es relevante realizar un contraste entre estos estudios y la presente investigación; es importante declarar que esta propuesta pretende, sobretodo, implementar unas estrategias metodológicas al interior de la clase para cualificar los procesos de competencia argumentativa en los estudiantes de décimo grado del Colegio Distrital José Eusebio Caro, para lo anterior es necesario tomar como referentes estas investigaciones para nutrir el corpus del mismo pero innovando en el sentido de la metodología implementada y esbozada con antelación en los antecedentes del presente texto.

1.5 Objetivos:

1.5.1 Objetivo general:

Contribuir a la producción de textos argumentativos utilizando como estrategia pedagógica la metacognición en los estudiantes de grado décimo del Colegio Distrital José Eusebio Caro.

1.5.2 Objetivos específicos:

- Utilizar la metacognición como estrategia pedagógica en el aprendizaje de la escritura.
- Desarrollar estrategias pedagógicas para la producción de textos argumentativos.

- Utilizar la argumentación como herramienta para la aprehensión y construcción de significados.
- Implementar la metacognición como estrategia pedagógica para la construcción de textos argumentativos en el Colegio Distrital José Eusebio Caro.

Con base en los objetivos anteriormente expuestos se implementó una propuesta que facilitara el desarrollo del pensamiento crítico y analítico, lo mismo que se incentivó a los estudiantes a producir textos argumentativos y concientizarlos sobre la importancia del saber sustentar sus pensamientos convicciones y sentimientos mediante diversos formas textuales, con ensayos, artículos de opinión, etc.

En efecto, toda práctica o acto social que tiene como objeto mejorar y elevar la calidad de vida y la educación, necesita de unas bases que le brinden la suficiente validez y fundamentación para alcanzar los propósitos y fines trazados desde un comienzo.

1.6 Justificación:

La presente investigación se justifica en la medida en que las políticas educativas actuales de las escuelas colombianas están enmarcadas dentro de un contexto ambiguo del siglo pasado, de una sociedad eminentemente industrial, que instruye y capacita a sus obreros en aspectos intelectuales y morales. Este tipo de educación tuvo un fin, la

transmisión del conocimiento, basado en una metodología magistrocentristas, que propugna un currículo rígido y autoritario, en la que el docente es el poseedor del conocimiento y el alumno un simple receptor. Está recurrida a la enseñanza y a la instrucción para garantizar la asimilación del acervo cultural del estudiante en el aula de clase, lo que trajo como consecuencia un pobre desarrollo del pensamiento de sus actores.

El aprendizaje de los educandos se vio afectado en su creatividad, trabajo grupal, convivencia, competencias tecnológicas y didácticas, además de la comprensión del conocimiento escolar y su aplicación en la solución de problemas del mundo real que percutió en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje inhibiendo su raciocinio y criticidad, dejando rezagadas las competencias comunicativas: interpretativas, argumentativas y propositivas, a un nivel muy elemental, casi nulo. Tal afirmación es corroborada por los resultados obtenidos por los estudiantes colombianos en las pruebas PISA (a nivel internacional) ICFES y SABER (a nivel nacional), hay un gran déficit de éstos en dichas competencias.

Asimismo, los resultados arrojados por las mencionadas pruebas PISA fueron realmente alarmantes: solo el 5% de los estudiantes latinoamericanos estuvieron ubicados en los niveles cuatro y cinco de comprensión de lectura. Un grupo superior al 50% alcanzó el nivel uno o no llegó siquiera a este. Por otro lado, las pruebas SABER e ICFES arrojaron unos resultados no menos preocupantes. En noveno, solo el 2% de los estudiantes colombianos alcanzaron el nivel de comprensión crítica (SABER 2008) al culminar el grado once, sólo el 3% logró un nivel alto en competencias interpretativas

(ICFES 2009).² Esta problemática pone de manifiesto el bajo nivel de comprensión lectora de estos educandos, el cual repercute negativamente en el uso eficaz y adecuado de las demás habilidades comunicativas.

En este punto es necesario resaltar que el sentido de la educación del hombre sólo se alcanza, si se puede desarrollar un proceso de autoliberación y esto es posible solo en la medida que la lengua sirva para darle sentido a la vida y al mundo. De lo anterior se deduce que el trabajo permanente del maestro debe ser construir una visión del mundo y de la vida que permita al estudiante moverse y proyectarse en él.

Apoyada en la Ley General de Educación, en su artículo 20, referido a los objetivos de la escuela, sobre el desarrollo de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir; y la ampliación y profundización del razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de problema tanto de la ciencia como de la vida cotidiana; esta propuesta pretende la promoción de acciones pedagógicas para que el estudiante: asuma actitudes críticas y cuestionadoras, además, comprenda y produzca textos complejos que los lleven a indagar sobre su vida y el mundo en el que se desenvuelven.

Se concibe la investigación a partir de la necesidad de intervenir en el quehacer pedagógico de los maestros y darle un nuevo sentido, de tal forma que se convierta en el espacio de reflexión de un saber compartido –lengua materna- entre él y los estudiantes buscando el desarrollo de la lengua escrita mediado con la metacognición como estrategia pedagógica dinamizadora del proceso.

² ICFES. Análisis de resultados 2006: lenguaje; en www.icfes.gov.co



De igual, busca promover la práctica significativa de la lectura y la escritura de textos argumentativos, como instrumentos mediadores de conocimiento, del desarrollo de la lengua escrita y por supuesto del lenguaje. En otros términos, el aprendizaje de la argumentación representa para los estudiantes la reorganización tanto de su mundo interior como exterior.

El lenguaje es la herramienta del pensamiento con la cual el hombre expresa sus emociones, sentimientos, experiencias, y posturas frente al mundo; con él se realizan las operaciones lógicas. Una de sus funciones es la formación de premisas que puedan utilizarse como base de los procesos de inferencia tanto deductiva como inductiva y que juegan un papel importante en los procesos cognitivos, pues se consideran las posibilidades más complejas del pensamiento y las formas fundamentales de la actividad intelectual del hombre.

La adecuada inclusión de la argumentación en el aula de clase –oral y escrita-, permite debates interesantes y enriquecedores para los estudiantes, puesto que la argumentación cumple la función de sostener nuestras opiniones, de hacerlas admitir por otros y de inducir a otros a obrar en consecuencia.

En el aparato argumentativo se organiza el universo del discurso en operaciones de pensamiento de tipo cognoscitivo. Las conjunciones, disyunciones, restricciones, oposiciones, implicaciones, casualidades, etc., organizan nuestro pensamiento, expresión y recepción de conocimientos; son marcas lingüísticas trabajadas por lo lógico y se hacen presentes en las relaciones entre los enunciados, son los contenidos

proposicionales que subyacen a nuestros actos de habla.

Por otra parte, reconocer la argumentación como una necesidad social conlleva su inclusión en los procesos comunicativos presentes en el aula; sin la argumentación se llega a la vaguedad e improvisación. Es por esta razón que la educación en la comunicación debe tener lugar en el aula en donde se conocen los lenguajes con los que se expresan, las estrategias comunicativas y los contenidos de los mensajes.

La presente investigación también se justifica en el sentido de utilizar la metacognición como una estrategia que permita mejorar la escritura desde las construcciones significativas en el aula. Escribir, que es un proceso básico de pre-escribir (organizar), escribir (redactar) y reescribir (revisar). Estas son las competencias sobre las que se debe investigar con mayor necesidad, pues lo que le corresponde a la escuela no es enseñar lo que el niño y el joven saben, sino hacerlos más placenteros, útil y competente. Por estas razones una de las características fundamentales de esta investigación es que el estudiante sepa claramente para qué va a leer y escribir y para ello su participación activa es trascendental. Por ejemplo: seleccionar material de lectura de acuerdo con su nivel cognoscitivo, intereses y necesidades con el fin de que pueda precisar conceptos, corregir concepciones erróneas, construir su propia opinión; pero lo más importante es que pueda generar nuevas relaciones donde se observe un trabajo altamente creativo; por tanto la práctica educativa debe conducir al estudiante a captar el significado de las tareas que va a realizar, es necesario que comprenda por qué y para qué se aprende; es decir, debe saber, como los

conocimientos nuevos se relacionan con los que ya tiene, para construir nuevos significados.

El maestro como orientador y guía de este proceso de aprendizaje, debe llevar al individuo a la apropiación y manejo de la lengua, y básicamente del lenguaje que le permite al hombre abstraer, simbolizar y conceptualizar el mundo que lo rodean. Mediante las funciones, formas y usos de la lengua se da cuenta del conocimiento de un sujeto. Ahora, se entiende por conocimiento el conjunto de estructuras mentales organizadas, de modo que hagan posible la comprensión de hechos acciones y acontecimientos.

1.6.1 Justificación Pedagógica:

Esta investigación se justifica pedagógicamente porque comprender lo que se lee para resolver, es fundamental para desarrollar el trabajo en las diferentes áreas curriculares. ¿Qué profesor no se ha lamentado porque sus alumnos no saben interpretar el enunciado de un problema o sencillamente contestar a lo que se le pregunta en un texto escrito? ¿O porque sus alumnos se expresan confusamente por escrito? Pero curso tras curso comprobamos que la poca motivación de los estudiantes en la atención a los temas se debe a su participación en los mismos, por ser estos expositivos o mecánicos, es una tarea que encierra grandes dificultades para la mayor parte del alumnado.

Por eso todo profesor, con su trabajo, debe ayudar a desarrollar las competencias comunicativas de los alumnos. Resolución de situaciones problemáticas son elementos prioritarios en la formación del alumnado y ejes inseparables y transversales a todas las áreas.

Uno de los objetivos que se traza en la Educación, precisamente, el fomento del desarrollo de estrategias comunicativas para comprender y resolver situaciones. Pero son muchos los aspectos que dificultan su consecución. En primer lugar, escuelas y bibliotecas se han quedado solas en esta lucha, porque la sociedad no ha hecho suyo el mismo objetivo. La comprensión y producción de textos no son unos valores en alza y no están asociados al éxito social o económico, motor de muchas voluntades: los “famosos”, “personajes-modelo” de nuestra sociedad, no hablan de lo que han leído o escrito cuando son entrevistados; las cámaras no muestran que haya libros en sus casas y algunos, sin embargo, llegan a tener cierta fama mandando resolver a otros por encargo.

Por otro lado, se impone el contrasentido de una enseñanza centrada en la exposición del docente y en el descubrimiento del placer de interactuar en el tema, paradójicamente, no cuenta con herramientas apropiadas para ello. No se convierte, por tanto, en objetivo de todo el sistema educativo, sino que se delega esta importantísima función sólo en el profesorado de lenguaje.

1.6.2 Población beneficiada:

La realización de esta investigación beneficiará en primera instancia al profesor de Lengua Castellana porque podrá contar con una serie de conceptos y lineamientos que serán el resultado de capitalizar el conocimiento y la experiencia de los profesores en relación con las estrategias metacognitivas para la producción de textos argumentativos, lo que contribuirá a mantenerse en la vanguardia en la formación académica de los estudiantes.

A su vez los docentes tendrán apoyo didáctico y metodológico para la evolución de los textos propuestos por los estudiantes, lo cual redundará en una mejor formación para estos últimos.

CAPITULO II

2. MARCO REFERENCIAL

2.1 Marco histórico y situacional:

Para realizar todo lo visionado anteriormente, es menester tener claro el espacio geográfico-situacional en el cual se desarrolló la investigación, para ello se delimitó el grado en el que se realizó el proyecto, éste fue el décimo de Básica Secundaria; dicho proceso investigativo fue abordado en la Institución Educativa Distrital José Eusebio Caro, establecimiento educativo oficial de carácter mixto de Básica y Media Vocacional, administrada por la Secretaría de Educación Distrital de Barranquilla, ubicada en la carrera 33 # 45-71.

El propósito de la Institución Educativa Distrital José Eusebio Caro es prestar el servicio educativo tendiente a otorgar el título de Bachiller Académico. Los principios que orientan la atención escolar en los niveles ya descritos se fundamentan en un quehacer de concepción humanista-cristiano en la formación de estudiantes con una conciencia responsable con capacidad creativa, crítica e investigativa, que le permiten hacer frente a las exigencias del mundo actual.

2.1.1 Breve reseña histórica:

La institución inicio sus actividades en el año de 1952, gracias al querer de un grupo de padres de familia de los barrios Rebolo, las Nieves y Centro, quienes manifestaron los deseos de tener un colegio para los sectores populares económicamente desfavorecidos de la ciudad, y con el apoyo de la alcaldía y el consejo de Barranquilla, fundaron el colegio que se llamó “Colegio Municipal de Barranquilla”; el cual funcionó en un local ubicado en la (calle 30 con carrera 32), en una zona de tolerancia en esa época, posteriormente fue trasladado a un local más grande en la (carrera 35 con calle 35) donde funcionó por algunos años, y al crecer la población estudiantil, el municipio recibió la donación del colegio La Salle, edificio situado en la (Carrera 33 con calle 45) donde funciona actualmente. La administración del colegio dependía directamente de la Secretaría de Educación del Departamento, allí los profesores eran sacerdotes o personas amigas de éstos, se pueden mencionar a los señores Ramón Renowitski, Diógenes Bolívar, el padre Lizcano, Stanley Matutis y otros dirigentes del partido conservador colombiano, quienes impulsaron ante el Ministerio de Educación Nacional la nacionalización del colegio, lo que se hizo realidad para la conmemoración del centenario de la muerte del ilustre poeta ocañero José Eusebio Caro.

En la nueva sede se abrió inicialmente una jornada matinal de carácter masculino, y posteriormente inicio labores una jornada vespertina con carácter mixta y más tarde abrió sus puertas la jornada nocturna.³

³ PEI COLEGIO DISTRITAL JOSÉ EUSEBIO CARO. Componente Conceptual, Reseña Histórica.
Página 9

2.1.2 Breve sinopsis del PEI:

2.1.2.1 Misión:

La institución tiene como misión liderar orientar y desarrollar la formación integral de educandos a través de una práctica pedagógica reflexiva con una concepción humanística, fundamentada en valores pluriculturales, con sólida estructura académica y desarrollo de competencias laborales que posibilite su participación activa y autónoma en la sociedad barranquillera como agente generador de cambio que permita el mejoramiento de su calidad humana.

2.1.2.2 Visión:

Tiene como visión proyectarse en la sociedad como una institución educativa pedagógicamente comprometida en la formación de educandos, para que orienten su quehacer hacia una conciencia crítica, autónoma ecologista, fundamentada en valores y exigencia académica respetuosa de la dignidad y las diferencias humanas. Es el interés primordial que el estudiante se convierta en sujeto de su desarrollo como persona y lo lleve a ubicarse en los distintos ámbitos de la vida social, y que sea capaz de transformar su propia realidad.

2.1.3 Características de la Población Beneficiada:

El Colegio Distrital José Eusebio Caro atiende una población estudiantil proveniente mayoritariamente de los barrios Rebolo, Centro, las Nieves, Chiquinquirá, San Isidro,

Lucero, Alfonso López y la Ciudadela Veinte de Julio; pertenecientes a sectores populares de la ciudad de Barranquilla, ubicados en estrato socioeconómico uno a tres.

En la actualidad se encuentran matriculados 1200 estudiantes en la jornada matinal y vespertina, agrupados en 20 cursos, conformada por 880 varones y 320 mujeres con edades comprendida entre 10 a 18 años.

La población objeto de esta investigación lo conforman 35 estudiantes del grado 10° de la jornada de la tarde, en este grupo la mayoría de estudiantes pertenecen al sexo masculino, cuyas edades oscilan entre los 14 y los 16 años de edad.

El área de humanidades en la jornada vespertina está orientada por 6 docentes, quienes poseen formación de pregrado en educación. A nivel de postgrado cinco poseen título de Especialización en Educación con énfasis en Pedagogía de la Lengua Escrita.

Los planes de estudio del área de humanidades están diseñados acorde con los documentos “Lineamientos Curriculares”, publicado por el Ministerio de Educación Nacional.

2.2 Marco teórico:

El trabajo de la composición escrita de textos argumentativos ha sido abordado por investigadores interesados en desarrollarla e implementarla en la enseñanza

de la lengua materna y algunos desde la temprana edad, pues se considera que los niños adoptan posiciones frente a una situación determinada.

Se encuentra a Castelló, quien en sus estudios apunta a la necesidad que tienen los alumnos de conocer las operaciones mentales que funcionan en la actividad de escribir y específicamente de escribir textos argumentativos, además, de aprender estrategias que le faciliten la composición de este tipo de textos.

Igualmente, propone la posibilidad de llevar al aula estrategias que le permitan al escritor gestionar y regular las operaciones cognitivas que surgen en el desarrollo del proceso de composición de un texto argumentativo.

Es acertada su pretensión, teniendo en cuenta que la enseñanza de la escritura se ha llevado de una manera mecánica en la escuela; se ha mirado como una actividad por fuera del sujeto, y lo que es más, son otros los que gestionan y regulan la composición escrita, cuando por el contrario, es desde el sujeto que se deben considerar las estrategias pertinentes para desarrollar este proceso. El propósito "se centra no sólo en enseñar procedimientos para mejorar la escritura de argumentaciones, sino en procurar que los alumnos interioricen las relaciones entre los diferentes componentes del proceso de composición escrita, y aprenda a tomar decisiones estratégicas para resolver la tarea de escribir argumentaciones."⁴

⁴ CASTELLÓ, Monserrat y MONEREO, Carles. Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. En *Infancia y Aprendizaje*, 74. 1996, p. 12.



Se entienden las estrategias como procesos de toma de decisiones respecto a la elección y forma de utilización de los procedimientos más adecuados en una situación determinada, en la que se establece un objetivo de aprendizaje. De igual forma plantea la noción de "uso estratégico de procedimiento", para diferenciar entre el "procedimiento" específico que conlleva el proceso de composición escrita y el "uso" que hace del mismo. Es imposible considerar estas estrategias desvinculadas de la situación concreta de enseñanza y aprendizaje que les daría sentido.

Por otra parte, el estudio aborda con especial interés la enseñanza y el aprendizaje de la composición de los textos argumentativos, atendiendo que la falta de trabajo sobre la argumentación escrita es notable en las actividades de enseñanza durante la escolaridad y plantea la necesidad de incluirlo en los currículos. Primero, "por las competencias cognitivas y lingüísticas necesarias para escribir argumentaciones" y por último, "la oportunidad de desarrollar la capacidad para considerar y refutar una posición opuesta a la propia, lo cual exige de los estudiantes conocimientos sobre la estructura argumentativa diferente de los que les brinda la experiencia cotidiana y el entorno escolar" (Castelló. 1996 p. 40) . Por lo tanto se requiere de una intervención educativa que la facilite y posibilite su desarrollo.

Otra propuesta también muestra la necesidad de trabajar la argumentación y puntualiza en la necesidad de hacerlo sistemática y gradualmente desde los primeros años de la escolaridad de un individuo; insiste en la importancia de la

interacción entre las actividades de lectura y escritura de argumentaciones, si en las primeras etapas el dominio de la argumentación oral y de la lectura sirve de base al aprendizaje de la escritura de textos argumentativos, también es verdad que las actividades de producción de textos argumentativos transforman la práctica del debate oral y consiguen mejorar su comprensión.

En esa última perspectiva hay que situar las secuencias de enseñanza - aprendizaje que señala esta propuesta. Se trata de secuencias centradas en la escritura de textos argumentativos para permitir no solo el desarrollo de las capacidades de producción sino también una interacción constante entre lectura, deliberación oral y redacción de textos argumentativos (Dolz, 1994, p.6).

2.2.1 La oralidad y la escritura:

La oralidad y la escritura se suceden como dos modos distintos de comunicación que surgen de un mismo sistema lingüístico; ambos son muestras del proceso evolutivo del hombre.

El lenguaje oral se origina en el subconsciente, mientras que la lengua escrita es un acto mediado por la conciencia; la humanización del hombre se logró a partir de la palabra.

El lenguaje ha sido prueba en el mundo de que existe el hombre y las miles de lenguas orales formadas son testimonio de ello; hablar y escuchar se

constituyeron como el sistema primario del lenguaje que más tarde se extendería a la representación y prueba de la palabra en el tiempo y el espacio: la escritura, que junto con la lectura constituyen el sistema secundario del lenguaje.

El tránsito de la oralidad a la escritura determina cambios mentales y sociales del hombre, lo que significa que la escritura nunca podrá prescindir de la oralidad y a partir de ella ver la civilización.

La debilidad de la oralidad es su no permanencia en el tiempo, es por esto que se considera la escritura como herramienta de estructuración de la conciencia del hombre. (Ong. 1994, p.81). Si miramos todo este proceso podemos decir que hoy es función de la escuela proporcionar herramientas donde se use la oralidad como tránsito a la escritura, con la cual se acceda a los avances tecnológicos que hacen posible la comunicación en nuestra cultura actual.

Las competencias comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro formas representativas de la lengua hablada y escrita; son procesos psicolingüísticos a través de los cuales el hombre muestra conocimiento de su lengua y del mundo en el cual interactúa, cada uno de ellos conduce a la producción y conversión de significados en la mente del individuo. Es labor de la escuela inducir a sus estudiantes a alcanzarlas, y debe empezar por hacer significativa y realmente productiva la comunicación en el aula de clases como plataforma para otros contextos de interacción comunicativa.

2.2.2 Proceso de composición escrita:

La composición escrita ha sido concebida desde la perspectiva de la psicología cognitiva, como un proceso en el que subyace una actividad mental compleja. En este proceso se conjugan operaciones mentales que implican qué escribir y cómo hacerlo de una manera competente, de acuerdo con una situación de comunicación determinada, que demanda unas competencias concretas del escritor (Flower y Hayes, 1980; 1981a; 1981b; Flower y otros) en (Jurado, 1996). De igual forma se señala la relación entre la representación mental del texto a escribir y el proceso con el cual se produce este texto (Castelló, 1996).

Escribir, no se puede resumir en una simple tarea, por el contrario se requiere de muchas etapas. "Es como una obra de arte que precisa de una gran dedicación hasta poder moldearla"⁵. Esta es la concepción que en la escuela no se maneja, pues una obra de arte sufre muchas transformaciones antes de exponer el resultado final al público.

El proceso de la escritura demanda al escritor unas exigencias cognitivas referentes al contenido, el propósito y la estructura del texto; al mismo tiempo que se observan unos subprocesos, entre los cuales se encuentran: la planeación, que consiste en organizar que se va a decir, cómo, para qué y a quién se le va a decir; en segundo lugar la transcripción, donde se da una relación recíproca entre expresión y contenido, es el acto de escribir en sí; y por último, el subproceso de

⁵ CUERVO ECHEVERRY, Clemencia. La escritura como proceso. En: Los procesos de la escritura. Santa fe de Bogotá. Magisterio, 1996. p.

revisión, que consiste en hacer los arreglos a la primera versión del texto de acuerdo con el plan inicial, hasta darle una versión final.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se puede decir que la escritura impulsa a la persona a evaluar y revisar sus propios dominios cognitivos, tanto en el acto mismo de escribir como al terminar.

A pesar de que actualmente se conocen varios modelos teóricos sobre la producción de textos, todos confluyen con los siguientes lineamientos:

- La planificación textual, referida no al plan en la elaboración de textos, sino al destinatario y al objetivo (macroplanificación) y al entramado que conduce al texto a su etapa final (microplanificación). El escrito cumple con unos pasos: lentitud de producción, ausencia de presión comunicativa y registro revisable, lo cual hace necesario, recurrir a una planificación relativamente extensa.
- La textualización, considera los procesos necesarios para linealizar un texto (progresión y conservación de informaciones a lo largo del texto, conexión, segmentación, problemas de las anáforas, sustitutos de los tiempos verbales, de los nexos y de la puntuación en cuanto a sus funciones textuales).
- La re-lectura y revisión de los textos, es el proceso que se realiza durante la producción del texto o bien en su culminación.

En las producciones escritas se hace necesaria la planificación, al igual que la capacidad de reflexión consciente sobre la lengua y el lenguaje.

2.2.3 Didáctica de la escritura:

Se considera relevante la función del maestro frente a este proceso de composición escrita que realiza el estudiante. Es muy importante cuestionarse ¿qué hacer? y ¿cómo hacerlo? Es fundamental un cambio real del autoconcepto que el maestro tiene de su participación en la enseñanza de la escritura. Su papel debe ser más activo en el proceso de la composición escrita de sus estudiantes, no aislado; de igual manera, debe hacer aprender a los estudiantes las técnicas concretas de la composición para que dejen de verla como fortuna de unos pocos.

Desde esta óptica, la didáctica de la lengua escrita debe conducir a los estudiantes a que:

- Aprender a escribir significa adquirir gradualmente la capacidad de hacerlo, es decir, un proceso que se aprende poco a poco.
- Para escribir existen operaciones mentales, que el escritor debe conocer y manejar, tales como: organizar ideas, escribir el esquema, asociar cada idea a un párrafo, desarrollar razonamientos propios, revisar y hacer más legible lo que se ha escrito.

En términos de Serafini, y considerándolo legítimo es posible "enseñar a componer porque es posible descomponer el proceso de la composición en actividades elementales y utilizar para cada una de ellas técnicas y procedimientos específicos" (Serafini, 1996, p.28).

Es el maestro quien principalmente debe saber que para componer es fundamental determinar las fases de su realización, planificación, organización de las ideas, escritura, revisión y redacción final para que pueda orientar correctamente a los estudiantes; ellos por su parte deben convencerse de que escribir no consiste en la simple operación de transferencia de algo que está presente en nuestro cerebro a una hoja de papel, sino que nuestras ideas deben ser progresivamente organizadas y elaboradas.

Sintetizando algunos principios pedagógicos y metodológicos fundamentales para la enseñanza de la escritura, y válidos para este proyecto, se presentarían así:

- El estudiante debe realizar muchos tipos de escritura para familiarizarse con ellas; estos textos deben estar presentes en el mundo real para que a partir de ellos, el estudiante se relacione con el mundo.
- Los destinatarios de estos textos deben ser muchos y con fines diferentes que permitan el uso y manejo del código escrito.
- Los temas y contextos de los escritos deben ser reales, en los cuales se pueda observar la experiencia y los conocimientos previos de los alumnos.
- El uso de modelos de escritos adecuados a la capacidad de los estudiantes -lectura-, les ayuda en la interpretación de los textos y en la ampliación de su conocimiento.
- La aplicación de reglas gramaticales y de uso de la lengua debe hacerse cuando se presente la necesidad y con un objetivo específico que le dé significación.

- Interiorizar en los estudiantes la necesidad de los borradores y no de una versión única, con el fin de que ellos aprendan hacer las correcciones necesarias y en donde puedan llevar a cabo las etapas del proceso y recibir los comentarios tanto del maestro como de sus compañeros.
- Finalmente el profesor debe ser cuidadoso en la pertinencia de la corrección o el elogio sobre un escrito; una corrección inadecuada bloquearía al estudiante tanto como el no reconocimiento de los avances que ha logrado. Es muy importante tener presente que la corrección sólo es posible cuando el estudiante ha alcanzado un grado de familiaridad con la escritura.

2.2.3.1. Secuencias didácticas de la escritura:

En las investigaciones sobre la composición escrita se encuentran algunas aproximaciones didácticas; de las cuales son relevantes para esta investigación, la conceptualización sobre la escritura como proceso ya que "destaca las operaciones necesarias para realizar escritos, en lugar de las características finales... la composición se ve como una serie de fases sucesivas que incluyen actividades de lectura, de búsqueda y conexión de los datos que se tienen a disposición, de realización de esquemas y borradores, de una versión y de revisión" (Serafini, 1996, p.181) .

La tesis de Frank Smith sobre la necesidad de que los estudiantes lean como escritores para que aprendan a escribir, apoya esta investigación; es completamente cierto que toda la información que un escritor bloqueado necesita

aprender las encuentra en los textos escritos. De la misma forma como se aprenden las convenciones de la lengua hablada se pueden aprender las de la lengua escrita, de una manera espontánea. Si se aprende a hablar escuchando y hablando, también se puede aprender a escribir, leyendo y escribiendo. (Smith, 1982 p. 31)

El aprendizaje de la escritura no se puede desligar de la lectura, en la medida que un aprendiz de escritor interactúe continua y frecuentemente con la lectura, aprenderá con mayor facilidad y de mejor manera los conocimientos del código escrito y de la composición escrita.

2.2.4 Paradigmas de la Educación y la Formación:

2.2.4.1 Concepto de paradigma:

Partiendo de Kuhn (1962) definiremos el concepto de paradigma como un esquema de interpretación básico, que comprende supuestos teóricos generales, leyes y técnicas que adopta una comunidad concreta de científicos. La aparición de un determinado paradigma afecta a la estructura de un grupo que practica un campo científico concreto. De este modo nos encontramos en la actualidad con una fuerte crisis del paradigma conductual y un importante resurgir de los paradigmas cognitivo y ecológico. Y ello tiene relevantes implicaciones en la práctica escolar diaria.

De otra manera el paradigma actúa como un ejemplo aceptado que incluye leyes, teorías, aplicaciones e instrumentaciones de una realidad pedagógica y educativa. Se convierte de hecho en un modelo de acción, en nuestro caso pedagógico, que abarca la teoría, la teoría - práctica y la práctica educativa. Orienta, por tanto, la teoría, la acción y la investigación en el aula. Veamos los paradigmas referenciados por Mora Mora Reynaldo (2004):

2.2.4.2 Paradigma francés de la formación: una propuesta desde la educabilidad del ser:

La tarea preliminar del análisis filosófico de este paradigma consiste en aclarar, en el plano meta-teórico y en el meta-ético, los diversos problemas expresados por la pregunta “¿por qué formar?”. A tal fin, parece esencial distinguir dos órdenes: el primero, no siempre tenido en cuenta, se refiere a los posibles significados de la pregunta; el segundo, no menos importante y generalmente pasado por alto, se refiere a los niveles del discurso en los que se sitúan las posibles respuestas.

La pregunta puede ser entendida en dos sentidos diferentes: a) ¿por qué la formación es una categoría sustantiva en la construcción de una sociedad?, es decir, ¿por qué se forma?; b) ¿por qué la formación es consustancial con la categoría de educación?

En el primer sentido el problema del “¿por qué?” de la formación es un problema que compete al estado, a la sociedad y a la familia. En el segundo sentido el problema es por el contrario un problema filosófico, que admite respuestas de carácter ético-político



formuladas mediante proposiciones normativas que se plasman como fines y verdades aceptables y justas. El primer sentido, a su vez, puede ser entendido en dos diferentes:

A1. Porque existe el hecho del formar, es decir, se forma porque la formación es una construcción histórica y sociológica que admite respuestas sobre el alcance de tal hecho humano.

A2. Porque existe el deber jurídico-político-ético del formar, es decir, se forma por convicción histórica y humana, que es un problema ético que admite respuestas sobre la base de lo que desea una sociedad.

Desde lo anterior, puede caracterizarse el “Paradigma Francés de la Formación”, como un discurso ético acerca de la justificación de la educabilidad del ser humano y de sus fines, como discurso esencial en la correspondencia por aquellos asumidos por la sociedad y el deseo de formar al ser humano en el juego dialéctico de su inacabamiento. Los discursos de la formación en las ciencias de la educación francesa se dirigen en efecto, a argumentar sus criterios en relación con los fines que se les asignan. Hay en ellos, unos discursos normativos que tienen por objeto las justificaciones mismas de formar al ser, es decir, la validez ético-política de la formación, son discursos con los cuales una sociedad, como la francesa tiene por fin de su constitución como tal, a través del sistema educativo satisfacer el fin o los fines-valores de aquella, que son asumidos por el Proyecto Histórico Educativo de la Nación Francesa que viene desde 1789.

Este modelo satisface todas las condiciones de adecuación ética y de consistencia lógica exigidas para el plano metaético de la formación. En primer lugar, al orientarse la formación hacia el fin único, como es dar respuesta al inacabamiento del ser humano,

ello caracteriza al paradigma y, en segundo lugar lo incluye dentro del más severo humanismo legitimante.

Dos preguntas constituyen la continuación del primer interrogante: 1. ¿Qué rasgos definen la trayectoria de este paradigma? 2. ¿Cómo pueden ordenarse y evaluarse sus principales aportaciones? Tales serán las dos cuestiones para abordar seguidamente. Se conoce bien hoy la trayectoria de este paradigma a través de las obras de Armando Zambrano: *La mirada del sujeto educable y la cuestión del otro; Pedagogía, educabilidad y formación de docentes* y *Los hilos de la palabra: Pedagogía y Didáctica*. Valorar las aportaciones constituye, pues, una tarea inmediata. Ordenar las aportaciones para evaluarlas con acierto, ofrece como característica dominante su comunión en cada uno de sus rasgos, presentando una línea unitaria capaz de explicar los problemas de la formación y las posibles soluciones, desde sus implicaciones éticas más importantes.

Esto presupone que la educabilidad del ser puede comprenderse, justificarse o criticarse a partir de la formación dialógica o discursiva. Un diálogo o discurso en este sentido, como se concibe en este paradigma debe servir como un medio para una vida ética, siendo una práctica reflexiva en la que los sujetos de la formación están comprometidos, como ideal a través del cual la práctica de la educación debe orientarse: es la relación estrecha entre pedagogía y educabilidad. Zambrano siguiendo a Meirieu, señala que con este postulado se espera siempre que el otro tenga éxito en su empresa educativa y el docente debe hacer todo lo que esté a su alcance para que ello se produzca. Esto quiere decir que la exigencia ética comienza a partir del reconocimiento que el docente hace de su capacidad para producir espacios de logro y no de fracaso

(Zambrano, 85).

Este debate es producto de las bases en que están cimentadas las concepciones éticas del educar y el formar. Esta comprensión hacia el otro como la “mirada del sujeto educable”, es una de las virtudes de este horizonte formativo. En consecuencia, anota el autor, que la educabilidad no puede verse como un agregado de la disciplina objeto de enseñanza, sino como una ética expresa, donde el docente se exige a través de la obligación por el otro. Se pregunta: ¿Qué es el otro, ese a quien sin haberlo acogido en otros espacios, en otros momentos, de repente llega a mis manos, ocupa una parte de mi vida, se posesiona frente a mis intenciones y se aleja del espacio ideal de formación cuando él mismo lo decide, ocasionando el desconcierto y la pesadumbre entre docente y estudiante? (Zambrano, 84, 85). Entonces, este reconocimiento juega un papel muy importante en relación con la constitución de un conjunto de principios éticos que deben ponerse en escena en los espacios formativos.

Justamente estas afirmaciones están relacionadas con los argumentos que este paradigma ha dado en defensa de la *educabilidad* del ser como horizonte de formación. Un proyecto así, forma por tanto un todo único con los propósitos de un estado respetuoso del derecho a la educación como su asunto primigenio: consiste en hacer real la *educabilidad* de sus ciudadanos, y, correlativamente, los deberes de ellos para con los valores esenciales de aquél. Con una fórmula sumaria puede representarse semejante propósito: educar para formar al ser inacabado, con un estado que maximice las expectativas materiales de los ciudadanos, con la correlativa expansión de las obligaciones públicas por satisfacerlas: es el horizonte moderno de un estado

democrático que educa y forma; es el reconocimiento a la educación, entendida como la salvaguarda de la ética, como un medio para pensar la finalidad del ser, como entidad humana.

Charles Hadji, uno de los “jinetes de la pedagogía francesa”, dice que la educación *“se encuentra del lado de la ética, del lado de lo que parece digno de ser alcanzado por la persona. Ella debe proponerse un doble objeto. Facilitar la inserción del individuo como entidad social en el seno del grupo donde él aparentemente está llamado vivir. Favorecer la emergencia de la persona con capacidad de juzgar el ser, y primeramente su ser (su figura actual) frente a los valores cuya universalidad es incontrastable (educación ética). En consecuencia, la educación tiene por finalidad salvaguardar la llama ética antes que proponer unas respuestas, hacer sentir la necesidad de cuestionarse, creado por sí mismo una actitud de cuestionamiento”*. Este ejercicio de educación ética construye un ser autónomo capaz de decidir como tal, como esencia de la formación, porque al hacerse autónomo, es capaz de poder ensanchar su mirada para aprender a comprender a los otros.

Este paradigma exige que los ideales del *educar*, como la probabilidad del volver sobre nosotros mismos, se concreten en contenidos pedagógicos y didácticos. Ellos deben ser el alimento cotidiano en la formación, y se dimensionan en el acto educativo, como la sustancialidad de pensar en el ser humano y en su devenir como especie inteligente, en su ontogénesis y filogénesis, en su ontología y en su metafísica, en su materialidad como corporeidad, divisible, bajo la forma de espíritu y cuerpo: que el ser humano pueda escapar al estado de animalidad viene a constituir el fin último de la

educación y la formación, proporcionándoles los medios para reflexionar sobre las condiciones prácticas y éticas de ellos, viene a ser en definitiva el objeto del *Paradigma de las Ciencias de la educación francesa* (Zambrano, 150). Este proyecto se materializa a través de la pedagogía y la didáctica como niveles de constitución de esa identidad formativa, que exige diversos niveles de interpretación del acto educativo, en la consideración de sus necesidades, valores y objetivos que encarna, que forman parte de sus rasgos más sobresalientes.

Hay que decir que el puro procedimentalismo o los dispositivos pedagógicos y didácticos no pueden dar cuenta de una evaluación acerca de cuestiones relativas a la formación integral, que tiene que ver con la totalidad del ser. Sobre todo si tenemos en cuenta que los valores que encarna este paradigma son los que determinan el pensar la pedagogía y la didáctica como discursos que justifiquen a aquella, porque son parientes constitutivas de esa concepción.

Zambrano llama a esto un acto “de exhortación”, en cuanto advierte todo aquello, que en efecto “no debe hacerse” por el docente. En este caso, como lo señala Develay, otro pedagogo francés contemporáneo, la didáctica estaría produciendo una especie de *didacta inspector*, que tendría el encargo de advertir a las futuras generaciones de profesores el qué y el cómo debe hacerse. A la par en que esto sucede, otra figura emerge; se trata entonces, del *didacta formador*, que esclarecería, a través del discurso del investigador, algunas prácticas nuevas que él mismo desearía contrastar en el terreno.

En este sentido, la relación entre fundamentos y contextualización se beneficia cuando piensa en la formación, lo cual es inseparable en este paradigma; y son estas texturas éticas las que configuran a su vez al ser humano con capacidad de autonomía. La propuesta contextualizada del paradigma francés tiene su valor en la “otredad”, como la explicación por el otro. Entonces, la educación y la formación tendrían que permitirnos dos cosas que están directamente relacionadas con el valor de la autonomía: saber vivir con uno mismo, siendo consciente de nuestras limitadas capacidades y forjarnos, a partir de ahí, un proyecto viable: de saber vivir con los demás, donde el respeto sea un reconocimiento solidario y responsable hacia los otros, en fin, es la formación como la finalidad última de la educación. Aquí, la formación como socialización ya no aparece como un lugar extendido, universal, único, genérico, sino más bien como un universo abierto donde cada uno pueda tener su lugar y, en relación simétrica con el otro, construir y forjar su historia.

2.2.4.3 Paradigma alemán de la formación o el ser en la cultura:

En este ejercicio de abordar aquellos insumos teóricos correspondientes a la educación, la formación y la pedagogía, se aborda el *Paradigma Alemán*, fundamentado en la *Ciencia de la educación*. Christoph Wulf, uno de sus máximos representantes señala que tres tendencias determinan su actual enfoque primordialmente: la *Pedagogía filosófica*, la *Ciencia de la educación empírica* y la *Ciencia de la educación crítica*; entonces, cada una de ellas ha desarrollado sus propios interrogantes con diferentes métodos y procedimientos en su relación con la praxis pedagógica. Así, en el marco de la *Pedagogía filosófica* se ha reconocido la evolución histórica de la educación

destacando su importancia para la comprensión de la realidad educativa, como también acentuando la “autonomía relativa” de la educación y de la Ciencia de la educación, frente a los “poderes sociales”. Así, se concibió la educación, como proceso de interacción entre un adulto y un hombre joven; y la *Pedagogía filosófica* se comprendía a sí misma como la teoría de la educación para la educación.

Al otro lado de esta pedagogía, la *Ciencia de la educación* empírica trató de resaltar la importancia del empirismo: sólo a través de él era posible diferenciar entre lo que se halla en los campos de la educación y lo que debería haber en ellos. Esta diferenciación anota Wulf, era necesaria para poder reconocer las insuficiencias de la praxis educativa. En este proceso de constitución se desarrolló poco a poco aquella ciencia, con una orientación del ideal de la ciencia positivista frente a la orientación de las normas del racionalismo crítico, cuya doctrina orienta actualmente la mayoría de los estudios empíricos.

La Ciencia de la educación crítica, se desarrolló luego de la asimilación de la Teoría Crítica: con ella se acentúa el carácter social de la educación y de la Ciencia de la educación, a través del debate científico promovido y desarrollado en Alemania cifrando su comprometimiento con los objetivos de esta teoría. Según lo anterior, de lo que se trata es del aporte que el sector educativo pueda brindar a la instrucción y emancipación del hombre; por ello, un requisito para que los procesos de emancipación de la educación puedan realizarse, es el análisis crítico- ideológico de los contextos sociales, dentro de los cuales se halla la educación.

Este paradigma resalta que la indicación de contextos existentes entre cada una de las tendencias anotadas y las amplias posiciones teóricas científicas tiene además la siguiente función: aclarar que la diferenciación entre las posiciones presentadas ya no constituye un sistema estructural formal, sino que la diferenciación se realiza con base en criterios, tal como lo sugiere el concepto de paradigma, desarrollado por Kūhn, entendiéndolo como un conjunto de elementos, que es común a los miembros de una comunidad científica. A esta pertenece la unidad de la comprensión de la ciencia, de la sociedad y del mundo, pero también la armonía en las normas y los contenidos de los conceptos metodológicos, así como los procedimientos e instrumentos del trabajo científico. Con la ayuda del concepto de paradigma es posible resaltar y aclarar los sistemas más importantes de referencia y las reglas científicas en su antinomia. En esta medida, el concepto apoya el propósito de este trabajo, que consiste en socializar los diversos paradigmas de la formación pertinentes, para pensar la construcción de los procesos curriculares, donde el concepto de paradigma tiene un significativo valor heurístico.

A continuación se explicarán unos términos con los cuales el paradigma alemán se promueve: Un primer término es el de *enculturación* como proceso básico de la existencia humana, cuyo fundamento es la cultura en la cual vive cada ser humano. Bajo esta concepción, la sociedad es considerada como un logro cultural específico del hombre para organizarse a sí mismo y a su grupo. Loch, otro pedagogo alemán define: “El aprendizaje de la cultura como el objeto propio y total de la pedagogía, y para denominarlo adoptamos el término *enculturación*, que proviene de la antropología cultural”. Para él, la cultura como forma de vida del ser humano, es el concepto clave

para entender la formación, en cuanto aquella contiene todas las estructuras mediante cuyo uso y animación el hombre realiza su vida, los sistemas de símbolos y formas de expresión, instituciones, prácticas, proyectos de vida, metas y esperanzas: todas estas estructuras transmitidas o creadas por el hombre para el hombre conforman en su conjunto la cultura como el medio globalizante en el cual el hombre realiza su vida, y que debe ser aprendido en una medida mínima por todo ser humano con la ayuda de la educación, si quiere ser hombre.

Debe señalarse que el significado pedagógico específico de la cultura es visto en el hecho de que la educación se mueve en medio de ella –que fue y es a su vez un logro cultural de las diferentes agrupaciones humanas–, que la cultura, y por lo tanto la educación, deben ser aprendidas, sostiene este paradigma. Loch afirma en relación con esta definición, que en ella se ha puesto en primer plano el aspecto de la cultura relacionado con el logro normativo y directivo de la acción: aquí se abre también su dimensión pedagógica, como importancia fundamental para el desarrollo del individuo humano; es decir, en la perspectiva pedagoga, aparece como el vehículo que permite que el niño o niña recién nacidos puedan desarrollarse como seres humanos adultos. En la misma perspectiva, su entendimiento específicamente pedagógico no considera que el ser humano está ya presente en ella, sino que se encuentra en el camino hacia ella, en su aprendizaje, que crece en ella y es formado por ella. En este proceso de aprendizaje de *enculturación* el individuo crece dentro de un sistema cultural típico, dispuesto para él por la cultura existente o una de las subculturas, convirtiéndolo –en el marco de esta formación– en su portador.

En relación con este primer concepto fundamental en el entendimiento de la educación y la formación, como es la *enculturación*, se establece que:

1. La *enculturación* como proceso básico de aprendizaje al cual está expuesto todo ser humano en toda sociedad, vuelve al individuo capaz de actuar, de comportarse de acuerdo a las normas del grupo, vivir en conformidad con los contenidos y reglas de esa sociedad.
2. La *enculturación* se da en instituciones creadas especialmente por las diferentes sociedades: por ejemplo, el idioma, la religión, etc. Entonces, la educación puede ser considerada en este paradigma como la intención básica de las sociedades para reproducirse a sí mismas y a su cultura y de volver a esta permanentemente, es decir, asegurada a través de las generaciones.
3. De la *enculturación* hace parte la creación de organizaciones especiales, como la familia, la escuela, en las cuales la generación joven es introducida a áreas especiales de la cultura y comprometida con ella en los procesos de aprendizajes; es por ello que los procesos de enculturación tienen un alcance profundo en la vida cotidiana.
4. Este entendimiento de la *enculturación* se basa en una antropología implícita. El ser humano y el mundo no son considerados como algo opuesto y concreto, sino como una unidad dialéctica.
5. Desde esta concepción se habla de una “diferencia antropológica” entre jóvenes, adolescentes y adultos: nivelarla o eliminarla es la tarea principal del proceso de *enculturación* y de otros procesos.
6. Hay otra “diferencia social”, que se basa en el hecho de que las exigencias culturales difieren según los grupos humanos o capas sociales: estas diferencias



producen procesos de *enculturación* diferentes, y tienen más que nada un origen social.

7. Por último, en este término se pueden explicar sobre todo los procesos pedagógicamente relevantes en el nivel macro-social.

Otra gran contribución científica de este paradigma, son los conceptos de *aprendizaje social como interacción pedagógica y aprendizaje*, ya que a mediados de los años 60 del siglo pasado, se inició un debate en el cual la dimensión de la escuela y de la enseñanza se convierte en aprendizaje “social” al lado del aprendizaje de lo que era la “materia”. El predecesor de este concepto es Roth (1971), quien con sus estudios de antropología pedagógica, hizo fecundo para la investigación pedagógica estos conceptos. Según él, los fenómenos del aprendizaje social se pueden observar primariamente en la escuela, es decir en una forma de organización en la cual la enseñanza y el aprendizaje son “institucionalizados”.

El término que caracteriza este fenómeno permite una doble interpretación desde el punto de vista formal. En el sentido del contenido se puede acentuar lo “social”. Esto significaría fortalecer el aprendizaje “social”, aparte del aprendizaje del contenido técnico de las materias; por ejemplo ampliar las materias de ciencias sociales o relacionar en todas las materias de las exigencias técnicas con las exigencias sociales o los intereses y necesidades de los estudiantes, donde igualmente se puede acentuar el “aprendizaje”. Actualmente se pueden distinguir cuatro direcciones en la conceptualización de este término:

1. El aprendizaje social como “integración social”.
2. El aprendizaje social como “aprendizaje sin miedo”.
3. El aprendizaje social como “educación social”.
4. El aprendizaje social como “interacción social”.

En relación con el aprendizaje social como *integración social*, este se deduce del postulado de la igualdad de oportunidades. Entonces tenemos, que sus objetivos se ubican por lo tanto en el nivel social. En el marco de este entendimiento básico se inscriben las siguientes opiniones de pedagogos alemanes: el aprendizaje social como *aprendizaje político* (Keim: 1973); el aprendizaje social como *aprendizaje estratégico* (Roll: 1974) y el aprendizaje social como *educación emancipatoria* (Frohn: 1973, citados por Kuper, Wolfan (1993).

La segunda dirección del término de “aprendizaje social” como *aprendizaje sin miedo*, Keim, señala que es justificado teóricamente con el psicoanálisis de Freud, los valores y normas de la Ilustración. La doble meta del aprendizaje social, entendido de este modo es la orientación de la individualidad del estudiante en sus necesidades inmediatas y la reducción de represiones y obligaciones adicionales.

El “aprendizaje social” como *educación social* es la, tercera dirección donde existen enfoques de la teoría del aprendizaje, como también de la teoría de los roles y de la interacción, que se unen con conceptos funcionales y emancipatorios. Por su *thelos*, esta forma de entendimiento está orientada hacia el estudiante, la situación y la organización, y se refiere a la acción y al comportamiento. Es por ello, que los

fundamentos antropológicos y ético-sociales son considerados más importantes que los fundamentos sociales y políticos. Desde la cuarta dirección, el entendimiento del “aprendizaje social” como *interacción social* se determina por la interacción simbólica y por la discusión consiguiente sobre las normas y valores en el sentido de los conceptos de la idealidad de: la escuela y la enseñanza en el juego combinado entre el aprendizaje técnico y el social. Por tal razón, esta comprensión social apunta sobre todo hacia el nivel de la situación y la acción reflexionadas.

Lo anterior en razón de que en nuestras sociedades la escuela y la enseñanza deben ser consideradas como cuerpos reales para toda clase de aprendizajes, relacionados con los fines superiores de la formación en el contexto de la experiencia y la reflexión social.

Pasando a la gran segunda contribución científica del paradigma alemán, es decir, al concepto de “aprendizaje”, su importancia es indiscutible, diferenciar su accionar de los conceptos de enculturación, socialización y educación en otros casos, donde el “aprendizaje” es declarado como proceso básico de los procesos señalados. Pero, para el “aprendizaje social” el “aprendizaje” cumple una función central en lo que se trata de los contenidos sociales, que desde una observación pedagógica del aprendizaje fijará prioritariamente los valores y normas, las actitudes y expectativas, necesidades e intereses, roles y reglas en los procesos que se realizan en base a o con estos contenidos sociales, en los cuales ellos son vehiculados de maneras diversas.

En este contexto, interesa particularmente a este paradigma discernir cuáles son los contenidos sociales que el individuo aprende y cómo los adquiere o los transforma en su persona; es por ello que el aprendizaje puede ser entendido como una “organización interna”. Ello obliga, a definir el contenido si se desea trabajar racionalmente y con éxito. Dos metas importantes del aprendizaje son:

1. Con el aprendizaje se puede explicar la adquisición de conocimientos y habilidades que se obtienen en los procesos de enculturación, socialización y educación, así como en el proceso del aprendizaje social.
2. Con el proceso de aprendizaje se induce un rendimiento o un centro de él, en la medida en que los conocimientos y habilidades, metas determinadas y preestablecidas del aquel, son aplicadas o mejoradas intencionalmente. Por lo tanto, de acuerdo con lo anterior, sus procesos deben producir resultados, es decir ampliar o mejorar conocimientos y habilidades.

Por ello, este paradigma señala, que si se da un paso más, el aprendizaje puede ser caracterizado como un proceso psicológico, en el cual las habilidades y conocimientos, así como el rendimiento cambian cuando la persona que aprende hace nuevas experiencias. Es así, que mediante experiencias dirigidas se pueden orientar o mejorar, es decir, acelerar y liberar de errores toda clase de conocimientos, habilidades y rendimientos. Sin embargo, se puede también producir un empeoramiento de estos factores. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es considerado como una modificación del “comportamiento respuesta” de un sujeto con respecto a ciertos eventos exteriores.

Así, los cambios de comportamiento deben ser relativamente duraderos, observables y predecibles, y no deben poder explicarse con procesos de crecimiento o maduración, con tendencias de modificación del comportamiento debido al cansancio o influencia de drogas, es decir, el aprendizaje se entiende como una modificación predecible del comportamiento, de la respuesta de los sujetos sobre determinadas condiciones de estímulo. Zdarzil (1972), define el aprendizaje como *la adquisición de habilidades motrices (caminar, escribir a máquina, etc.) y la adquisición de logros cognitivos y lingüísticos (conocimientos, comprensión, etc.), así como también la adopción de actitudes emocionales, motivaciones, valores y patrones. El denominador común de todos estos procesos de aprendizaje es el hecho de que se trata siempre de la gestación o modificación de comportamientos, es decir la modificación del repertorio de comportamientos del individuo.*

Con la anterior definición resulta evidente que se pueden adquirir habilidades en diferentes niveles de acción, por ejemplo en niveles “internos” que definen la estructura de la personalidad de un ser humano. Es desde este concepto-modelo desarrollado en la psicología, como puede explicarse que los procesos de aprendizaje se realizan en un nivel cognitivo, emocional, senso-motriz y motivacional, y que este proceso “interno” se refleja en uno externo, es decir en una forma de comportamiento.

Con base en todo lo anterior presentamos las siguientes conclusiones:

1. El aprendizaje debe ser considerado como término central de la pedagogía.
2. En el contexto de lo planteado, el aprendizaje se le considera como un “proceso interno” que se desarrolla dentro del sujeto.

Adquiere su forma de fenómeno humano saliendo hacia fuera, es decir, mostrándose en el comportamiento y la acción, por ejemplo en los gestos, el idioma, las habilidades artísticas, es decir, en conocimientos y habilidades. En este sentido, el aprendizaje siempre tiene dos lados: uno interno y otro externo, que se encuentran en una relación de interdependencia.

3. Desde este punto de vista los seres humanos aprenden durante toda su vida.

4. El término de aprendizaje que puede ser entendido por un lado como un proceso behaviorista, positivista y materialista, provocado y dirigido por condiciones externas: es el enfoque mecanicista del estar-en-el mundo del ser humano. Por otro, se puede reconocer una posición humanista y hermenéutica, según la cual el aprendizaje es entendido como un proceso de estructuración y organización intrapersonal que se expresa también intrapersonalmente, es decir, social y culturalmente, y se deja influenciar a su vez por estos procesos: aquí el ser humano es considerado como constructor de la realidad y se expresa como buscador de significados y cosas en la historia, en el presente y en el futuro.

5. Las diferencias básicas de los aprendizajes aquí presentados se basan en intereses y posiciones fundamentales antropológicas, sociopolíticas y filosóficas.

La crisis de la modernidad, que había tenido sus antecedentes durante el siglo XX en la crítica a la categoría de "formación" desde la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt y en la Ciencia de la Educación Crítica, llega al terreno de lo educativo y por su intermedio a las teorías pedagógicas, didácticas y curriculares de la segunda mitad de ese siglo como apoyo a la constitución de este paradigma. Él constituye una respuesta diferente a la crisis de lo educativo-formativo contemporáneo, donde se asume la postura

de la palabra *Bildung*, que evoca la forma interna, espiritual del hombre, su imagen, de modo que bajo esta connotación la “formación” es siempre formación humana.

Cuando en la lengua alemana se habla de ‘formación’ se refiere a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética, que se derrama armónicamente sobre la sensibilidad y el carácter. Los planteamientos de este postulado constituyen un conjunto de interpretaciones sistemáticas, en el intento más audaz de los pensadores contemporáneos alemanes críticos por fundamentar una nueva concepción del educar, el aprender, el enseñar, en últimas, el formar y, de sus relaciones entre sí, sustanciales para la promoción de una formación más humana, sea cual sea el carácter y el nivel que se pretenda desarrollar.

El propósito de este horizonte consiste en fundamentar una idea de formación desde la tradición filosófico-pedagógica alemana, pasando de la forma a la imagen para pensar lo humano, donde la idea de la *Bildung* traduce entonces, el esfuerzo por asegurar en el espíritu del hombre su “forma” razonante, reflexiva, humanizante, en un esfuerzo por acceder a la autonomía del juicio, pero también, esta forma, está representada por la sensibilidad, por la posibilidad de sentir afecto, asombro, placer; de sentir, con el servicio de la razón, adhesión por lo bueno, por lo bello, por lo cierto, pero también, teniendo la posibilidad de pensar aquello que llamamos intuición, fantasía, imaginación, corazonada: la sensibilidad, como lo recuerda Norbey Ospina en el Seminario Internacional “Encuentros Transculturales”, propiciado por la Universidad de Antioquia, Colombia (1999).

En efecto, este paradigma precisa darle contenido ético-racional, muy humano, a los imperativos del formar para superarlo, que podrían considerarse debilidades en sus planteamientos frente a otros paradigmas, a saber: una formación, que aunque asumida como tal, sacrifica el ser por el hacer y lo que todo ello implica, como se denota en el paradigma anglosajón.

De lo anteriormente expuesto, hay que decir, que para la formación es consustancial el fundamento del ser en la cultura. En esta visión, la formación es aquel fenómeno en el cual –por experiencia propia o la comprensión de otras personas– interiorizamos de manera inmediata la verdad de un momento objetivo (material) y subjetivo (formal), donde la formación es la apertura de una realidad material e intelectual para un ser humano –este es el aspecto objetivo o material; pero esto significa también: la apertura de él para esta que es su realidad–, este es el aspecto subjetivo o formal tanto en el sentido “funcional” como en el sentido “metodológico”, anota Klafki, uno de los pensadores más influyentes del pensamiento educativo-formativo alemán. La conjunción de lo racional con lo emocional para entender la formación, es clave en los procesos educativos. De ahí, porqué el paradigma alemán sugiere estos dos aspectos, a fin de garantizar que ella haga parte del ser humano.

Este proceso permite debatir la problemática social hacia la búsqueda de la autonomía como condición de la formación.

Estos planteamientos han generado un debate sin precedentes en el campo de la educación y la formación que se inicia en Alemania y se extiende a Europa y otras latitudes del mundo occidental, por sus implicaciones para la estructuración o

reestructuración institucional de la formación como un asunto primordial de las sociedades y de la humanidad en general, en el marco de una tendencia globalizadora que exige radicales reformas internas en el sistema educativo de las naciones. De todas las contribuciones científicas conceptuales del paradigma alemán, el de la *Bildung* viene a introducirnos en el proyecto ético, el cual se expresa en educar y formar al ser en la cultura como su condición para configurar lo humano, siendo lo sustantivo la “conformación, configuración, formación desde sí y para sí, desde el otro y con el otro”, en palabras de García.

Cabe anotar que desde esta tradición se desprenden para la educación elementos que hacen de ella un cuestionamiento: ¿Cómo educamos al ser en la cultura, como lo más representativo de todo propósito formativo?

Esta tradición es parte de una historia y cultura con una concepción de hombre y mujer, de humanidad, de solidaridad, que entran en crisis cuando se les sopesa con los patrones en conflicto con otras tradiciones en diferentes contextos de desarrollo y momentos de la historia. Sin embargo, esta tradición presente en el paradigma alemán de la formación, sostiene que todo hecho educativo-formativo es y debe ser observado como fenómeno cultural.

En este marco, una sociedad aspira a determinar un espectro de necesidades, confiriéndoles además un orden jerárquico a las mismas, como es el caso de la formación como artefacto socio-cultural para el individuo, con unos valores propios de la tradición humanista: tolerancia, autonomía del individuo, solidaridad, libertad, que

como valores se hacen necesario para la cohesión de aquella. Entonces tenemos, que el sentido de este paradigma, es proveer un amplio marco conceptual que desde él se pueda inferir y proponer para el caso colombiano, como parece evidente, por el lugar que ocupa el sentido de la “formación” en las leyes educativas un pensamiento pedagógico contemporáneo, como una necesidad imprescindible, para la reconstrucción crítica del concepto, que permita:

1. Una aproximación fiel al paradigma y autores clásicos de este pensamiento, tan poco conocidos y debatidos en los centros de formación.
2. Precisar su estructura, categorías principales y proyecciones potenciales.
3. Exponer el sentido y alcance de los debates que él ha suscitado, las derivaciones para el debate ético y político de la educación y la formación en el nuevo milenio.
4. Comprender sus giros y lograr marcos de confrontación conceptual adecuada con las corrientes y tendencias latinoamericanas, sin pretender desdibujar ni descalificar las premisas ni los alcances reales de sus planteamientos.

Este proceso de reconstrucción de conceptos y concepciones permitirá, evitar teorizar y conceptualizar sin una fundamentación adecuada, para proponer modelos alternativos educativos y formativos para nuestras sociedades.

Una pregunta final: ¿para qué un paradigma de la formación? Se responde, señalando que por intermedio de su recreación crítica, la educación y la formación ofrecen elementos explicativos, analíticos y normativos, que posibilitan reorientar los procesos pedagógicos, didácticos y curriculares para la construcción de una sociedad más humana.



2.2.4.4 Paradigma anglosajón de la formación:

2.2.4.4.1 El enfoque funcionalista y tecnológico en el sistema educativo:

Una visión histórica del currículo muestra cómo la economía de la educación se fue gestando en el siglo XX en la reflexión educativa norteamericana.

La educación fue percibida como una inversión, y se la juzgó con las reglas del capital. Según ellas el resultado del trabajo escolar, es un bien que cada uno porta y está representado por el capital que se invirtió en él. Aunque la transformación de la escuela norteamericana a finales del siglo XIX y principios del XX estuvo signada por un debate que tenía un fuerte sesgo económico, la economía de la educación como campo de conocimiento se integra hasta los años 50 de este siglo.

De esta manera, los argumentos que se esgrimieron entre 1840 y 1890 para reformar la escuela pública norteamericana se vincularon a una perspectiva económica de la educación. Se la consideró como una inversión, se buscó que fuese un acto eficiente en la formación de ciertos comportamientos definidos. Para ello se trató de redefinir los contenidos de la enseñanza a fin de seleccionar aquellos necesarios para obtener un empleo.

Así, se fueron conformando prácticas educativas, buscando cambiar la mentalidad de los docentes, se exigió que atendieran más comportamientos que a contenidos, orientados por lo útil. Se cimentó una nueva concepción pedagógica, que apoyándose en

elementos propios del discurso de la ciencia lograrse que los maestros asumieran uniformidad frente a ella, para que los estudiantes mostraran ciertas características para el ingreso a una institución como ciertos resultados del rendimiento escolar. Se crearon una serie de instrumentos técnicos que posibilitaban la realización de la noción de “estándares de rendimiento”, que pronto se transformó en el concepto de objetivos conductuales, el uso de la teoría del test en el salón de clases, la construcción de programas unívocos para todos.

Emergieron, los que serían los primeros textos de la concepción curricular norteamericana: *The Child and the Curriculum* (1906) de John Dewey, *The Curriculum* (1918) de Franklin Bobbit, *La declaración general del comité de curriculum* (1926) firmada por Kilpatrick, Bobbit y otros. Son textos en los que se inicia la estructuración del campo del currículo y la conformación de las técnicas de elaboración del programa escolar. Este campo se formó estrechamente vinculado a concepciones provenientes de la economía de la educación, administración científica del trabajo y el pragmatismo. El currículo devino en un ámbito técnico que orienta la construcción de planes y programas de estudio. Fue visto como una serie de pasos metodológicos para la implementación de tales instrumentos. Se perdió de vista que su dinámica se vincula al contexto social de donde emergió.

La articulación economía y currículo aparece como una restitución histórica de algo que la propia evolución de este campo de conocimiento hizo de sí mismo. La teoría del currículo asume así una serie de valoraciones y concepciones, en este caso económicas, que van más allá de sus técnicas, pero que se encuentran implícitas en ellas, tales como

el diagnóstico de necesidades, perfil del egresado, objetivos generales, etcétera.

Esta historia curricular está emparentada con un enfoque abiertamente funcionalista, que suele emplearse para construir una pedagogía de la formación de los enseñantes, deductivamente a partir de un análisis de funciones de la escuela en la sociedad. Esta hipótesis se dedica al problema técnico: la búsqueda de una optimización del funcionamiento de la escuela en términos de rendimiento y de eficiencia, donde aparece la racionalización de los actos educativos tratados en términos de economía y administración, donde a la escuela se le considera como una organización empresarial: ella, debe organizarse para mejorar continuamente costos y rendimientos bajo los criterios de eficacia y rentabilidad.

Desde estos presupuestos la gestión económica de un país aparece tributaria de su sistema de enseñanza y particularmente del tipo de formación para los enseñantes. Frente a este estado de cosas, la pedagogía por objetivos del siglo pasado traduce en el currículo los mandatos imperiales de la economía en lo formativo. A la Institución Educativa que ponga en marcha su proyecto de formación bajo estos términos, se le impone de manera manifiesta la identificación de metas y objetivos en relación con las finalidades que las ordenan, su jerarquización y determinación de las estrategias para alcanzarlas. A lo anterior hay que agregar, cómo está presente en los objetivos, metas, propósitos un enfoque funcionalista-tecnológico, donde las técnicas y las nuevas tecnologías después de su entrada en el campo de la pedagogía, alteran su dramaturgia, suscitan apasionamientos y miedos según el poder y la riqueza de sus recursos, que podemos designar como inimaginables.

Con ello, se amenaza a la pedagogía tradicional en sus postulados y hábitos más enraizados, donde las nuevas tecnologías funcionan como catalizadores eficaces. En los lugares de formación esta función se ejerce en el nivel del acto de la enseñanza, que es el objetivo del enseñar. Las ambigüedades de las tecnologías avanzadas se han puesto frecuentemente en evidencia, debido a que asocian un máximo de contratiempos con un máximo de libertad, su adopción concretiza e intensifica el proceso pedagógico, el cual se debate entre lo instrumental y lo dramático, así:

a. Un material costoso, que exige cuidados de mantenimiento y de ajuste, pero que da el poder de captar a nuestro gusto todo tipo de información, imágenes, situaciones; para amplificarlas, reproducirlas, fijarlas o realizar acercamientos.

b. Una tecnología reductora y selectiva en los usos demostrativos y racionalizadores, pero que puede, por el contrario, abrirse ampliamente a un proceso exploratorio, para asociar lo imaginario con la realidad. Se trata, de una concepción instrumental que pretende modernizar las condiciones de los aprendizajes y aumentar el rendimiento, para dar lugar a una concepción operativa que integre lo audiovisual en el proceso de formación, y de hecho en una herramienta de análisis con diversas finalidades.

2.2.5 El Proyecto Educativo Institucional y el Currículo:

2.2.5.1 Propuesta de rediseño curricular:

En Colombia nos encontramos en el proceso de desarrollo de la constitución política de 1991, a partir de la cual se establece una nueva relación entre el Estado y la sociedad civil, en donde se habré las posibilidades de participación a las comunidades educativas para que intervengan en forma eficaz en la gestión de la educación y orientar su rumbo,

tanto la educación pública como privada. Desde la nueva Carta Política se ha determinado que hacia el futuro la unidad básica de cambio en la educación será la institución educativa como comunidad educadora desde su autonomía y sensibilidad hacia su contexto local y global. Para tal efecto las instituciones educativas deben gestar, adoptar y desarrollar en su Proyecto Educativo Institucional las intencionalidades de cambio.

En el PEI del Colegio Distrital José Eusebio Caro a primado en su construcción el enfoque de la administración clásica, igualmente ha ocurrido con las otras disciplinas que le aportan, la pedagogía, el currículo, las didácticas, la evaluación y la investigación. Ha sido un interés académico tradicional el que ha estado por encima de la calidad integral, en un ambiente académico centrado en un aprendizaje de contenidos con evidentes vacíos conceptuales, expresando más un deseo de cumplimiento simple de la norma que el inicio de un proceso de mejoramiento continuo, a pesar de que el observatorio de calidad de la educación del doctorado en educación de la universidad del Atlántico, ha orientado algunos procesos allí.

El proyecto de la institución está inspirado en una racionalidad empírico analítica, es decir, técnica sin teorías para fundamentar las construcciones; en ella abundan los discursos teóricos eclécticos, casuísticos que acompañan los informes escritos y en la práctica el trabajo pedagógico en el aula y de participación de los padres de familia, estudiantes y profesores sigue siendo tradicional.

En síntesis, se observa la desarticulación entre los niveles de preescolar, básica media; entre los estilos pedagógicos curriculares, didácticos, administrativos, evaluativos, ausencia de historicidad; la falta de sistematización de los procesos la confusión entre los fundamentos del currículo y los del proyecto educativo. Todo esto es lo que nos ha motivado a sugerir a la comunidad académica de la institución, la construcción de un PEI de forma colectiva y permanente, con la participación de todos los estamentos educativos interesados en su gestación, desarrollo y evaluación. Lo planteado nos da la posibilidad de rediseñar el PEI en la búsqueda del rumbo para contribuir al mejoramiento de la institución objeto de esta investigación. Esta propuesta inspirada desde la perspectiva investigativa, democrática, cultural, pluricultural y organizacional, se ha titulado: Pensar y hacer el currículo.

2.2.5.2 Pensar y hacer el currículo:

Hoy hay mayor conciencia que un currículo que desee responder a los requerimientos de la modernidad debe necesariamente darle lugar a la heterogeneidad cultural. En este sentido se hace necesario elaborar un currículo pluricultural con participación determinante de la escuela y la comunidad.

Los colombianos tenemos que asumir el reto con los cambios planteados por la Constitución colombiana del 91, la Reforma Educativa (en la Ley 115 y su decreto reglamentario 1860) y las transformaciones del mundo contemporáneo –tanto en sus aspectos económicos, políticos, culturales, así como los desarrollados acelerados del conocimiento científico y tecnológico– los actuales currículos del sistema nacional educativo.

Ante un nuevo Estado de Derecho Social, el reconocimiento de la pluralidad, la diferencia y la diversidad socio-cultural la legitimidad de una democracia participativa, la descentralización administrativa en la certificación de los municipios y política de la vida social de nuestra Nación, el respeto de una formación ciudadana moderna para individuos que están en la sociedad del conocimiento, tiene que concordar, necesariamente, con iguales exigencias educativas.

En Colombia se promulgó la Ley 115 de 1994 tendiente a crear espacios de autonomía y descentralizar el currículo, ley que señala textualmente que:

Artículo 76, dice:

Concepto de currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

Artículo 77:

Autonomía escolar. Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidos para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional.

En unos de sus párrafos la misma ley dice que las Secretarías de Educación Departamentales o Distritales serán las responsables de la asesoría para el diseño y desarrollo del currículo de las instituciones educativas estatales de su jurisdicción y que el Ministerio de Educación Nacional regulará el currículo y verificará el cumplimiento de la ley cuando haya cambios significativos en el currículo.

Con respecto a esta ley, es oportuno señalar que la elaboración del currículo no puede supeditarse a una mera acción operativa e instrumental diseñada por unos “expertos” y regulada por el Ministerio de Educación Nacional. El magisterio debe asumir el currículo como un proceso de investigación y evaluación permanente. Esta tarea es inmediata y acuciante. En esta forma, el currículo no será una camisa de fuerza sino un espacio donde el maestro vaya construyendo un equilibrio entre la autonomía escolar y su compromiso con la educación, el conocimiento, la ciencia y la cultura.

Son las instituciones educativas las que definirán su orientación pedagógica, el contenido de los programas, las actividades escolares, y la dirección que tomará la formación de valores.

El gran propósito de esta reforma fundamental en la educación colombiana radica en el mejoramiento de la calidad de la educación. Se trata de elevar el nivel científico y tecnológico de toda la población con miras a mejorar las bases del desarrollo económico y progreso social del país, y en este sentido, también se busca la universalidad del conocimiento en una concepción global del hombre, de la historia y la cultura.

La elaboración de los currículos debe tener en cuenta la particularidad de los contextos socio-culturales que le dan existencia a la Nación como tal, en la diversidad de sus regiones y en las autonomías de sus comunidades. Frente a estas exigencias y compromisos se requiere una educación flexible y dinámica que se adecúe a la diversidad de la realidad social, cultural, económica y política, tanto nacional como interinstitucional y se ajuste a sus cambios sin perder su perspectiva y finalidades.

También se requiere re-construir los procesos de enseñanza-aprendizaje desde ámbitos comunicativos y autónomos asumiendo un teoría crítica de la enseñanza y del sistema educativo. Teniendo en cuenta esta perspectiva, la orientación filosófica y epistemológica estaría dada en que se están operando en los saberes y haceres, entender las relaciones intersubjetiva de la comunicad como una comunidad de convivencias y de conocimientos y comprender la proyección social y cultural de la Escuela como un “proyecto de vida”.

En el informe conjunto de los Sabios, planteaba el científico Llinás la necesidad de un cambio profundo en la asimilación de conocimientos científico y tecnológico y una revolución en la mentalidad de los colombianos para que pueda construirse internamente una ciudadanía moderna y externamente entrará en la competitividad inteligente. Al respecto afirmaba que “el activo más valioso de Colombia es su gente. Su valor estará determinado por su nivel educativo, sus aportes culturales y su capacidad científica y tecnológica. Es necesario que Colombia ingrese en el menor lapso posible al nuevo orden científico y tecnológico y que emprenda una revolución civilizadora”.

Pero el actual sistema educativo nacional presenta graves deficiencias en sus resultados. Frente a este balance negativo urge generar una educación de alta calidad académica y científica, proporcionadora de una cultura democrática y una ética ciudadana a todos sus miembros. Señala Llinás que “Colombia requiere un nuevo sistema educativo que fomente habilidades científicas y tecnológicas, así como culturales y socioeconómicas. Ello permitiría una reestructuración conceptual y organizativa, una reorientación del imaginario colectivo y la generación de nuevos valores, comportamientos, aptitudes cognitivas y prácticas organizacionales adaptadas al mundo moderno”.

En este sentido, repensar el currículo es reconocer la autonomía y la apertura al mundo que tiene la Escuela en su proyecto cultural con la sociedad a que se debe. Al quehacer de la Escuela le es constitutivo la producción democrática del conocimiento donde interactúan e intercambian simbólicamente saberes los sujetos participantes en ella insertos, para construir socialmente la “verdad”. La Escuela se muestra como una comunidad científica y tecnológica, justa y estética en tanto en ésta se desarrolla el mundo del conocimiento validado y reconocido científicamente, se forman en los mejores valores de la sociedad y se estimula y fortalece la personalidad de los educandos, es por tanto, indispensable que el estudiante aprenda haciendo, descubriendo, produciendo y autoevaluándose, en lo científico, lo tecnológico, lo cultural, lo espiritual, lo económico, lo social, lo político y en todos los demás aspectos referentes a la formación integral de cada alumno y al desarrollo de su comunidad y del país.



Es a partir de estas consideraciones que se puede afirmar, para una nueva visión del sistema educativo y de la escuela desde una teoría crítica de la enseñanza –que el currículo debe formularse como un proyecto de investigación en todos los niveles de organización de la cultura académica. Al construirse la Escuela como una comunidad del conocimiento sus miembros asumen la figura de investigadores tanto los docentes como los discentes en un trabajo cooperativo con el fin de adentrarse en la lógica del descubrimiento y de las mediaciones cognitivas de los saberes y haceres. En este espacio de las intersubjetividades acontecen las prácticas de las relaciones políticas y éticas de la convivencia social así como también es el escenario de la autonomía de los sujetos creativos, reflexivos y críticos.

Plantear una reflexión sobre el currículo, retomando la teoría crítica, es ver el divorcio existente en la educación tradicional entre “los contenidos escolares y la significación que éstos tienen para los estudiantes” y su proyección social y cultural con el contexto. Es transformar su carácter de obsolescencia, ideologizante, transmisionista, memorístico y autoritario. Es proponer nuevos niveles de organización, de selección, de administración de los contenidos escolares y de las relaciones de convivencias en la comunidad educativa articulado a un proyecto de una mejor sociedad.

Las revoluciones científico-tecnológicas, las crisis y transformaciones de los paradigmas y las teorías provoca una nueva actitud y mentalidad en la que debe re-evaluarse las formas como se educa o forma en la Escuela de hoy. El mundo de la ciencia y las nuevas tecnologías (de la comunicación y de la información) prácticamente han colonizado la vida cotidiana en las sociedades contemporáneas; ellas hacen parte de

nuestro quehacer diario y sus lógicas se interiorizan en las experiencias que vivimos en el mundo de la vida. La Escuela al encontrarse a espaldas de este fenómeno se aísla. Sus contenidos escolares están por fuera de este movimiento transformador de los saberes y por ello, es poco significativa para los educandos.

De igual manera ocurre, con los contenidos sociales, éticos, políticos e históricos que se imparten en ella. Los cambios generados en el mundo social, la aguda crisis y desplome de los sistemas políticos, la desvalorización de éticas y prácticas morales tradicionales y dogmáticas, los significados históricos y expresivos del surgimiento de pueblos, culturas y naciones antes marginadas, la reorganización del nuevo orden mundial y sus implicaciones económicas hasta la seria transformación de la nación colombiana a partir de la Constitución del 91 así como de otros fenómenos importantes que presionan por una sociedad democrática y de justicia social, exige un cambio también en los contenidos escolares.

De otro lado, la necesidad de generar las bases fundamentales para construir individuos autónomos y creativos que requiere una sociedad abierta y libre a un mundo con un proyecto de nueva ciudadanía. Estos sujetos como personas, han de asumir una actitud crítica y reflexiva, poseer un pensamiento emancipador en el movimiento de la sociedad humana y ser responsables de sus acciones y juicios en una sociedad de la libertad y de sujetos autónomos.

En la perspectiva de asumir el currículo como un proyecto de vida la Escuela ha de plantearse como una comunidad investigativa y productora del conocimiento tanto

científico y tecnológico, ético y político como estético y crítico –considerándose de esta manera como un espacio por donde median los intereses cognitivos de la humanidad–, comunidad que en últimas es una comunidad de comunicación y lenguaje en la que se configura una organización del conocimiento y del saber en todas sus expresiones. Tal comunidad tiene como principio el desarrollo de las múltiples mediaciones de los intereses cognitivos en los que la formación escolar busca implementar las dimensiones de los procesos de adquisición y de posibilidad de las ciencias de corte empírico-analítica, hermenéutica y crítica.

En este sentido, es como ha de concebirse al currículo como un proyecto de investigación y de experimentación pedagógica en la que estén implicados –de una manera inter y transdisciplinaria– los diferentes saberes presentes en el compromiso educativo. Esta idea del currículo como investigación se orienta a ser sometida a una constante y permanente comprobación de su diseño con respecto a los propósitos filosóficos, antropológicos, sociológicos, epistemológicos, psicológicos y pedagógicos que lo orienta. Por eso ha de ser flexible dentro de su contexto socio-cultural, integrador de los saberes a partir de ejes problemas, dinámico frente a cambios y las transformaciones en el campo de los saberes, y de pedagogías intensivas centrado en la lógica del descubrimiento y de las expresiones comunicativas.

Al proponerse un replanteamiento educativo esta ha de conducirse a pensar la Escuela como un proyecto curricular de investigación e innovación pedagógica. Proyecto curricular que se cimenta en la búsqueda cooperativa de la verdad, con los métodos que ella misma genera y proporciona. Ella ha de impartir conocimiento basado

en la sana reflexión y discusión en la que los mejores argumentos den cuenta de las razones y motivos de algo en el mundo, de algo que se ha tematizado para llegar a un entendimiento.

En el proceso de hacer currículo al igual que en la acción investigativa, se debe tener un posicionamiento que permita generar un proceso de interacción comunicativa que dé cuenta de aspectos relacionados con la sociedad, la historia, la política, la concepción de hombre, la economía, la propia cultura, la ciencia, la investigación, el conocimiento, etc.

Superar la concepción de diseño y desarrollar curricular como una nueva acción operativa e instrumental, como un listado de asignatura inconexas entre sí, como una yuxtaposición de cursos, como el resultado de un proceso curricular fundamentada en procesos de investigación y evaluación permanente, con lo cual se garantiza pertinencia social y académica de la labor desarrollada.

En este contexto es como tiene validez la reconstrucción curricular teniendo en cuenta varios aspectos que lo forman. Desde las transformaciones del conocimiento científico y tecnológico, los individuos que la sociedad necesita y la urgente tarea de formar los sujetos autónomos y libres para el nuevo milenio. Para eso la Escuela ha de reorientarse a las condiciones de una nueva cultura organizacional del proceso académico en todas sus esferas estructurales. Visto de esta forma es como se tratará de articularse el currículo explícito y el currículo oculto que suelen desarrollarse en la convivencia escolar.

Si el currículo explícito privilegia la formación intelectual, el oculto privilegia la moral. Criticar esta formación requiere no sólo que la colectividad simbolice y exprese su contenidos sino que se estén modificaciones en las formas de convivencia y que esta lenta transformación se desarrolle con la autonomía de individuos y grupos.

Es ingenuo pensar que sólo el currículo explícito forma al sujeto democrático. Una escuela de relaciones verticales, carente de respeto a la dignidad de los profesores y alumnos, está inhabilitada para formar al sujeto democrático. La creación de una cultura escolar democrática es condición necesaria, si bien no suficiente, para la formación del sujeto democrático.

Un currículo que quiera formar un sujeto democrático debe tener una actitud distinta frente al conocimiento de lo que se ha tenido hasta ahora. Mientras se siga pensando en que el conocimiento está por fuera de la experiencia personal del sujeto y que sólo la escuela administra el conocimiento que produce una comunidad científica lejano a su realidad cotidiana, es difícil pensar que la educación hará una contribución sustantiva a la formación de un sujeto democrático.

Uno de los desafíos importantes de un nuevo currículo para la formación de un sujeto democrático es incorporar los saberes cotidianos y reconocerlos como parte de la formación de los individuos: dar legitimidad a estos saberes supone reconocer especialmente a los alumnos como personas capaces de pensar, reflexionar, sentir y relacionarse y no como entes incompletos, carentes de conocimiento. Pensar en un nuevo currículo implica entender las capacidades de los alumnos no sólo para recibir

información, sino también para comprenderla, recuperarla y modificarla; que sólo se consigue si se piensa la escuela como un proyecto curricular de investigación en la academia y la pedagogía.

Para ello nos formulamos las siguientes problemáticas: ¿Qué Escuela queremos? ¿Cómo articular el sistema educativo nacional, regional y local? ¿Qué saberes y haceres son los pertinentes? ¿Qué contenidos escolares privilegiar? ¿Cómo integrar los campos de conocimientos? ¿Cómo considerar el espacio y el tiempo escolar? ¿Cuáles teorías del aprendizaje asimilar? ¿Cómo estimular el interés y el conocimiento emancipatorio? ¿Cómo garantizar la producción del conocimiento desde la investigación? ¿Qué tipo de cultura organizacional implementar? ¿Qué sistema de evaluación aplicar al aprendizaje como proceso? ¿Qué planes de actividades y tareas considerar en los proyectos curriculares de áreas y de clases considerar? Estas y otras preguntas son las que orientan la reconstrucción curricular.

2.3 Marco legal:

Este proyecto de investigación se enmarca legalmente en la Constitución Política de Colombia de 1991, Ley General de Educación 115 de 1994, el Decreto 1290 de 2009 del MEN, los lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de la Lengua Castellana.

La Constitución Política de Colombia en su artículo 67, plantea: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, y a los demás bienes y valores de la

cultura. La educación debe formar al ciudadano en el respeto de los derechos humanos y deberes para mejorar la convivencia en la práctica del trabajo y la recreación para el cambio cultural, científico y tecnológico para la protección del medio ambiente”⁶. Con lo que se persigue humanizar a todos sus actores, desarrollando las competencias cognitivas, valorativas para formar seres racionales que piensen, amen y actúen; fomentando valores cívicos y culturales; esta es explícitamente la labor de la educación.

Por otro lado, la ley 115 de 1994 en su artículo 11 señala cómo se encuentra organizada la educación en nuestro país, a la cual tienen derecho todos los ciudadanos, estipulados así:

- Preescolar
- Educación Básica que se desarrolla en dos ciclos: la Educación Básica Primaria de cinco grados y la Educación Básica Secundaria de cuatro grados.
- Educación Media⁷

Organización que es imprescindible mencionar, debido a que la investigación se llevó a cabo en décimo grado, destacando el artículo 21 en el que se establece los objetivos específicos de la educación, dentro de los cuales citaremos los siguientes:

- a. El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua.

⁶ Colombia Constitución Política de Colombia 1991. Artículo 67.

⁷ Colombia Ley General de Educación 115 de 1994. Artículo 11.

- b. La utilización con sentido crítico de los distintos contenidos y formas de información y la búsqueda de conocimientos con su propio esfuerzo.

En esta investigación se hizo necesario mencionar el Decreto N° 1290 del Ministerio de Educación Nacional que reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de básica primaria y media. Cuyos propósitos son:

1. Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar los avances.
2. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.
3. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeño superiores en su proceso formativo.
4. Determinar la promoción de estudiantes.
5. Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional.

Esta evaluación pretende además, conocer los diferentes ritmos de aprendizaje, valorar el desempeño en las actividades escolares, y monitorear a los educandos para que alcancen niveles admisibles y superen los logros propuestos dentro del PEI de cada institución escolar. La educación debe propiciar espacios significativos que desarrollen: personalidades, aptitudes, capacidades mentales o físicas del menor, que promuevan la participación crítica y creativa en las actividades escolares encaminadas a favorecer los procesos de construcción de sistemas de significación. Además de la interacción

cultural, implicados en la ética de la comunicación, este eje es referido al trabajo pedagógico de las diferentes formas en que se constituye la significación y se da la comunicación entre los individuos.

Los sistemas de significación son el conjunto de signos, símbolos, reglas sintácticas, pragmáticas, en general del lenguaje verbal (oralidad, escritura...), lenguajes de la imagen (cine, publicidad, caricaturas...), señales... estos son construidos por los sujetos en procesos de interacción social. La adquisición de los diferentes sistemas de significación son prioridad de la escuela y todas las áreas del saber, aunque es claro que donde su importancia social, cognitivo, el énfasis del trabajo recaiga sobre el lenguaje verbal.⁸ En consecuencia, se hace imprescindible establecer los aportados de los lineamientos curriculares de la lengua castellana que contemplan lo que todo proceso educativo debe propiciar y fomentar, dentro de un sistema de enseñanza, aspectos como:

- Un proceso de reflexión.
- Una visión de la realidad, espiritual, afectiva y ética.
- Desarrollo de las potencialidades abiertas y coordinadas.
- Una visión articuladora y totalizante.

Teniendo en cuenta los soportes legales mencionados anteriormente se puede apreciar como éstos influyen en la construcción de sociedades cada vez más avanzadas, enfocándose en las necesidades propias del entorno de cada individuo en el cual se encuentra inmerso. De ahí que cada día sean mayores las exigencias para elevar las

⁸ Lineamientos curriculares de La Lengua Castellana Magisterio 1^{era} Edición 1998 pág. 54

competencias del hombre en lo que debe aprender, hacer, ser y convivir; esta concepción busca reorientar los programas curriculares y las infértiles políticas educativas. Sin duda estos documentos buscan unificar los criterios de la educación para hacerla más solidaria, justa, con calidad y pertinente ante los grandes cambios y evoluciones que sufre en la actualidad nuestra sociedad tan cambiante.

Por consiguiente, y reconociendo al joven como sujeto de la investigación, se presentan estrategias que le permitan avanzar en su formación y desempeño académico, considerando de gran importancia el aporte de la lengua castellana en el desarrollo de las competencias argumentativas. Esta investigación estuvo encaminada al desarrollo de las competencias comunicativas del educando y por ende el afianzamiento de sus relaciones interpersonales en su vida social dentro y fuera del aula. Cabe resaltar que esta investigación buscó trascender esas formas de educación cada vez más tradicionales y pasivas, luchando por una más racional, justa, democrática y participativa.

2.4 Marco conceptual:

La investigación que se diseñó tiene como enfoque pedagógico la metacognición, concebida desde la perspectiva de la psicología cognitiva. En este contexto se hace nuestra una metodología adecuada al objetivo de estudio que se persigue y usa a lo largo del trabajo, un conjunto de conceptos básicos que se revisan a continuación.



2.4.1 Definición y aplicación de conceptos:

2.4.1.1 Conceptos clásicos acerca de la Metacognición:

A través de los estudios acerca de la mente humana y su funcionamiento, se ha hecho frecuente encontrar la referencia a procesos cognitivos y metacognitivos, como aquellos que potencian el desarrollo de las destrezas y habilidades para dirigir el aprendizaje. De tal forma que se exhorta al educador a emplear parte del trabajo académico favoreciendo en el educando la conciencia, reflexión y control de su propio proceso de pensamiento.

Con términos alternos se maneja el ejercicio mental que hace referencia a la toma de conciencia del propio conocimiento, a la autorregulación y control de la mente; y por lo tanto a la intención de dirigir el propio proceso cognitivo, mismo que es susceptible de enriquecerse y moldearse. La meta es lograr un desarrollo intelectual sostenido en un cierto control, que el educando obtenga como base para su desempeño académico y mental, llegando incluso a plantearse en términos prácticos y éticos.

Lo anterior lleva a establecer una interrelación entre los términos de intencionalidad, conciencia y metacognición, como sustratos de un proceso de aprendizaje y conocimiento efectivos.

Literalmente, metacognición significa, el conocimiento de nuestro pensamiento. Donald Meichenbaum y colaboradores (1985) la describen como el estar consciente de la propia maquinaria cognoscitiva y de cómo funciona. Flavell (1976) a quien se le

atribuye el uso del término, lo hace para referirse al conocimiento y control de las actividades del pensamiento y aprendizaje, la cual incluye dos componentes separados a su juicio: estar consciente de las habilidades, estrategias y recursos que se necesitan para ejecutar una tarea de manera efectiva –saber qué hace- y la capacidad de usar mecanismos autorreguladores para asegurar el término con éxito de la tarea –saber cómo y cuándo hacer cosas.

Sin embargo no sólo se debe el estudio de la metacognición a Flavell, ya que desde los años 60's, Tulving y Madigan en sus estudios habían manejado la capacidad de la metamemoria, de lo que derivan los términos como metacompresión y metacognición.

El uso de estos mecanismos autorreguladores se conoce como monitoreo cognoscitivo según Flavell (1988), y operan efectivamente como parte de los procesos ejecutivos de control para procesar la información recibida, para lo cual es necesaria la enseñanza directa de las estrategias metacognitivas.

A partir de los 80's, dentro de los estudios de la inteligencia como la habilidad para adaptación al ambiente y para aprender, el funcionamiento de procesos cognitivos básicos del razonamiento; así como la solución de problemas y la toma de decisiones especialmente. Con ello se fue incorporando el estudio de la metacognición, entendida a la vez tanto “como conocimiento como control de la cognición, así como la referencia a funciones ejecutivas con base neuropsicológica”.⁹

⁹ Wanda Rodríguez. “Nuevas formas de pensar la inteligencia”. Conferencia 1º Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento. UPR. Sn Juan PR. 17-19 marzo de 1999.

También Nickerson (1988), utiliza el término reconociendo sus dimensiones de conocimiento acerca de la cognición y como la capacidad para el manejo de recursos cognitivos, supervisarlos y evaluarlos.

Margarita A. de Sánchez (1990), establece la diferencia entre un pensador eficiente cuando, el primero actúa por azar sin un análisis deliberado, mientras que el segundo conoce y puede optar por algún proceso cognitivo para enfrentar un problema, así como repetir y aprovecharse de sus propias estrategias cognitivas. En este sentido se piensa que la educación debe proveer el camino para que el estudiante establezca su proceso consciente y planificado para la acción mental.

De acuerdo con Costa (1994), la capacidad metacognoscitiva es un atributo del pensamiento y tiene que ver con las habilidades para planificar estrategias para procesar información, tener conciencia de los propios pensamientos al solucionar problemas y reflexionar acerca de la productividad del funcionamiento intelectual.

Se colige que metacognición es un término que se usa para designar a una serie de operaciones, actividades y funciones cognoscitivas llevadas a cabo por una persona, mediante un conjunto interiorizado de mecanismos intelectuales que le permiten recabar, producir y evaluar información, a la vez que hacen posible que dicha persona pueda conocer, controlar y autorregular su propio funcionamiento intelectual.

2.4.1.1 Metacognición y escritura:

Desde la psicología cognitiva se concibe la producción escrita como una actividad de construcción de significados que se estructura alrededor de un proceso cognitivo y que debe responder a condicionamientos de diversa índole. Para responder a estas demandas, los escritores y en un sentido más amplio, los hablantes, poseen conocimientos generales que han adquirido en su proceso de socialización los cuales guían su comprensión y producción textual. Según Heinemann y Vieweger (1991), estos saberes serían de distinto carácter: un saber enciclopédico referido al conocimiento del mundo, un saber lingüístico relacionado con la gramática y el léxico, un saber interaccional relacionado con lo ilocucionario, las máximas y las normas comunicativas y un saber sobre esquemas textuales relacionado con la organización de la información.

Estos conocimientos intuitivos que demuestra el escritor durante la actividad comunicativa deben ser ampliados para una utilización estratégica de los mismos. En especial, la producción escrita requiere para su concreción efectiva que dichos saberes sean profundizados. El uso consciente de estos saberes se hace evidente en las producciones de los escritores competentes, quienes controlan la tarea de elaboración escrita mediante la aplicación de estrategias metacognitivas, es decir, de reflexión sobre su propio hacer. Ello posibilita la regulación de sus propios procesos y productos cognitivos.

Los escritores principiantes deben encontrar en la escuela un espacio donde desarrollen los saberes específicos para producir textos escritos. Si, como ya lo hemos explicitado, las teorías actuales acuerdan en definir la escritura como un proceso

complejo que exige la aplicación de estrategias cognitivas por parte del escritor, la posibilidad de discriminar estas estrategias y autorregularlas, implica el desarrollo de estrategias metacognitivas.

En este trabajos se hace hincapié en que el estudio de la metacognición puede conducir a identificar importantes mecanismos de cambio y que es indispensable basarse en los resultados de los estudios metacognitivos para diseñar modelos de instrucción, sobre todo para alumnos con dificultades educativas especiales (Martí, 1995).

2.4.1.2 La metacognición como estrategia en la composición escrita:

Dentro de ese mismo análisis del acto de escribir, comparar lo que sabe quien escribe bien, con lo que no sabe un principiante aporta elementos sobre lo que ocurre en la mente del escritor, y la diferencia está en la Metacognición, la cual se refiere a un tipo peculiar de proceso que tiene lugar en la actividad cognitiva y que se caracteriza por ejercer una función reguladora (de monitoreo y control) de la actividad cognoscitiva que está realizando el sujeto; de los procesos que en ella se generan y de los resultados que se van obteniendo.

Es necesario diferenciar entre cognitivo y metacognitivo; lo cognitivo tiene que ver con el conocimiento, estrategias cognitivas, entonces, son todos aquellos procesos y actividades que le permiten a un sujeto el logro de conocimiento, de saber; en escritura estos se refieren a todas las actividades que el escritor utiliza para poder construir significados en un texto. Lo metacognitivo por su parte tiene que ver con el tener conciencia del conocimiento que se tiene, y de cómo se logra,

es decir, saber lo que se sabe o no se sabe y lo que se tiene que saber para llegar a saber. El comportamiento inteligente del hombre se presenta por excelencia como actividad cognoscitiva, autocontrolada o autorregulada.

En la expresión del pensamiento, hay momentos en los que el sujeto realiza acciones que tienen como objetivo asegurarse del curso correcto de la actividad, de su correspondencia con los fines y productos que por norma deben ser obtenidos. La autorregulación es una actividad consciente y dentro de ella aparece la actividad metacognitiva, de suma importancia en el funcionamiento cognoscitivo humano; esa importancia es mayor en el contexto de la enseñanza, en el cual, emerge tanto como componente de la cognición del estudiante, como objeto específico de atención del profesor.

La persona que usa la metacognición reúne tres condiciones: sabe cuáles son sus procesos mentales, ejerce control voluntario sobre ellos, y puede hablar sobre ellos (Cuervo, 1992). En la escritura esto marca la diferencia entre lo que sucede en la mente de un escritor competente y un escritor bloqueado o no iniciado. Para que un escritor pueda lograr desarrollo y avanzar en este proceso, es necesario que asuma el control, la supervisión y la evaluación permanente de su propio proceso de composición escrita; así funcionan las estrategias metacognitivas. Con la metacognición la regulación del sujeto no se da sólo sobre la actividad que se ejecuta, sino sobre sus propios procesos mentales, con la cual se introduce a un nivel superior de autorregulación cognitiva de la conducta.

Es necesario, que dentro de la actividad pedagógica se propicie en el estudiante, la obtención de conocimientos sobre sí mismo, se le muestre la importancia de asimilarlos y aplicarlos consecuentemente en la actividad docente y fuera de ella.

4.1.3 Los estudios metacognitivos y su influencia en los aprendizajes:

En los estudios de Flavell se pone de relieve la importancia del control y la toma de conciencia de los procesos cognitivos por parte del alumno y se buscan las situaciones que las potencien.

Su razonamiento se basó en datos empíricos que mostraban que algunos niños podían tener estrategias adecuadas de memoria. Pero no siempre las utilizaban en forma correcta, mostraban “deficiencias de producción”. Esto lo llevó a suponer que no es suficiente distinguir el nivel de funcionamiento cognitivo, lo que el niño sabe, sino también cómo controla sus propios procesos cognitivos para ser eficiente en determinadas tareas (nivel de funcionamiento metacognitivo).

Al respecto Flavell (1996: 160) asevera:

“Podríamos decir que se recurre a las estrategias cognitivas para hacer un progreso cognitivo, y a las estrategias metacognitivas para controlarlo. Controlar el propio progreso en una tarea es una actividad metacognitiva muy importante”.

En este sentido, Flavell identifica el área metacognitiva como un nuevo campo de investigación que permite entender con mayor precisión cómo los niños van adquiriendo

un más amplio conocimiento sobre los procesos cognitivos y cómo los van regulando con mayor eficacia para resolver determinadas tareas. En el modelo que propone este investigador, se identifican dos dominios metacognitivos: el del conocimiento metacognitivo y el de la experiencia metacognitiva. El primero se refiere a los conocimientos que tienen los sujetos sobre la cognición, referido a personas (lo que saben las personas respecto a sus capacidades o a la de otras personas ya sea en lo intraindividual, interindividual o universal), en relación con tareas (el conocimiento sobre demandas y exigencias que conlleva determinada tarea) y en relación con estrategias (conocimiento sobre qué estrategia utilizar para lograr un objetivo y cómo controlar su eficacia o pertinencia según las circunstancias).

En cuanto al segundo dominio metacognitivo propuesto por Flavell, las experiencias metacognitivas son definidas por el investigador como las sensaciones que experimenta conscientemente un sujeto que está llevando a cabo un proceso cognitivo: darse cuenta del grado de dificultad de la tarea que se está realizando, o tener la sensación de que la vía elegida para resolverla es inadecuada, o sentir que se está muy cerca de alcanzar el objetivo, etc.

Otro avance importante en el área de la metacognición se debe a los estudios de Baker y Brown (Brown, 1980; Baker & Brown, 1984) quienes trabajan el concepto de metacognición aplicado a la lectura. Asimismo, un trabajo posterior de Brown (1987), constituye, según Martí (1995), una de las contribuciones más sistemáticas al análisis del concepto de metacognición y de las investigaciones relativas al mismo.

Todos estos aportes muestran que aprender haciendo es necesario, pero no suficiente. Los aprendizajes que se están construyendo se ven reforzados y consolidados por una reflexión del propio aprendiz sobre ellos. De esta manera, la metacognición contribuye al desarrollo de los conocimientos tanto declarativos como procedurales. Por su parte, el conocimiento metacognitivo también se va reforzando y acumulando lentamente a lo largo de los años integrándose al “almacén de conocimientos metacognitivos” que cada persona va desarrollando (Flavell, 1996).

Según Flavell, parece probable que los conocimientos y las experiencias cognitivas y metacognitivas están constantemente informándose e interactuando en cualquier actividad cognitiva.

Para ello, es preciso que los estudiantes descubran sus propios recursos y regulen conscientemente sus procesos de escritura. Ya que la producción escrita se ha planteado como un proceso de resolución de problemas con distintos condicionamientos, para su solución, se hace necesaria la aplicación de estrategias cognitivas específicas durante la tarea de escritura. Estas estrategias pueden aprenderse mediante actividades que muestren al estudiante la utilidad de las mismas, y que lleven a su conceptualización, es decir, que promuevan la construcción de conocimientos no sólo procedurales sino también declarativos o conceptuales. Asimismo, las estrategias metacognitivas pueden ejercitarse, aprenderse y conceptualizarse. Las mismas serán de utilidad, en el campo específico que estamos abordando, para regular, modificar o corregir los procedimientos que entran en juego en la escritura, como también, para evaluar los productos de esta actividad.

4.1.4 ¿Es posible plantear una didáctica de la metacognición?

Antes de iniciar el desarrollo de esta reflexión formulamos algunos interrogantes básicos:

- ¿Se enseña a escribir reflexivamente en la escuela?
- ¿Por qué los alumnos demuestran poca familiarización y poca motivación cuando se les propone escribir y menos aún, cuando se les propone revisar sus propios textos o los de otros compañeros?
- ¿Por qué, en general, la actividad de revisar textos es una práctica exclusiva del docente, y los alumnos se limitan a recibir de manera pasiva las observaciones del profesor?
- ¿Será posible la ruptura de esta “cultura escolar” para avanzar en el desarrollo de la cognición y de la metacognición?

Después de varios años de aplicación de modelos cognitivos y de las numerosas investigaciones que señalan la estricta relación que hay entre la aplicación de estrategias metacognitivas y el desempeño en las tareas de escritura, creemos que estas interrogantes ya tendrían que estar solucionados. La realidad en las prácticas de producción escrita de nuestro medio evidencia que no es así. En este sentido, coincidimos con Monereo (1994) en que es posible enseñar a los estudiantes a ser conscientes de las decisiones que toman, de las condiciones que deben guiar esas decisiones y de las operaciones que deben poner en marcha para hacerlas efectivas, regulando en todo momento su ajuste y orientación. Pero, para ello, como sostiene este investigador, es fundamental que el profesor sea capaz de modificar sus prácticas

educativas de manera tal que introduzca los planteamientos metacognitivos en el aula y que él mismo monitoree sus propios procesos. Es así como expresa:

“...esto solo será factible cuando los profesores seamos conscientes de nuestras propias orientaciones epistemológicas, disciplinarias y didácticas, y tratemos de analizarlas y optimizarlas, con la ayuda de nuestros compañeros (formación continua) y de otros profesionales (asesoramiento)” (Monereo, 1994: 5).

En la actualidad, el papel de mediador que realiza el profesor en clase, cuando trata de “negociar y compartir sus significados” con los alumnos, es admitido y sustentado por distintas teorías.

La función mediacional consiste en transferir de forma paulatina el control de cada actividad educativa a los estudiantes.

Esta transferencia de control de una tarea supone una transferencia de la conciencia que tiene el docente sobre cuáles son los mejores procedimientos que pueden utilizarse para aprender un contenido y sobre las condiciones en que está indicada su utilización.

Monereo (1994) sugiere tres principios generales que deberían presidir una didáctica de inspiración metacognitiva.

1. Enseñar a los estudiantes a conocerse mejor como “aprendices”. Esto supone ayudarlos a identificar sus dificultades, habilidades y preferencias en el momento de aprender, con una doble finalidad: a) conseguir un mejor ajuste entre sus expectativas de

éxito y los resultados obtenidos; y b) facilitar la posibilidad de que adapten las tareas escolares a sus propias características.

En síntesis: ayudarles a construir su propia identidad o autoimagen cognitiva.

2. Enseñar a los alumnos a reflexionar sobre su propia manera de aprender, guiarlos para que analicen las decisiones regulativas que toman durante la planificación y monitoreen y valoren sus actuaciones cuando realizan una tarea. Es decir, enseñarles a que mejoren la regulación de los procesos cognitivos implicados.

3. Enseñar a los estudiantes a establecer con ellos mismos un diálogo consciente cuando aprenden, o sea, ayudarles a: identificar el propósito de aprendizaje, reconocer las intenciones de quien propone la tarea para ajustarse mejor a las expectativas y demandas y activar sus conocimientos previos sobre los contenidos tratados con el fin de conseguir la elaboración de relaciones sustanciales con la nueva información, logrando un aprendizaje más significativo.

De los aspectos desarrollados en este apartado se desprende una tercera premisa:

- La necesidad de la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas durante la producción.

2.4.2 La argumentación:

Uno de los procesos de la composición escrita incluye la argumentación, la cual se define como el proceso racional de un sujeto que va dirigido al razonamiento de otro sujeto e intenta intervenir en él para cambiar su posición y

lograr una adhesión, o reforzar una posición acerca de algún hecho o situación; es decir, se busca el convencimiento sobre un punto de vista personal que se somete a la consideración de un auditorio. Se puede asimilar a un diálogo con el pensamiento del otro, para transformar sus opiniones.

Inicialmente, para hablar de argumentación se debe diferenciar de la persuasión y la demostración, con los que tiende a confundirse. La persuasión está encaminada a lograr una acción o una determinada línea de conducta en un destinatario apelando a sus emociones, deseos, prejuicios, temores y todo lo que tiene que ver con el mundo de los afectos. La persuasión es una forma de control social con la que se manipula directa o veladamente el comportamiento o la actitud del auditorio.

La argumentación es un tipo de persuasión mucho más exigente desde el punto de vista racional. Con ella se busca un convencimiento y no propiamente la realización de una acción.

Quien argumenta intenta lograr una adhesión o reforzar una posición de su auditorio acerca de algún hecho o situación. Por eso la sustentación de un argumento tiene que ser razonable y en ningún caso coercitiva. Mientras la persuasión apunta a las emociones, temores, deseos y prejuicios, la argumentación apunta al raciocinio.

La persuasión actúa de tal manera, que el auditorio escucha cosas que no se dicen, acepta como verdad lo que aún no ha sido demostrado y sólo saca las conclusiones que le son sugeridas por la fuente de persuasión.

2.4.2.1 Argumentación/demostración:

El propósito de una argumentación es, ante todo, lograr acrecentar la adhesión a un punto de vista que se somete a la consideración de un auditorio, y no el de demostrar la veracidad de una conclusión. Eso pertenece al terreno de la demostración, objeto de estudio de la lógica formal. Una demostración es una cadena de razonamientos que se propone demostrar la validez de un conocimiento a partir de las relaciones que guarda con otros, cuya validez ha sido igualmente obtenida a partir de premisas válidas. La verdad de una demostración se prueba por los efectos que produce. Si los mismos científicos rara vez consideran definitivamente probadas sus teorías, es obvio concluir que las demostraciones estrictas, salvo en disciplinas formales como la matemática y la geometría son, en muchísimos casos, transmisoras y en otros, impracticables. Pretender demostrarlo todo es una pretensión inútil, ya que no siempre es posible mostrar verdades objetivas. Más no por eso las demostraciones dejarán de intentarlo, pues la esencia de una demostración radica, precisamente, en su afán de verificación. Cuando en geometría, por ejemplo, hay necesidad de demostrar que "la suma de los ángulos internos de un triángulo es igual a 180° ", o que "en todo triángulo rectángulo el cuadrado de la longitud de la hipotenusa es igual a la suma de los cuadrados de las longitudes de los catetos", es imperativo que quien realice la

demostración recurra a premisas aceptadas en geometría y, además, las organice lógicamente en la sustentación. Todo este proceso incluirá conocimientos previamente demostrados sobre prolongación de líneas rectas, paralelas, ángulos rectos, ángulos externos, ángulos adyacentes, bisectrices, etcétera.

Por estas razones, en un sentido riguroso, la demostración no es propia de disciplinas empíricas como el derecho, la filosofía, la literatura, la sociología, y otros afines. Si en derecho, por ejemplo, fuese posible la demostración, no habría lugar para tantos fallos injustos y erróneos, que muchas veces son impugnados ante la Corte para que esta determine la interpretación jurídica más acorde con lo establecido en la Constitución y en los códigos. No habría en las cárceles tantas personas inocentes debido a una investigación defectuosa y acientífica, como tampoco habría tantos delincuentes libres por el hecho de que no se logró demostrar su culpabilidad, gracias a la astucia del abogado de la defensa o la incapacidad de un juez.

La argumentación no puede ofrecer, como la demostración, pruebas rigurosas. Mientras la demostración obedece a una necesidad formal, la argumentación obedece a una necesidad social. Con las demostraciones lógico-formales se puede llegar a conclusiones evidentes; con la argumentación se llega a verdades probables, principios posibles. Por esos numerosos argumentos no gozan de la aceptación de todo el auditorio. No todo lo que se alega en una argumentación es cierto, aún cuando se ha presentado como tal. Por eso una argumentación no es suficiente. De ahí la necesidad de la repetición y de la insistencia inútil de la

demostración.

2.4.2.2 Características de los textos argumentativos:

Van Dijk plantea que dentro de la estructura argumentativa se consideran, la argumentación y la demostración, cuyos esquemas básicos cumplen la secuencia hipótesis (premisa)-conclusión; y se encuentran tanto en las conclusiones formales como en las enunciaciones argumentativas de cada día en la familia; este tipo de estructura textual debe verse sobre el fondo del diálogo persuasivo. (Van Dijk, 1978, p.158).

El texto argumentativo está conformado por: una "tesis", que es la opinión subjetiva en la que se expresa la interpretación de un hecho; esta tesis debe estar sustentada razonablemente para que sea aceptada o compartida por otras personas y para ello se utilizan los "argumentos", elementos con los que se apoya o refuta la proposición que subyace en la tesis; dicho de otro modo, es el conjunto de juicios o razones a favor de la tesis. Además, están los "contra-argumentos", con los que se pretende anular o refutar los posibles argumentos del destinatario.

El párrafo expositivo-argumentativo presenta una tesis, los datos y las observaciones que pueden ser útiles para convencer al lector de su validez, de allí su complejidad. Un texto escrito de carácter argumentativo no está constituido por un solo párrafo, sino por diferentes párrafos relacionados entre sí, por ello es frecuente encontrar también en este tipo de textos párrafos descriptivos y

narrativos que justifican o ayudan a la argumentación.

La eficacia del texto argumentativo depende del orden y la fuerza de los argumentos, y esta fuerza, de las circunstancias, del propósito de quien argumenta y de su aceptación al destinatario. De igual manera existen procedimientos discursivos como el orden sintáctico y el manejo de los conectivos que orientan argumentativamente los razonamientos.

En la superestructura del texto argumentativo encontramos entonces categorías como una introducción, un desarrollo o cuerpo de la argumentación -argumentos- y una conclusión coherente con el tratamiento dado con el desarrollo de la tesis. De acuerdo con el modelo de Toulmin citado en (Serafini, 1996), en un discurso argumentativo generalmente se observan tres categorías: la idea que se quiere afirmar (afirmación), los datos que le apoyan (información) y las consideraciones más generales, útiles para relacionar la primera y lo segundo (garantía).

En los párrafos argumentativos no sólo es fundamental hacer razonamientos, sino también y sobre todo comprometer al lector y persuadirlo de la exactitud de nuestra tesis. Por esto al componer un escrito de este tipo se debe puntualizar en aspectos como: la persuasión del lector depende del interés que se despierte y la captación de su simpatía a través de un discurso concreto y el compromiso de compartir los mismos puntos de vista.

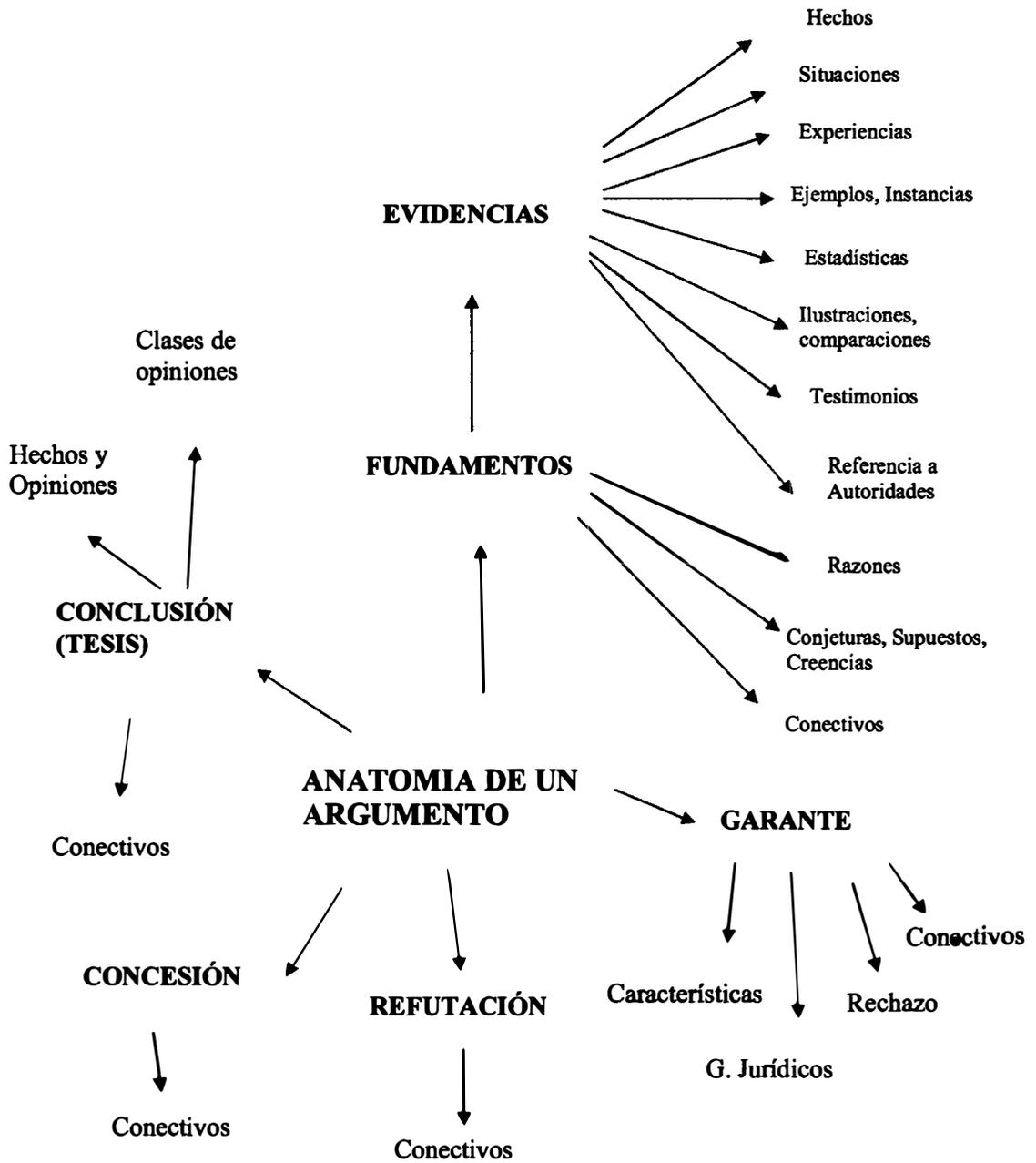
Hacer evidentes los aspectos importantes de la tesis de un escrito, sin preámbulos o información que el lector ya conozca y no le interese.

Pocos argumentos de buena calidad surten más efecto que muchos argumentos dudosos y débiles que puedan dar recursos a los adversarios de opinión.

2.4.2.3 Estructura de un argumento:

Un argumento es un razonamiento en el que se justifica o sustenta una convicción; en su estructura más simple posee una sola razón para una sola conclusión, aunque algunos más complejos están constituidos por tres elementos conocidos como: punto de vista, fundamento y garante; los cuales tienen una organización interna coherente y una relación de dependencia lógica. El punto de vista manifiesta la convicción de quien argumenta, su posición frente a algún hecho, la cual propone al auditorio para que la acepte. El fundamento es la parte que expresa los motivos o razones que apoyan o justifican el punto de vista de quien argumenta para que sea aceptado por el destinatario. Finalmente está el garante, principio explícito o implícito que se establece entre la posición y el fundamento que lo sustenta. (Díaz, 1994).

Figura 1. Anatomía de un argumento.



2.4.2.4 Estrategias de desarrollo de la composición escrita de textos argumentativos:

Existen tres niveles de complejidad crecientes en el proceso de composición escrita, a partir de los tres tipos de usos estratégicos, presentes en el trabajo de Castelló. Un primer nivel que implica "Estrategias para elaborar el texto"; aquí se ven únicamente las diferentes unidades de información de un texto.

En el segundo nivel se encuentra, la posibilidad de organizar la información con base en los objetivos comunicativos, las características del tipo de texto a escribir y los posibles destinatarios son, Estrategias para organizar el texto.

Finalmente, en el tercer nivel, se agrega la posibilidad de conocer, controlar y regular el propio proceso de composición, analizar que operaciones hay que utilizar y cuando debe hacerse dependiendo de la situación discursiva, o sea, Estrategias para regular lo cognitivo o metacognitivo.

2.4.2.5. Epistemología del lenguaje:

El sentido que el lenguaje posee en la experiencia humana adquiere una transcendencia que supera la concepción de éste como simple instrumento de comunicación, desde el mismo instante en que se concibe el lenguaje como hilo conductor de la creación del mundo.

Sólo en y desde el lenguaje se establece la relación esencial entre éste, el mundo y el ser; con la cual se construye la tradición cultural, social, religiosa y

por supuesto lingüística; es decir, el hombre forja su historia. Del mismo modo, también se relaciona el entorno, referido tanto a la posición del hombre frente a las construcciones sociales humanas, como al espacio geográfico-físico en el que habitan los seres vivos. Este entorno se caracteriza básicamente por la actitud o posición de quienes lo habitan.

De esta manera, el hombre construye su existencia, la cual es posibilidad en el mundo, que a su vez se muestra como un horizonte abierto. Un individuo puede superar y cambiar el entorno, asumiendo una posición distinta respecto a él, que le permita re-crear lo establecido a través de la reinterpretación de las significaciones que la historia ha dejado. Esto es posible por y en el lenguaje, el cual es y será la única posibilidad de supervivencia del hombre.

Se Puede ver como la herencia del pasado es lenguaje, en él convergen las concepciones de los pueblos y épocas, en él cada lengua expresa su modo de vivir y experimentar el mundo, entonces podemos asumir el mundo como un texto dispuesto a las interpretaciones que el hombre haga de él, "donde el lenguaje es el medio en el que se realiza el acuerdo entre los interlocutores y el consenso sobre la cosa" (Gadamer 1993: 463).

Unido al pensamiento y al conocimiento del entorno, el lenguaje permite que el hombre comunique sus ideas emociones y deseos; es un método exclusivamente humano que posibilita la diversidad para expresar el pensamiento tanto de forma oral como escrita, siendo la escritura la continuidad de este en el tiempo y en el

espacio, así se transmite la tradición mediada por el lenguaje.

El reconocimiento de la escritura como forma del lenguaje, supone un desplazamiento y ampliación del mundo, pues solo se da a conocer algo individual, sin que nos presenta todo una humanidad pasada y su relación general con el mundo con la cual le es permitida a la existencia reconstruir otra existencia; desde la escritura todo lo transmitido se da simultáneamente para cualquier presente. (El carácter de la escritura es la idealidad del lenguaje).

Así mismo, la lengua como forma del lenguaje ayuda a esa tradición, a ese conocimiento de lo real, del mundo; es necesario vivir en una lengua para lograr su comprensión como requerimiento mínimo para la convivencia de sus usuarios, es por esto que " El problema hermenéutico no es precisamente del dominio de una lengua sino del acuerdo sobre un asunto que tiene lugar en el medio del lenguaje" (Gadamer 1993, p.463).

Para hacer un posible un acuerdo en la conversación los participantes deben hablar una misma lengua; la conversación es un proceso por el que se busca llegar a un acuerdo a pesar de cada uno trata de hacer valer su posición, sus puntos de vista; pretende validar el derecho a la opinión con la cual se puede llegar un acuerdo a pesar de que cada uno trata de hacer valer su posición, sus puntos de vista; pretende validar el derecho a la opinión con la cual podremos llegar a ponemos de acuerdo en la cosa. Ahora para llegar a un acuerdo con la conversación, se requiere que los interlocutores reconozcan lo común, lo

diferente, lo adverso del otro; desde su ser, su visión del mundo y su entorno; realizable en y por el lenguaje; aquí es válido reconocer la afirmación de Perelman sobre la necesidad de sopesar los argumentos y contraargumentos y mantener las razones para llegar a un intercambio de pareceres razonables y no arbitrarios (Perelman 1998).

De la misma manera en que debe existir un acuerdo entre los participantes de una conversación, en el lenguaje escrito se debe dar sentido a lo que se escribe, puesto que se establece la relación en la participación de lo que el texto comunica y no entre autor y lector directamente.

La escritura es la extensión del pensamiento y su permanencia en el tiempo y el espacio conduce a pensar también lo ya pensado por otros. De esta manera el fundamento de la escritura, es producir nuevos significados y esta producción es variable a partir de la comprensión de los escritos; dicho de otra forma la lectura se concibe como la comprensión – interpretación de sus significativos que a su vez permitan producir otros.

La escritura al igual que la conversación es un medio para la realización del lenguaje, para su comprensión, puesto que tanto en la una como en la otra se intenta robustecer el sentido de lo dicho. Es posible ver la comprensión como un arte de la escritura capaz de ayudar a pensar de allí que lo escrito siempre sea objeto de la hermenéutica la cual no se limita a la observación y comprensión del mundo, su fin es buscar, generar y construir mundos posibles.

2.4.2.6 Los actos de habla:

Usando los propósitos de la lengua, los individuos realizan sus transacciones (actos de habla) de acuerdo con los contextos de la actividad discursiva. La lengua brinda las estructuras que configuran los propósitos pero no así para saber la finalidad de un acto de habla específico. Los propósitos de la lengua se han incorporado en ella a partir de la experiencia humana.

Los actos de significación se diferencian a partir de dos niveles de los enunciados, concibiendo "la significación" como único objeto de los enunciados: aquello de lo que se habla (representación conceptual) y el estado de las cosas al que se refiere los enunciados.

Muchos análisis del lenguaje han apuntado a que el lenguaje no habla de las cosas de la realidad, sino de lo previamente significado. Entonces la unidad mínima de significación es la cultura. Todo aquello a lo que nos referimos es la significación.

El análisis de los actos de habla y más en general el de las funciones de los enunciados lingüísticos y de sus características en el proceso de la comunicación es de carácter pragmático. La pragmática se ocupa de las condiciones y reglas para la idoneidad de un enunciado (actos de habla) para un contexto determinado; es decir estudia las relaciones entre texto y contexto.

Para poder hablar toda persona debe reconocer tres mundos: objetivo, subjetivo y social; promovidos a través de mecanismos de reconocimiento social y debe además suponer que se refiere a ellos tal y como son, la supuesta diferencia de estos mundos aparece como resultado del ejercicio lógico de juzgar la representación conceptual. Dado que el lenguaje está fundamentado en una lógica de la acción el proceso de producción de significado tiene un carácter comunicativo en una doble dimensión: representativo e interpretativo.

También es posible hacer juicios sobre los enunciados en función de la asignación que el interlocutor les hace de características propias de los actos de significación, los cuales aparecen articulados jerárquicamente en todo acto de habla específico (incluyendo los textos). Es decir en un texto se identificaría cuales actos de significación están presentes y cómo se articulan; y no, qué tipo de acto de significación verifica.

Los textos podrían interpretarse si su macroestructura se reduce a enunciados, teniendo presente que los textos son estructuras lógicas y no necesariamente enunciados específicos.

De acuerdo con van Dijk, la consideración de texto se da si éste posee macroestructura semánticas, entendidas como la representación abstracta de la estructura global del significado del texto. Sin embargo, otro tipo de estructuras globales especiales son las superestructuras, las cuales caracterizan el tipo de un texto, determinan el orden (la coordinación) global de las partes del texto. Tanto

las macroestructura como las superestructuras tienen en común que no se definen con relación a oraciones o secuencias aisladas a un texto, sino para él texto en su conjunto o para determinadas partes de éste.

Toda ésta investigación plantea para la evaluación del lenguaje, que el estudiante de cuenta del proceso de significación implícito en un acto de habla (evaluación de la comprensión) y la forma cómo realiza el proceso de comunicación (evaluación de la producción).

Por una parte, al evaluar la producción exige del evaluado el saber cómo de la comunicación, las competencias que deben ser desplegadas para funcionar en la tensión entre condiciones específicas e interacción, y por otra, la evaluación de la comprensión le exige un saber qué de la comunicación, una reflexión sobre los componentes del saber cómo manifiestos en un texto icónico - verbal.

Para evaluar lo cognitivo en el lenguaje se puede asumir en varios sentidos:

- a) "En el sentido en el que decimos que alguien sabe hablar la lengua.
- b) En el sentido en el que decimos que alguien sabe sobre la lengua.
- c) En el sentido en el que decimos que es con la lengua que se aprende.
- d) Y en el sentido en el que decimos que la lengua es conocimiento, que incorpora en su estructura saber humano sobre el mundo"¹⁰.

¹⁰ BUSTAMANTE, Guillermo. De la competencia de comunicativa a la competencia significativa como objeto de la evaluación masiva en el área de lenguaje. En: memorias, coloquios sobre evaluación en lengua materna. 1996, p. 4.

Desde temprana edad, los niños toman su lengua como objeto de conocimiento desde los inicios de su aprendizaje, preguntas como ¿esto qué es?, dan muestra de querer saber ¿cuál es el significante que recibe tal objeto en el código de la lengua que se está aprendiendo?

Por tal razón no se puede separar la lengua como instrumento y lenguaje como objeto de conocimiento, puesto que nuestra lengua se convierte en objeto de conocimiento siempre en el marco del lenguaje tomado como instrumento. Por otra parte el objetivo general del área del lenguaje es desarrollar los cuatro procesos psicolingüísticos: hablar, escuchar, leer y escribir, los cuales se producen en la vida; entonces la escuela es una instancia más que aporta al desarrollo de estas habilidades.

Todos tenemos la competencia comunicativa necesaria para sobrellevar los contextos en los que vivimos y que están socialmente establecidos y, por la tanto, no son iguales. En consecuencia, nadie tiene más o mejor competencia comunicativa que otro; y las competencias son esencialmente diferentes, luego no sirven para producir los mismos efectos.

La significación se produce, semióticamente, es decir, por el libre juego de las posibilidades estructurales del sistema (competencia lingüística) y semánticamente, de cara a la experiencia humana del mundo (competencia comunicativa) –objeto de la evaluación–. Entendida la competencia comunicativa como la producción y la comprensión de actos significativos, materializados en

diversos sistemas de signos, en situaciones de comunicación específica.

La competencia no solo está dada por la posibilidad de elaborar un sinnúmero de frases gramaticalmente coherentes, sino por la opción de poder manejar estas frases adaptadas en diferentes situaciones. El uso práctico de la gramática no sirve de nada si no se tiene en cuenta la situación que amerita el manejo de las condiciones de utilización de la misma, es decir, solo por su naturaleza distinguimos competencia y situación.

La competencia de situación se adquiere con el uso práctico del dominio del lenguaje en ocasiones donde el discurso producido atiende a la situación presentada. La carga expresiva, la forma de manifestarla y las condiciones en que ellas se presentan son inseparables; es decir, la competencia de comunicación se convierte así en una competencia estratégica, y es precisamente lo que pretendemos que los estudiantes construyan y manejen. Por tanto, da importancia al hecho de que sus escritos cumplan la función social que implica un emisor real y un destinatario real. Al propósito de que los estudiantes manejen con precisión lineamientos que atiendan a que sus producciones tengan un determinado auditorio y un contenido en relación con el mismo, posibilitando así la función del receptor como colaborador del texto.

El interés se inicia desde el producto mismo (texto), el proceso de composición seguido del escritor, quien es el que se transforma en objeto de estudio y finalmente el resultado de la producción que será cuestionada.

Se propone la transformación de la competencia comunicativa a la competencia significativa; tomando como base que la comunicación es apenas una de las funciones del lenguaje (también están la cognitiva y la estética) si el conocimiento es comunicable y si todo acto de conocimiento individual es un acto social, la naturaleza del conocimiento no se agota en el concepto de comunicación.

La significación, como aquello de lo que habla el lenguaje, provoca un efecto de realidad que se ampara en mecanismos de reconocimiento social que promueven la existencia de tres mundos: objetivo, subjetivo y social.

2.4.2.7 La evaluación, el docente y la composición escrita:

El rol que desempeña el docente de hoy de acuerdo con los modelos pedagógicos es el de facilitador del aprendizaje, entendiendo facilitar como permitir que las personas evolucionen según sus propios intereses y desarrollen el sentido de indagación.

El docente que facilita el aprendizaje es aquel que plantea situaciones problemáticas para que los estudiantes las identifiquen, trabajen intelectualmente, busquen y aporten soluciones, es aquel que estimula y anima a sus estudiantes a pensar críticamente con absoluta libertad de tiempo para preguntar, razonar, discutir, opinar; estimula favorablemente la curiosidad de sus estudiantes y la

formación del trabajo adecuado.

Así mismo, convierte al estudiante en participante activo del proceso de aprendizaje y la evaluación en elemento fundamental de su quehacer pedagógico, su acompañamiento permanente en las actividades propuestas genera un clima de confianza y seguridad.

El conocimiento se construye desde adentro del mismo estudiante, desde este supuesto la planificación, el desarrollo y la evaluación del proceso de aprendizaje y básicamente de la lecto-escritura debe cambiar del enfoque tradicional con el cual se trabaja actualmente. Se tienen en cuenta los aspectos formales, mecánicos y secundarios, olvidando que la esencia de estos dos procesos es la construcción de significados necesarios en la interacción.

El papel del docente en el aprendizaje de la lengua escrita, que implica interpretación y producción textual, debe ser el de observador, guía y facilitador de situaciones para ayudar a los alumnos a aprender a leer y escribir de manera natural, debe ser posible llevar a cabo el aprendizaje vicario que menciona Smith. Se debe crear un ambiente agradable y apropiado para que el aprendizaje se realice; debe estimular a los alumnos en forma permanente y aceptar lo que surja de ellos mismos; en suma debe promover el intercambio y la confrontación de opiniones dentro de la clase.

En un espacio así, los errores y dificultades encontrados deben ser considerados como elementos necesarios del desarrollo, aprovechables para lograr progresos en el aprendizaje. La aplicación de la coevaluación y la autoevaluación evitarían la corrección de forma autoritaria y el clima de tensión.

Un docente facilitador del aprendizaje de la lecto-escritura utiliza la evaluación para conocer los procesos que se desarrollan en sus estudiantes, determinando avances y limitaciones; para comprender y respetar el ser individual y estimular la reflexión sobre la necesidad de aprender.

La evaluación, por lo tanto debe convertirse en una actividad continua y permanente durante todo el proceso de aprendizaje, puesto que es inherente a él, y debe estar presente mientras docentes y alumnos viven experiencias de aprendizaje significativo.

2.4.2.8 Aprendizaje significativo

El ser humano tiene la disposición de aprender -de verdad- sólo aquello a lo que le encuentra sentido o lógica. El ser humano tiende a rechazar aquello a lo que no le encuentra sentido. El único auténtico aprendizaje es el aprendizaje significativo, el aprendizaje con sentido. Cualquier otro aprendizaje será puramente mecánico, memorístico, coyuntural: aprendizaje para aprobar un examen, para ganar la materia, etc. El aprendizaje significativo es un aprendizaje relacional. El sentido lo da la relación del

nuevo conocimiento con: conocimientos anteriores, con situaciones cotidianas, con la propia experiencia, con situaciones reales, etc.

Básicamente, el aprendizaje significativo está referido a utilizar los conocimientos previos del alumno para construir un nuevo aprendizaje. El maestro se convierte sólo en el mediador entre los conocimientos y los alumnos, ya no es él el que simplemente los imparte, sino que los alumnos participan en lo que aprenden, pero para lograr la participación del alumno se deben crear estrategias que permitan que el alumno se halle dispuesto y motivado para aprender. Gracias a la motivación que pueda alcanzar el maestro el alumno almacenará el conocimiento impartido y lo hallará significativo o sea importante y relevante en su vida diaria.¹¹

2.4.2.9 El aprendizaje significativo como puente para acceder a la escritura:

Enseñar y aprender son dos opciones que buscan el mismo objetivo: educar a un sujeto; hay entonces que buscar el camino que facilite más la consecución de este objetivo.

Hasta hoy, este trabajo se ha llevado a cabo con un modelo donde la función se centra en el maestro: sabe más, explica, ordena, realiza exámenes, califica, busca alumnos comunes, para aplicar un programa común y calificar por igual. El

¹¹ Definición de aprendizaje significativo. [en línea]. [consultado 25 junio. 2010]. Disponible en <<http://www.psicopedagogia.com/definicion/aprendizaje%20significativo>>

aprendizaje que se busca es principalmente de transmisión y adquisición de conocimiento que él suministra.

La escuela tradicionalista ha propuesto medios para la enseñanza de la lengua con los cuales los usuarios de esta no han desarrollado procesos de pensamiento que los lleve a confrontar la realidad con la visión particular que de ella hacen. En contraste, el centro de este proceso es y debe ser el estudiante, por lo cual es necesaria la búsqueda de estrategias por parte del maestro para que éste se involucre en su aprendizaje de forma más profunda. Según este planteamiento el profesor debe tener en cuenta el contexto socio cultural del estudiante; su postura debe ser más la de orientador y facilitador que la de transmisor. El alumno por su parte debe tener una actitud más activa y trabajar en la construcción de sus conocimientos. Con este tipo de trabajo se ofrecen más posibilidades de potenciar la motivación, el pensamiento, la toma de decisiones por parte de los estudiantes.

El aprendizaje debe ser basado en los procesos; un alumno aprende en cuanto procesa la información y da significación y sentido, para eso debe apoyarse en una persona que dirija su comportamiento de acuerdo con sus estructuras mentales: el profesor.

La repetición, memorización y copia de normas no ha permitido que la lengua sea vista como el medio para interactuar socialmente desde la visión particular del mundo de cada sujeto. Su práctica no tiene en cuenta los conocimientos previos que de la lengua el estudiante lleva a la escuela y que ha adquirido en los

contextos familiar y social. El aprendizaje de la lengua escrita no ha sido visto como un proceso que el estudiante debe desarrollar, sino como un contenido más que la escuela ofrece.

Actualmente, existen modelos que posibilitan la validez de los conocimientos que el estudiante tiene; encontramos el aprendizaje significativo planteado por Ausubel, y se concibe como el resultado de una interacción de un nuevo material o información con la estructura cognitiva preexistente en el individuo (Ausubel, p. 148). En otras palabras el aprendizaje significativo es un elemento clave dentro del aprendizaje escolar porque a partir de la exploración y la construcción de significados se consigue promover el desarrollo personal de los estudiantes.

Se entiende por construcción de significados, a la capacidad que el estudiante tiene para establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que aprende y lo que ya conoce; para ello es importante, tanto la actitud del estudiante como la potencial significación del nuevo material que se le presente.

Este aprendizaje se caracteriza en primer lugar, porque la nueva información se incorpora de forma sustantiva y no arbitraria, en la estructura del alumno; en segundo lugar porque hay una intencionalidad por relacionar los nuevos conocimientos con los ya existentes en el estudiante; tercero porque se relaciona con la experiencia, con hechos y objetos; y por último porque hay una implicación afectiva al establecer esta relación pues muestra una disposición afectiva ante el aprendizaje.

Se pretende con el aprendizaje significativo desarrollar las estructuras mentales del estudiante a través de la relación significativa entre los conocimientos que el estudiante tenga, y la información nueva que se le ofrezca, a la cual se le ha atribuido significado. Esto es lo que no ocurre cuando el estudiante aprende de una forma memorística, porque la realización de las actividades se da de manera mecánica, sin entender en lo absoluto lo que está haciendo.

Este tipo de aprendizaje supone un cambio de perspectiva radical en la manera de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje; en otros términos, el profesor guía el proceso de construcción de conocimiento del alumno haciéndole participar en tareas y actividades que le permitan construir significados realmente significativos para su vida.

Proponer este modelo para el aprendizaje de la lengua escrita sería establecer un vínculo entre los conocimientos que sobre la lengua el estudiante lleva a la escuela y los aprendizajes significativos; es decir el incorporará a su estructura mental los nuevos saberes relacionados y relacionándolos con sus experiencias previas.

El modelo constructivo también nos ofrece la oportunidad de utilizar lo que los estudiantes saben de su lengua y con la lengua como elementos pedagógicos que permiten el aprendizaje de la lectura y la escritura. Llevar al estudiante desde su saber hacia la aprehensión de nuevos significados, con los contenidos que la

escuela le ofrece es fundamental para desarrollar la lengua escrita. Es muy importante que estos contenidos se relacionen con las experiencias del educando; a partir de la contrastación con su mundo deben generarse expectativas que puedan sistematizarse mediante la escritura.

CAPITULO III

3. MARCO METODOLOGICO

3.1 Diseño metodológico:

En los últimos años, en el ámbito de la didáctica de lenguas ha cobrado peso la corriente de la investigación-acción, cuyo objetivo fundamental es el desarrollo de procesos de investigación con la participación activa del docente y su entorno para, por una parte, resolver problemas específicos que se presentan en el contexto del aula y, por otro lado, mantener la formación profesional del profesor en constante evolución gracias a la acción que debe derivar de la investigación realizada.

Gracias a esta nueva modalidad investigativa se ha incrementado la participación de los docentes en todas las fases del proceso de organización, diseño y programación curricular, desde la coordinación del enfoque hasta la elaboración o selección del material didáctico y de las técnicas y estrategias más adecuadas al grupo meta. Obviamente, para alcanzar buenos resultados con la investigación-acción, es imprescindible que el profesor, gracias a la formación y actualización constantes a través de su rol de investigador, pueda ofrecer innovaciones en su práctica docente, a diferencia de los parámetros tradicionalistas que veían en el docente una figura inmutable e impenetrable, académicamente formada y completa.

Siguiendo esta nueva concepción de la figura del profesor y considerando la importancia de optimizar los recursos disponibles para realizar de forma eficiente, eficaz y exitosa la práctica docente, se ha decidido adoptar el modelo de la investigación-

acción para llevar a cabo un análisis concreto acerca de los alcances y los aspectos a mejorar en la práctica de la lengua escrita realizada durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de décimo grado del colegio José Eusebio Caro. Las razones de la elección de este tipo de investigación para el presente estudio se podrían resumir perfectamente en la definición de la misma ofrecida por De Miguel (1990):

"La investigación acción es un continuo proceso de acción y reflexión sistemática, de desarrollo de conocimientos, de habilidades y actitudes, en el que participan agentes/trabajadores sociales investigando, de forma individual o en cooperación, sus propias prácticas sociales para conocerlas mejor y mejorarlas."

Es, por lo tanto, el análisis del uso de una "herramienta de trabajo" en una realidad concreta, con la finalidad específica de observar sus alcances, problemáticas y limitaciones para hacer las correcciones o mejoras necesarias en su aplicación. La meta principal que se persigue a través de la presente investigación es mejorar y potenciar el uso de una aplicación que se considera que puede contribuir muchísimo con la optimización del proceso en cuestión si la misma es utilizada de forma organizada y con un docente dispuesto a explotar al máximo las bondades de dicho instrumento de trabajo.

Como bien señala Martínez Miguélez (2000), en su amplia explicación acerca del concepto y las implicaciones de la investigación-acción en el aula:

"Sus tópicos de estudio se han relacionado especialmente con las complejas actividades de la vida del aula, desde la perspectiva de quienes intervienen en ella: elaborar, experimentar, evaluar y redefinir –a través de un proceso de autocrítica y reflexión cooperativa más que privada y un enfoque del análisis conjunto de medios y fines– los modos de intervención, los procesos de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de los currículo y su proyección social, y el desarrollo profesional de los docentes; todo esto, con el fin de mejorar y aumentar el nivel de eficiencia de los educadores y de las instituciones educativas

(...)

(...) En su esencia, la investigación en el aula, por medio de la reflexión crítica y autocuestionamiento, identifica uno o más problemas del propio desempeño docente, elabora un plan de cambio, lo ejecuta, evalúa la superación del problema y su progreso personal, y, posteriormente, repite el ciclo de estas etapas. En síntesis, es una investigación cuyo fin es mejorar la eficiencia docente, evaluada en su eficacia práctica."

Por las anteriores razones, el trabajo se fundamentó en la Investigación –Acción–, encargada de investigar la realidad social para dar cuenta de ella dentro un ámbito participativo, reflexivo y de construcción de conocimiento. La I.A.P. implica la acción permanente de los sujetos (profesores – estudiantes) con el fin de que sean ellos mismos los autores de su propia organización y análisis crítica de las prácticas escolares. Este paradigma conlleva a la concientización y valoración de los problemas por parte de la población estudiantil y profesional para llegar a un cambio en la educación sobre la educación.

Investigación –Acción– maneja la transformación educativa como un proceso en donde se planifican las actividades, se aplican, se reflexionan sobre los resultados y se concluye a partir de los mismos. De esta forma tanto el docente como el estudiante intercambian interpretaciones y puntos de vista acerca de sus ventajas, dificultades y forma de solucionar sus carencias.

Debido a que la Investigación – Acción – es de corte cualitativa, las técnicas utilizadas se orientaron a la clasificación, organización y conceptualización de los datos obtenidos en categorías no pre-establecidas.

3.1.1 Estudio diagnóstico:

En la realización de este proceso de investigación se tuvo en cuenta aquellos instrumentos y/o herramientas necesarias para el desarrollo de éste, es por esto que se consideró relevante ejecutar dichos procesos bajo los siguientes criterios: etapa de observación, verificación, planeación, aplicación de talleres y valoración de los mismos, para así obtener la información pertinente que permitiera conocer la problemática a fondo de los estudiantes de décimo grado del Colegio José Eusebio Caro jornada vespertina.

3.1.2 Etapa de observación:

En cuanto a la observación que se utilizó en este trabajo, es necesario aclarar que la misma fue hecha en forma directa, ya que esta permite recolectar la información a través

de los sentidos. Además la observación de este tipo es un medio eficaz para obtener información válida, confiable y objetiva.

El desarrollo de esta etapa de la investigación, se establece bajo el período en el que se realiza la práctica docente, en el plantel antes mencionado con el fin de encontrar y establecer a ciencia cierta qué tipo de problemática presentaba el grupo décimo del Colegio José Eusebio Caro mediante el seguimiento diario.

Durante la observación se detectaron algunas dificultades pero la más notoria y la que llamó más la atención fue el bajo nivel para la argumentación escrita que mostraban los estudiantes en los trabajos presentados en las diversas actividades realizadas en clases.

Después de realizada la observación directa en el Colegio José Eusebio Caro, se efectuó una encuesta de los estudiantes del grado décimo. Esta técnica de recolección de información permitió saber las opiniones e inquietudes de los estudiantes en cuanto a la producción de textos argumentativos. Del mismo modo, dicha encuesta permitió conocer cómo se desarrollan los procesos académicos relacionados con la producción textual al interior del aula regular de clases en lo concerniente a la asignatura de Lengua Castellana.

Con el fin de comprobar la problemática detectada se realizó una entrevista a la docente Maribel Morales Durán, en la cual se logró conocer escritos y documentos en

los que se notaban falencias en lo relacionado con la argumentación escrita del grupo a investigar. A partir de todas las evidencias recolectadas hasta ese momento, el profesor investigador elaboró un taller diagnóstico en el cual se pudiera analizar más concretamente la deficiencia antes mencionada durante el periodo inicial de observación.

En dicho análisis se encontró que la mayoría de los discentes, al escribir, no lograr plasmar de manera concreta la idea central del texto, por ende, podemos decir, que los alumnos muestran dificultad tanto al reconocer la tesis o idea central del texto, como son las subcategorías de coherencia y cohesión y lo que afecta directamente el texto final. Además, de manifestar apatía a las estrategias y materiales básicos con base a los cuales recurrían para argumentar.

Otro de los instrumentos utilizados fue el registro diario, en él se consignaron las informaciones, interpretaciones, reflexiones y comentarios de las actividades que se implementaron. También fueron de utilidad el análisis de documentos: trabajos escolares y actividades dirigidas que permitieron la comprensión y puesta en marcha de la investigación así mismo, fotografías, grabaciones, entrevistas que recogen las evidencias obtenidas durante el período en el que se ejecute la investigación.

3.1.3 Etapa de verificación de teóricos

Como es bien sabido, toda investigación debe fundamentarse sobre unos referentes teóricos, el profesor investigador, se dio a la labor de clasificar y seleccionar a los autores Van Dijk, Habermas, Álvaro Díaz Rodríguez, Vigotski, Brunner, Ausebel y

Perelman y teorías pertinentes para soportar este proyecto y abordar la problemática a través de esa visión racional y lógica que serviría como base al problema investigado.

3.1.4 Etapa de planeación:

Después de seleccionada la problemática y escogido los referentes teóricos y la respectiva bibliografía, se propuso diseñar y elaborar diferentes talleres los que estaban orientados al mejoramiento de los distintos componentes que forman parte de la argumentación escrita. En cada taller se trazaba un objetivo fundamental y unos logros específicos, que a su vez obedecían a cierto grupo de criterios de evaluación establecidos con anticipación, además de buscar que los estudiantes corrigieran, mejoraran en la competencia argumentativa escrita.

3.1.5 Etapa de aplicación:

Una vez elaborado los talleres, se procedió a aplicarlos. El procedimiento que se utilizó en la aplicación fue el siguiente: fase de motivación, actividades de repaso y conceptualización, entrega del material y/o exposición de videos, lectura y desarrollo de talleres y por último recepción de los mismos.

Con la fase de motivación, se buscaba atraer el interés de los estudiantes hacia el taller a realizar, así mismo se recalca la importancia y beneficio de éste.

En lo que se refiere a la actividad de repaso y conceptualización, se refuerzan los distintos temas que se tratarían en los talleres. Además, se entregaban los talleres y se hacía una lectura analítica del mismo.

Todos los talleres se desarrollaron en forma escrita; partiendo de un texto presentado, los cuales se enfocaban hacia la interpretación y propuesta del tema a argumentar. La etapa de aplicación culminaba con la entrega de los talleres.

3.2 Diseño y aplicación de los instrumentos:

3.2.1 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Para la recolección de datos e información base que apoya el problema planteado se utilizaron técnicas tales como: Observación de clases, entrevistas no estandarizadas a la docente de español, encuestas a los estudiantes, entrevista etnográfica para saber la dimensión cultural del grupo de estudio y los textos escritos para conocer el nivel de la competencia escrita en la población estudiantil.

3.3 Fases del proyecto:

3.3.1 Fase exploratoria:

En esta etapa se observaron las actividades estudiantiles, la situación escolar, el ambiente educativo y las relaciones predominantes y el personal docente y discente de la

institución. Todo este proyecto encaminado a la concepción y organización del tema seleccionado así como también a la clasificación de la naturaleza de la población escogida.

3.3.2 Fase bibliográfica:

Se recolectó la información teórica que sustenta y que orienta el proyecto investigativo. Las bases teóricas giraron en torno al campo escogido, para que la investigación cobrara sentido en la práctica pedagógica.

3.3.3 Fase etnográfica:

Paralela a la fase exploratoria y Bibliográfica, se seleccionó la población y la muestra representativa. Los instrumentos y técnicas escogidas fueron relevantes en el alcance investigativo.

3.4 Categorías de análisis:

Según lo anterior, es claro observar que con este paradigma el docente toma un papel activo como investigador y por tanto puede cambiar a transformar sus prácticas educativas. Así, mismo, la Investigación –Acción– le permite identificar y reconocer las posibles causas que estén dando origen a la situación problemática que detecte y lo más importante es que pueda realizar procesos de interacción con sus estudiantes, lo cual lo lleva a reflexionar y tomar conciencia de cuál es su problemática. En otras palabras, el

docente gracias a la reflexión también concientiza a sus estudiantes de sus deficiencias y de lo importante que sería cambiar esa situación en ellos.

Mediante este tipo de modelo paradigmático se pretende que los estudiantes tengan un adecuado nivel de desarrollo de su expresión oral y escrita para que sean capaces de cuestionar, criticar, analizar, confrontar y reflexionar sobre diferentes temáticas (políticas, religiosas, culturales, morales, deportivas, etc.) con las que podrán encontrarse en cualquier momento de su vida. Todo esto, claro está, se conseguirá gracias a las diferentes metodologías introducidas en el aula regular de clase, o micro-ámbitos en los cuales el estudiante comenzará a cualificar su competencia comunicativa gracias al incremento de las oportunidades de interacción.

De igual forma, este enfoque metodológico por ser un proceso social en el que se involucran a todos los agentes del proceso educativo permite que todos sus miembros reflexionen y tomen conciencia de la problemática a tratar, en este caso el desarrollo y cualificación de la producción textual.

En cuanto al método que emplea la Investigación –Acción–, éste se centra en una espiral autorreflexiva conformada por unos ciclos sucesivos, tales como: planificación, acción, observación y reflexión. La planeación es la idea general con que se pretende alcanzar cierto objetivo, es decir, el momento en el cual el docente intercambia opiniones con sus estudiantes para crear un plan para mejorar la situación en cuestión. La acción es comprendida como la ejecución del plan general que se ha concebido en la etapa de planificación. Las etapas de observación y reflexión consisten en los procesos

de textos argumentativos.

En primera instancia, se observó y utilizó la intención, debido a que es una de las características de análisis primordiales en lo que respecta a la expresión escrita. A través de la interacción, se pudo observar y comprobar las acciones de índole recíproco, que son efectuadas entre los estudiantes, quienes conforman la muestra intencional con la cual se desarrolló el proyecto investigativo, en la fase de la propuesta, en lo referente a los procesos comunicativos orales y escritos que se gestaron entre ellos.

En otras palabras, mediante esta categoría se notó la forma como los discentes llevaron a cabo las actividades de expresión oral y escrita, si éstas fueron efectuadas de manera bilateral o unilateral (dependiendo de los requerimientos y exigencias de las mismas), si hubo o no una interrelación oral y escrita y personal entre los estudiantes, lo cual beneficiara o fuera en detrimento (en el caso que no se diera) del propósito fundamental del proyecto.

De igual forma, dentro de la interacción como categoría se tuvo en cuenta tanto la participación como la cooperación de los estudiantes a la hora de aplicar las estrategias y actividades para la cualificación de la problemática abordada en el presente trabajo investigativo. Se prestó atención a la manera como el colectivo estudiantil tomó parte en la ejecución, desarrollo y finalización de la propuesta, de qué forma compartieron su quehacer pedagógico de carácter oral y escrito y en qué forma se manifestó la colaboración escrita e interpersonal de los alumnos, y si éstos fueron capaces de cualificar su producción textual mediante el aprendizaje y el esfuerzo cooperativo.

de valoración del mismo plan. Basados en estas últimas fases se plantearán las conclusiones que permitirán ver los resultados obtenidos y las modificaciones pertinentes en el desarrollo de la investigación, esto llevará a abordar nuevamente las fases o etapas de planeación, acción, observación, reflexión y así sucesivamente hasta lograr el objetivo propuesto.

En lo concerniente a la investigación, estos ciclos de la espiral autorreflexiva, toman forma a partir de un proceso de observación que llevará a detectar una problemática con la que se entra a reflexionar de manera concientizada con los estudiantes el problema detectado y con lo cual se propondrán objetivos que se alcanzarán mediante la ejecución de un plan, este momento corresponde a la etapa de acción.

De la misma forma, este diseño facilita la complementación y desarrollo de las diversas etapas en la investigación. Mediante técnicas e instrumentos de carácter cualitativo, como la entrevista, la encuesta y la observación, se puede garantizar y soportar el normal accionar de los eslabones en la cadena de la investigación.

En lo que concierne a las categorías para la evaluación de los procesos de expresión escrita en los estudiantes de décimo grado del Colegio José Eusebio Caro, se tuvieron en consideración ítems de suma importancia como la interacción, la comprensión, la expresión, la competencia comunicativa, la intención comunicativa y la pragmática a través de los cuales se pudo realizar un seguimiento, tanto de manera diferencial o unitaria, como de forma integral del desempeño de los discentes en las diferentes actividades propuestas para el desarrollo de la expresión oral y escrita en la construcción

Así mismo, se consideró dentro de la interacción un aspecto relevante sin el cual es sumamente traumático y dificultoso realizar cualquier actividad académica o pedagógica, la motivación. A través de ella, se intentó avivar y mantener en el más alto nivel la expectativa y los deseos de los estudiantes en torno a las actividades propuestas para cualificar su competencia comunicativa. Para esto se tuvo en cuenta las actividades sugeridas por ellos mismos mediante las encuestas aplicadas en el aula en fases anteriores del proyecto, lo cual indefectiblemente permitió analizar si el alumno se motivaba de manera constante al tomar en cuenta sus ideas como parte activa del proyecto.

La interacción como primera categoría, permite visualizar de igual forma si se dio o no una continuidad lógica y adecuada por parte de los educandos en el proceso de aplicación de la propuesta sobre la problemática de la expresión oral y escrita. Al analizar los micro-ítems constitutivos intrínsecos de la categoría interacción anteriormente mencionada, se puede deducir si el accionar de los estudiantes en lo referente a la praxis, desarrollo y cualificación de su escritura al interior de las diversas actividades, fue una labor continua persistente, prolongada e ininterrumpida tanto de manera individual como de manera colectiva.

De la misma manera, la interacción como categoría facilita conocer y evaluar la forma en la que los discentes establecen relaciones interpersonales de carácter oral y escrita con el propósito de negociar la manera como efectúan colectivamente las actividades orales y escritas plurigestionadas. Esto implica un análisis o evaluación visual (y auditiva si es posible) de los preludios orales y escritos que realizan los

estudiantes antes de cada actividad grupal (o individual) en los cuales deben intentar hacer coincidir criterios dispares con el objetivo de pactar y seleccionar lo más adecuado tanto en lo oral como en lo escrito (léxico, frases, recursos gramaticales, negociación de significados) para una situación comunicativa determinada.

Precisamente la categoría interacción, permite inferir como se efectúan en esas selecciones y negociaciones de los estudiantes las rutinas comunicativas (turnos de palabras) que no son más que los intercambios o turnos efectuados por ellos al momento de transformarse, representar o jugar el papel de emisor o receptor (interlocutores) al interior de una actividad oral tipo debate. Al mismo tiempo dicha categoría deja saber si el educando es capaz de adecuarse o adaptarse a la situación comunicativa o contexto oral planeado a través de cada una de las actividades en el proyecto.

La segunda categoría abordada en esta investigación es la comprensión oral. Se empleó esta categoría con el fin de valorar la manera como los estudiantes llevaron a cabo el proceso de comprensión oral (y los elementos que lo conforman) ante sus compañeros, y la forma en que captaban o entendían los requerimientos de cada una de las actividades incluidas en la propuesta. Con dicha categoría se pretende observar y conocer si los estudiantes comprenden a cabalidad los diversos mensajes producidos o gestados al interior del aula de clases ya sean preguntas, comentarios, informaciones, sugerencias, exhortaciones (enmarcadas bajo total tolerancia), congratulaciones, etc.

Del mismo modo, la categoría ya citada concede la posibilidad de analizar la forma a través de la cual el estudiante decodifica los enunciados emitidos por los demás seres psicosociales o interlocutores que lo rodean (compañeros, docentes investigadores, profesores, etc.) y si éste toma un tiempo prudencial para reconstruir los mensajes a través de su actividad pensante, o si por el contrario es capaz de desglosarlos en un espacio de tiempo relativamente corto debido a que su capacidad cognitiva así lo permite.

Además de lo anterior, esta categoría permite evaluar los procesos de abstracción y generalización hasta llegar a la interpretación que el alumno puede realizar de un discurso pronunciado oralmente. Dicha interpretación del estudiante toma como pilares fundamentales lo escuchado, lo analizado y fragmentado, lo abstraído y reconstruido mentalmente junto con sus propias visiones y conceptos previos con lo cual el alumno es capaz de inferir, sacar conclusiones o emitir juicios en torno a los enunciados pronunciados por los demás.

Justamente, la comprensión oral como categoría deja apreciar y valorar la etapa final de la interpretación de los enunciados orales del estudiante a través de la construcción de significados. Esta categoría de comprensión muestra como el estudiante construye y aplica un significado propio, único, unipersonal de todo aquello que escucha, piensa, analiza recuerda. En otras palabras, después que la información pasa por su tamiz interior (procesos cognitivos) el estudiante es capaz de añadirle su estilo o toque personal a lo escuchado para luego producir un mensaje oral susceptible a ser compartido con su interlocutor. Todo esto lógicamente es posible gracias a los procesos

de comprensión oral.

Así mismo la categoría comprensión oral, facilita la evaluación de todo lo explicado con antelación mediante el análisis, escucha y valoración del feedback o retroalimentación efectuado por el estudiante como respuesta a lo esbozado por el interlocutor. Precisamente el feedback permite saber cuál fue el grado de actividad cognitiva o el proceso mental del estudiante, de qué manera interpretó lo escuchado y qué significación autónoma codificó sobre él mismo. A través de todo esto, se podrá establecer si el estudiante siguió con interés el mensaje preliminar, si comprendió a cabalidad y si se le prestó atención a lo explicado por el hablante.

La tercera categoría vinculada en este proyecto tiene que ver con la expresión oral. A través de ella se puede evaluar la producción oral de los estudiantes, tanto individual como colectivamente; para ello se valoró y se tuvo en cuenta en primera instancia el despliegue libre y espontáneo de su habilidad o facultad innata para expresarse oralmente, las formas posibles como se comunicaron; si lo hicieron con fluidez, seguridad, claridad, lógica entre otras y si lo esbozado por ellos corresponde a lo solicitado por la actividad y si se ajustaba a la situación comunicativa planteada.

Del mismo modo, la expresión escrita como categoría es un elemento propicio para evaluar la forma a través de la cual el educando emplea y desarrolla su pensamiento crítico, reflexivo y argumentativo, las cuales a su vez son modalidades de la actividad mental o cognitiva relevantes para que cualquier interlocutor cualifique hacia un nivel alto su expresión escrita.

Dicha categoría facilita la labor de auscultar la capacidad de examinar, juzgar y analizar que posee y ejecuta un estudiante con respecto a un tema o situación comunicativa a través de su producción escrituro. Así mismo permite confrontar si el educando realiza juicios valorativos diferenciales sobre algo o alguien, y si sus opiniones manifiestan un proceso de reflexión o cavilación mediante el cual demuestra una conciencia autónoma para expresar sus propias conceptualizaciones y argumentos.

En lo que respecta a la cuarta categoría de análisis vinculados con la evaluación de los procesos de expresión escrita en el presente trabajo, se empleó la denominada competencia comunicativa escrita. Mediante dicha categoría se pretendió valorar y sopesar todos aquellos pre-conceptos, conocimientos y experiencias previas que posean los estudiantes observando de qué manera utilizaron ellos dichas destrezas y habilidades comunicativas adquiridas en su cotidianidad al interior de una situación comunicativa determinada, y si las emplearon de manera adecuada, consciente y eficaz al momento de planificar su discurso escrito, lo cual se reflejaría indefectiblemente en su producción textual.

A través de esta categoría, se intenta confrontar si los estudiantes manejan una serie de dominios y conocimientos previamente adquiridos, que faciliten o los habiliten para comprender y producir, de forma idónea y eficaz, los mensajes gestados sobre cualquier referente o aspecto en las diversas situaciones comunicativas que se le presentaron, de manera intencional, durante el desarrollo de las actividades en dicha investigación.

De esta manera, se puede saber si los educandos poseen un número considerable de experiencias previas con respecto a las temáticas abordadas y si las utilizan de una manera adecuada o no para planificar de manera mental (interpretar, construir y agregar sus propias concepciones y significados) el discurso a explicitar en torno a un tema específico.

La intención comunicativa escrita, junto con los elementos constitutivos de la teoría actos de habla. Se emplearon como quinta categoría evaluativa. En lo relacionado con esta categoría, se procuró analizar la forma como los alumnos integrantes de la muestra intencional manejaron sus actos de habla, en especial lo concerniente a los actos locutivo, ilocutivo y perlocutivo.

Por esta razón a través de dicha categoría, se prestó atención a la manera en que los estudiantes producían estos actos de habla; si sus actos locutivos producían significado claro y ajustado a lo que se solicitó por actividad; de igual forma si sus actos ilocutivos estaban provistos de fuerza, a través de la cual el estudiante mostraría una intención plenamente consciente y definida. Así mismo, si sus actos perlocutivos generaban el efecto y los resultados deseados en el lector o si produjeron cambios de conducta en el mismo.

Del mismo modo, se tomó en cuenta el interior de esta categoría el aspecto formativo, moral y personal del educando. En este sentido se instó y preparó al discente para ejecutar una expresión oral (a través de actividades) más espontáneas, segura, libre de nerviosismo o elementos obturadores como la burla, el escarnio, las amonestaciones e

improperios verbales entre ellos mismos.

Así, al momento de la puesta en escena de las actividades ellos sabían de antemano el papel que debían desempeñar. En la misma forma, como deben emplear sus actos de habla y sobre todo sus intenciones comunicativas, mediante las cuales debían ayudar y mostrar respeto por las opiniones de sus compañeros y no ir en detrimento de ellos.

Como última categoría de análisis durante el presente trabajo investigativo se utilizaron estrategias retóricas en la escritura. Mediante la misma se pudo apreciar la manera como se puso en marcha el uso de o praxis del lenguaje en lo referente a la expresión escrita de los estudiantes, la adecuación o aprovechamiento de la misma dependiendo de la situación comunicativa en la que se encontraban inmersos en un momento determinado. De igual forma, dicha categoría permitió analizar las condiciones lingüísticas a través de las cuales los educandos produjeron enunciados y si éstos pudieron ser considerados como aceptables, apropiados y oportunos con respecto al momento comunicativo vivido.

3.5 Universo de estudio:

El universo de estudio está integrado por la población de 10° grados que asciende a 120 estudiantes, de los cuales 75 son varones y 45 niñas, en edades comprendidas entre los 14 y 16 años provenientes de barrios de estratos medio-bajos, ya que a todos ellos les

pueden llegar a beneficiar los resultados de esta investigación.

3.6 Población y muestra:

En la presente investigación la población escogida para el estudio de la propuesta pedagógica, fue el grado 10° y conformado por 35 estudiantes, en este grupo la mayoría de estudiantes pertenecen al sexo masculino, cuyas edades oscilan entre los 14 y 16 años de edad, repartidos así: 25 varones y 10 niñas, los cuales pertenecen en su mayoría a la clase social media-baja. Dicha muestra permitió realizar el trabajo investigativo y plantear soluciones con respecto a la propuesta pedagógica.

La investigación, está dividida en ejes fundamentales sobre los cuales se clasificó la información recolectada:

1. Gusto y frecuencia por la lectura y la escritura.
2. Las estrategias a utilizar los docentes en la producción de textos argumentativos.

El primer eje identifica la opinión de los alumnos con respecto al gusto por la lectura que tiene cada uno y el 2° eje agrupa la información relativa a las acciones que llevan a cabo los docentes para desarrollar la aptitud de producción textual en los alumnos.

Para delimitar la población a estudiar se seleccionó 35 estudiantes de décimo grado.

3. 7. Instrumentos y técnicas de recolección de la información:

Al iniciar la aplicación del trabajo investigativo, se vio la necesidad de realizar unas

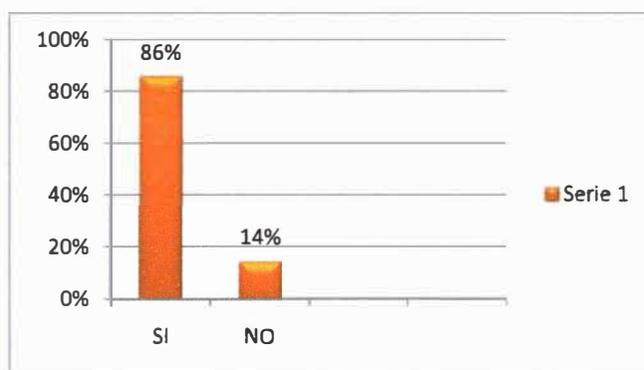
encuestas que nos permitieran conocer más a fondo la problemática existen entre los 35 estudiantes de décimo del Colegio José Eusebio Caro, jornada vespertina con referencia a la argumentación escrita, y con base a éstas crear estrategias pedagógicas pertinentes que nos ayuden a mejorar dicha deficiencia.

Inicialmente se realizó una encuesta acerca de la participación en clase, para tener un concepto básico de la motivación que reciben los estudiantes por parte de la docente titular y en general, de todo el ambiente que se genera alrededor de la clase de español.

Tabla 1. Gusto por la lectura en la clase de Lengua Castellana.

Pregunta	Si	No	Total
¿Te gusta la clase de Lengua Castellana?	30 85.7%	5 14.3%	35 100%

Figura 2. Gusto por la lectura en la clase de Lengua Castellana.

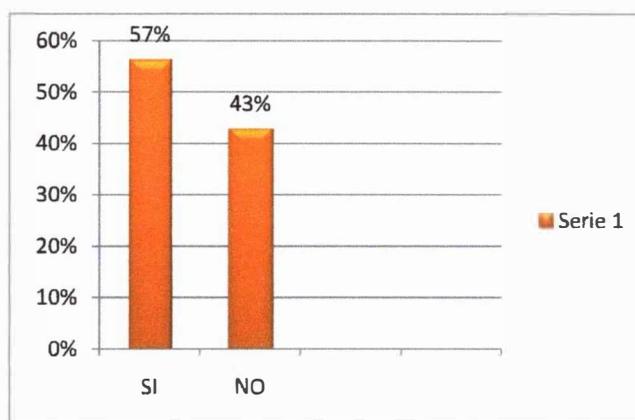


La primera encuesta comenzó con la siguiente pregunta: ¿Te gusta la clase de Lengua Castellana?, el 85.7% de los estudiantes contestó en forma afirmativa, a diferencia del 14.3% que opinó lo contrario.

Tabla 2. Aclaraciones de dudas por parte de los docentes.

Pregunta	Si	No	Total
¿Te gusta cómo la profesora de Lengua Castellana explica los temas?	20	15	35
	57%	43%	100%

Figura 3. Aclaraciones de dudas por parte de los docentes.

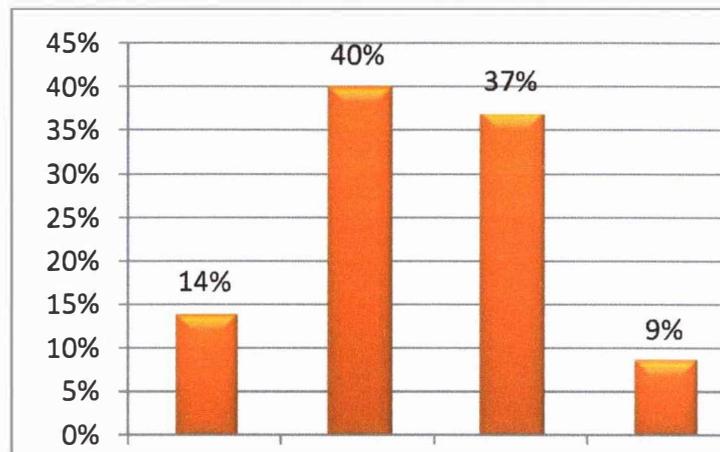


Seguidamente, se les preguntó a los educandos acerca de lo oportunas de las explicaciones dadas por la docente para aclarar las dudas que puedan tener frente a un tema determinado, el material complementario del que ella dispone para ahondar más en algún asunto y lo eficiente de éstos materiales al momento de desarrollar en los estudiantes su capacidad de interpretar, comprender y producir textos. A estos interrogantes los encuestados contestaron afirmativamente el 57% y sólo el 43 % opinaron diferente.

Tabla 3. Participación de los estudiantes en las clases.

Pregunta	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca	Total
Participación de los estudiantes en las clases	5	14	13	3	35
	14%	40%	37%	8.5%	100%

Figura 4. Participación de los estudiantes en las clases.

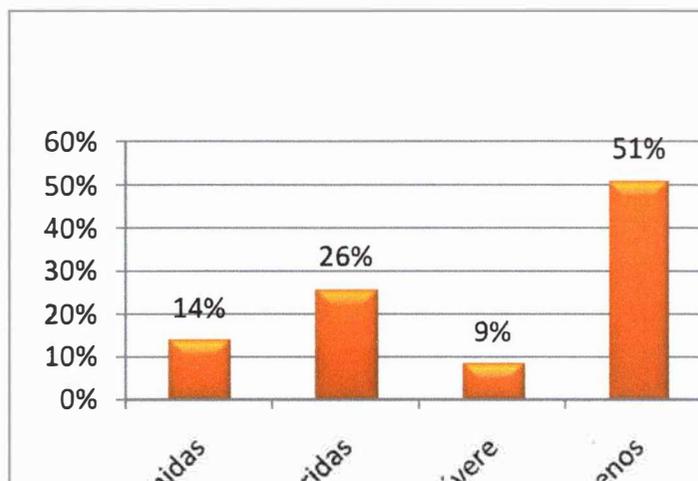


Se prosiguió con la segunda parte de la encuesta, en la cual se interrogaba acerca de la participación de los estudiantes en las clases. El 14% asegura que siempre participa en clases; el 40% participa casi siempre; el 37% lo hace a veces y solamente el 8.5% nunca participa en clases.

Tabla 4. Opinión acerca de las clases de Lengua Castellana.

Pregunta	Entretenidas	Aburridas	Chévere	Más o menos	Total
Opinión acerca de las clases de Lengua Castellana.	5	9	3	18	35
	14%	26%	8.5%	51%	100%

Figura 5. Opinión acerca de las clases de Lengua Castellana.



Cuando se les preguntó cómo les parecía las clases de Lengua Castellana, el 14% opinó que eran entretenidas; el 26% aburridas; el 8.5% chévere y el 51% más o menos.

Tabla 5. Decisión de participar en clases.

Pregunta	Le gusta	Se siente obligado	Entiende el tema	Total
Decisión de participar en clases.	7	9	19	35
	20%	26%	54%	100%

Figura 6. Decisión de participar en clases.

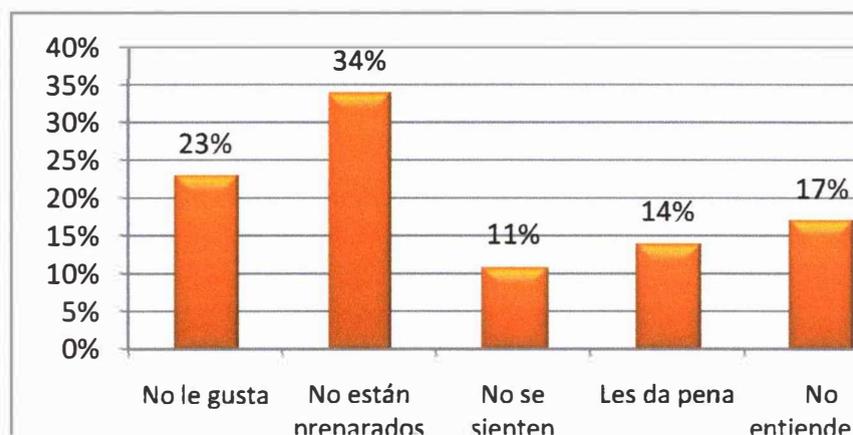


Al preguntarles el porqué a veces deciden participar en clases, el 20% respondió porque le gusta; el 26% lo hace porque se siente obligado; y el 54% porque entiende el tema.

Tabla 6. Motivos del porqué muchas veces no participan en clases.

Pregunta	No le gustan	No están preparados	No se sienten obligados a hacerlo	Les da pena	No entiende el tema	Total
Cuáles son los principales motivos del porqué muchas veces no participan en clases.	8	12	4	5	6	35
	23%	34%	11%	14%	17%	100%

Figura 7. Motivos del porqué muchas veces no participan en clases.

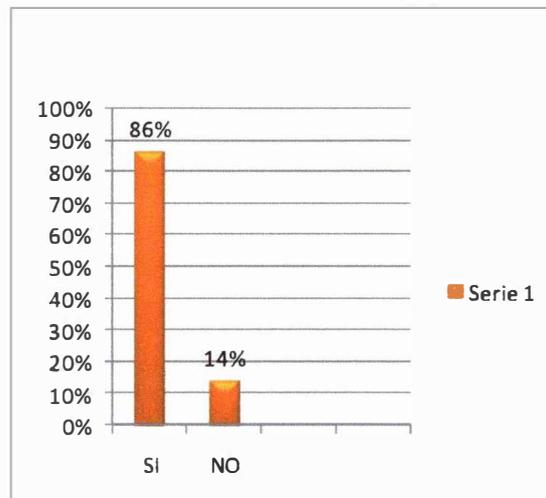


La primera encuesta finalizó preguntándoles a los estudiantes cuales son los principales motivos del porqué muchas veces no participan en clases. El 23% contestó porque no le gusta; el 34% no están preparados; el 11% no se sienten obligados a hacerlo; el 14% les da pena y el 17% no participa porque no entiende el tema.

Tabla 7. Gustos por la lectura

Pregunta	SI	NO	Total
¿Te gusta leer?	30	5	35
	86%	14%	100%

Figura 8. Gustos por la lectura



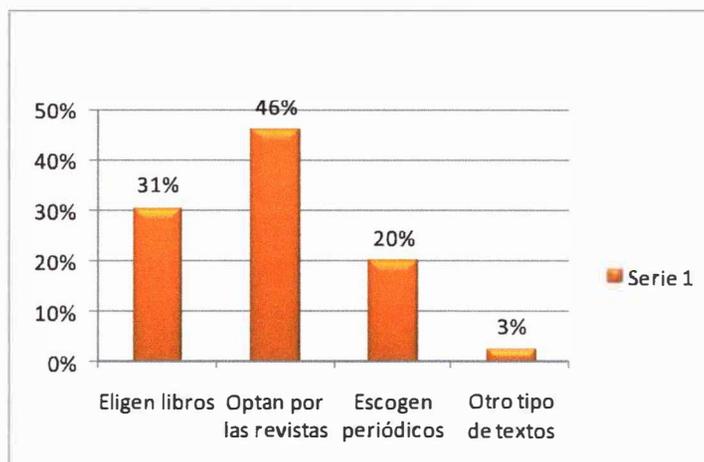
Para proseguir con las encuestas, tomamos la segunda encuesta que se les realizo a los estudiantes de décimo grado del colegio anteriormente mencionado acerca de los hábitos de lectura y escritura.

Ésta encuesta inició con una pregunta base: ¿Te gusta leer?, a la que contestaron Sí el 86% y No el 14%.

Tabla 8. Textos que prefieren.

Pregunta	Libros	Revistas	Periódicos	Otro tipo de textos	Total
¿Qué tipos de textos prefieres?	11	16	7	1	35
	31%	46%	20%	3%	100%

Figura 9. Textos que prefieren.

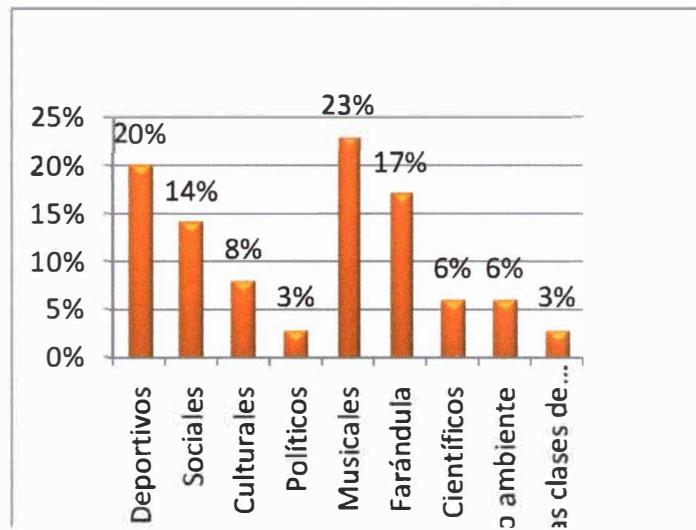


La segunda pregunta hace referencia al tipo de texto que prefieren los encuestados, el 31% eligen libros; el 46% optan por las revistas; el 20% escogen periódicos y el 3% se inclinan hacia otro tipo de textos.

Tabla 9. Gustos en cuanto a los temas de lectura

Pregunta	Deportivos	Sociales	Culturales	Políticos	Musicales	Fantásica	Científicos	Medio ambiente	Otra clase de temas	Total
¿Qué temas de lectura prefieres?	7	5	3	1	8	6	2	2	1	35
	20%	14%	8%	3%	23%	17%	6%	6%	3%	100%

Figura 10. Gustos en cuanto a los temas de lectura.

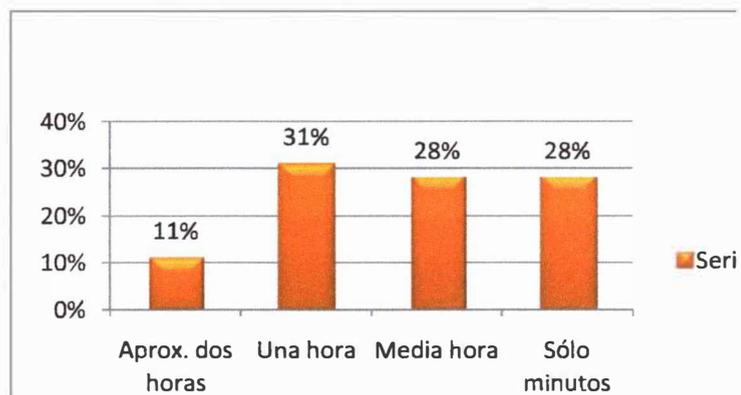


Al preguntarles por sus gustos en cuanto a los temas de lectura, el 20% prefieren temas deportivos; el 14% sociales; el 8% culturales; el 3% políticos; el 23% musicales; el 17% farándula; el 6% científicos; el 6% temas referentes al medio ambiente y el 3% prefieren otra clase de temas.

Tabla 10. Tiempo dedicado a la lectura

Pregunta	Aproximadamente dos horas	Una hora	Media hora	Sólo minutos	Total
¿Cuánto tiempo dedicas a la lectura?	4	11	10	10	35
	11.5%	31.5%	28.5%	28.5%	100%

Figura 11. Tiempo dedicado a la lectura.

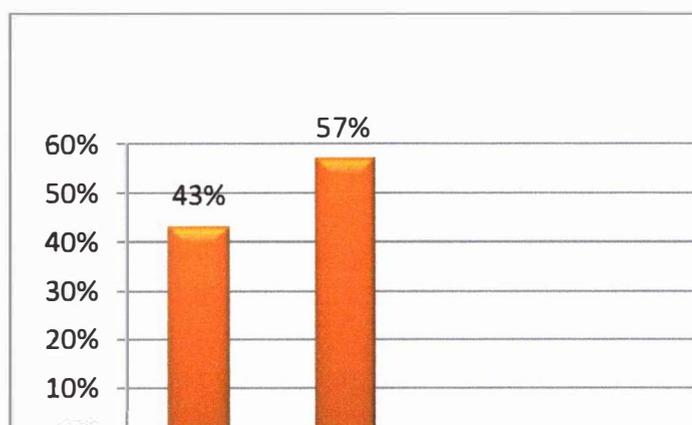


En referencia al tiempo (en horas) que los estudiantes dedican a la lectura, el 11.5% dedicaron aproximadamente dos horas; el 31.5% una hora; el 28.5% media hora y el 28.5% dedican sólo minutos.

Tabla 11. Dificultad en la lectura.

Pregunta	SI	NO	Total
¿Encuentras dificultades al interpretar lo que lees?	15	20	35
	43%	57%	100%

Figura 12. Dificultad en la lectura.

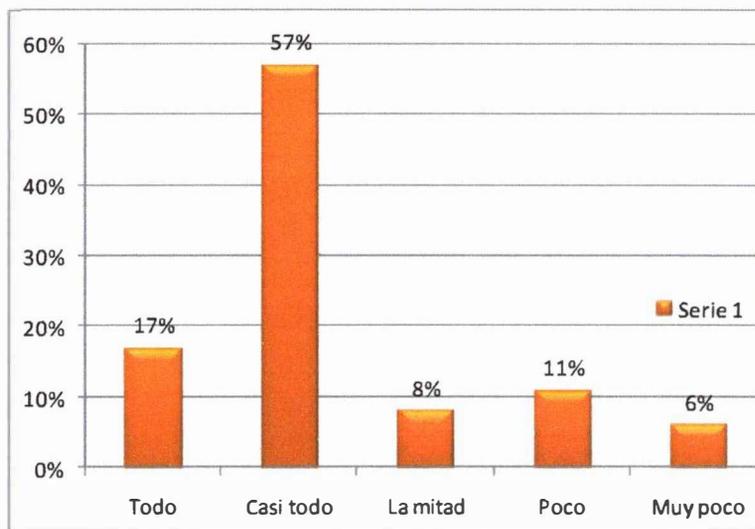


Cuando se les preguntó si encontraban dificultades al interpretar lo que leen, el 57% contestaron afirmativamente, al contrario del 43% que contestaron en forma negativa.

Tabla 12. Interpretación textual.

Pregunta	Todo	Casi todo	La mitad	Poco	Muy poco	Total
¿Cuándo lees un texto, que tanto interpretas?	6	20	3	4	2	35
	17%	57%	8.5%	11.5%	6%	100%

Figura 13. Interpretación textual.

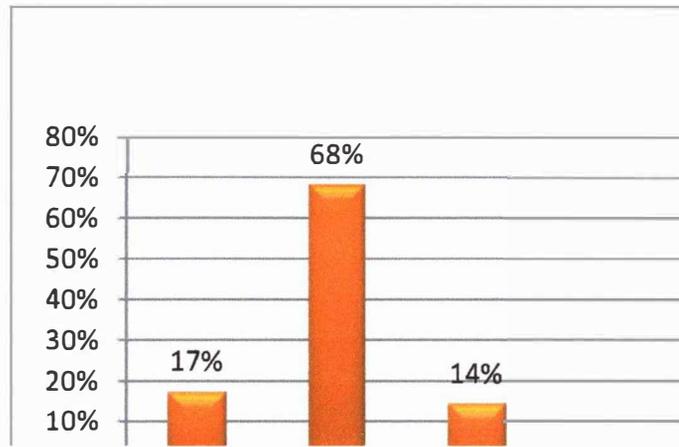


A la pregunta: ¿Cuándo lees un texto, que tanto interpretas? El 17% respondió que todo; el 57% casi todo; el 8.5% la mitad; el 11.5% poco y el 6% muy poco.

Tabla 13. Comprensión de textos.

Pregunta	Una vez	Dos veces	Más veces	Total
¿Cuántas veces necesitas leer un texto para comprenderlo?	6	24	5	35
	17%	68.5%	14%	100%

Figura 14. Comprensión de textos.



Seguidamente se les interrogó: ¿Cuántas veces necesitas leer un texto para comprenderlo? El 17% necesita solamente una vez para hacerlo; el 68.5% dos veces y el 14% más veces.

CAPITULO IV

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO

Los resultados de la investigación permiten tener algunos referentes analíticos:

- Los resultados indican que debido al poco gusto de la lectura de los estudiantes es necesario desarrollar y diseñar métodos, programas, técnicas y estrategias sobre los aspectos fundamentales implicados en el aprendizaje de la lectura pues si un buen proceso lector no se puede lograr una mejora sustancial en la producción de texto.
- Es imperiosa la necesidad de enseñar estrategias metacognitivas para lograr cambios en el modelo de instrucción y en el modelo de aprender. Ese cambio empieza por la toma de conciencia de la necesidad de cambiar los métodos.
- El cambio que sugiere la investigación y que quedó evidenciado en el resultado en las preguntas abiertas a los docentes sobre estrategias metodológicas sugiere capacitar a los profesores para 1) tener una idea clara y concreta de lo que quieren que logre un alumno cuando le piden que hagan una tarea determinada en la producción de texto, 2) saber cómo debe trabajar el alumno para conseguir ese objetivo, 3) enseñarle a hacerlo y 4) tener recursos para comprobar que el alumno se debe hacer lo que le han solicitado.

Ante este panorama se hace necesario implantar la enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje, ya que resultaría poco razonable seguir pensando que el alumno que quiera aprender a construir textos con buena textura lingüística pueda conseguirlo por sí mismo dado que los datos han revelado que: (a) son mucho los que no lo consiguen (b) también

lo que los consiguen pueden mejorar su redacción (c) si bien unos pocos pueden lograrlo muy bien se puede esperar un aumento en el nivel de eficiencia en la escritura de texto argumentativo.

También queda evidenciado que los estudiantes necesitan estrategias retóricas para que tomen decisiones intencionales para organizar sus ideas en el texto, hasta lograr encontrar la forma más adecuada, más precisa, más enfática y más elegante para expresar lo que se propone decir.

CAPITULO V
5. PROPUESTA PEDAGÓGICA
“PIENSO, LUEGO ESCRIBO”

5.1 Presentación:

La propuesta pedagógica surgió ante la necesidad de reconceptualizar la práctica de la composición escrita de los estudiantes de 10° de la media vocacional del Colegio Distrital José Eusebio Caro, específicamente en la producción de textos argumentativos.

Por ser la escritura un acto de lenguaje y pensamiento, base de la argumentación y por la relevancia que tiene dentro del proceso estructurador de la conciencia, se debe promover su aprendizaje para que el hombre pueda adquirir y enriquecer su experiencia. Es necesario entonces el manejo de la lengua que posee la sociedad en que vive este hombre, para que exitosamente logre la interacción humana.

Con esta propuesta se busca un enfoque de aprendizaje que constituye una experiencia significativa para el estudiante; esto implica que él adquiera compromiso y responsabilidad con su propio aprendizaje, proceso que ocurre desde el estudiante mismo y no por fuera de éste como se ha venido planteando.

De acuerdo con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, el verdadero aprendizaje equivale a un cambio en el significado de la experiencia; por lo tanto la práctica educativa debe conducir al estudiante a captar el significado de la tarea que va a realizar, es necesario que comprenda por qué y para qué se aprende; es decir, debe saber,

cómo los conocimientos nuevos se relacionan con los que ya tiene, para construir nuevos significados al momento de escribir.

5.2 Descripción:

Una de las características fundamentales de esta propuesta es que el estudiante sepa claramente para qué va a leer y a escribir y para ello su participación activa es trascendental. Por ejemplo: seleccionar materiales de lectura de acuerdo a su nivel cognoscitivo, intereses y necesidades con el fin de que puedan precisar conceptos, corregir concepciones erróneas, diferenciar opiniones de argumentos, construir su propia opinión; pero, lo más importante es que puedan generar nuevas relaciones donde se observe un trabajo altamente creativo.

La propuesta plantea una serie de estrategias que buscan desarrollar la lengua escrita de los estudiantes a través del proceso de composición textual; de igual forma potencia la capacidad para argumentar, con la cual se muestre el grado de reconocimiento del mundo, el avance de los procesos cognitivos y lingüísticos necesarios para significar e interactuar en él.

La capacidad de acción e interacción en el mundo es posible demostrarla mediante la argumentación, ella hace parte de la vida social del hombre, siempre que dialoguemos, discutimos, exponemos lo hacemos argumentando, tratando de convencer al otro de nuestro punto de vista, con lo que decimos o lo que escribimos.

Por esta razón la importancia que le da este trabajo a la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para composición escrita de textos argumentativos, con las cuales el estudiante desarrolle la capacidad de argumentar en forma escrita, sobre aquello que en forma oral muestra convencimiento; logrando así dar cuenta sobre todo de su visión y posición ante el mundo.

En torno a un tema específico se pueden sugerir lecturas complementarias con la que los estudiantes necesariamente amplían su nivel de conocimientos, ellos pueden argumentar con la determinación de las proposiciones verosímiles a partir de las cuales se argumenta; con la distinción de los diversos sentidos en que se usa determinada expresión; al poner al descubierto la diferencia entre un hecho y una opinión fundada en el mismo; o también recurrir a ejemplos, semejanzas, metáforas.

La implementación de actividades busca desarrollar la lengua escrita a través del proceso de composición de los estudiantes, y facilitar la capacidad de argumentar, apoyadas en la lectura de este tipo de textos.

La exploración teórica precedente a esta propuesta permite proponer algunos presupuestos que apoyarían su desarrollo; primero, la composición escrita debe ser vista y trabajada como un proceso que se lleva a cabo mediante pasos; segundo, no se aprende a escribir de un todo sino poco a poco por lo que es necesario reconocer que existen operaciones mentales que ocurren mientras se escribe y que se deben manejar para hacerlo significativamente.

Enseñar las fases de la realización de la escritura, determina el éxito de la misma; el estudiante debe planificar, organizar las ideas, escribir, leer lo escrito, releer, revisar y redactar el texto final.

Para esta propuesta, PIENSO, LUEGO ESCRIBO, la lectoescritura es considerada como un proceso constructivo, razón por la que todas las situaciones que propicien conflictos cognitivos en los estudiantes y que estimulen para que revisen, confronten, comparen y reconstruyan sus criterios de conocimientos, son pertinentes para que el estudiante sea artífice de su propio aprendizaje de la escritura y sea realmente significativo.

Ahora bien, para evaluar la lectura y la escritura se tiene en cuenta que cada estudiante es un ser activo en su proceso de aprendizaje, en el cual sus experiencias, conocimientos previos y su actividad cognoscitiva son básicos en la construcción de significados.

La construcción de significados que implican la lectura y la escritura surge de la transacción del estudiante que lee y escribe. El significado construido puede variar de un lector/escritor a otro, teniendo en cuenta que el significado se construye haciendo uso del conocimiento y experiencia relacionadas con el tema, de los procesos de asimilación y acomodación que posea.

Es muy importante que el estudiante esté y se sienta en libertad de expresarse y comunicarse, construir hipótesis, aún, bajo el riesgo de equivocarse, por eso los errores

se deben ver como parte del proceso y de los cuales se puede aprender.

En la evaluación es necesario desarrollar un clima de confianza y seguridad, en el cual los estudiantes se sientan orientados y no controlados o corregidos; en el que reine una actitud de respeto hacia el trabajo constructivo que cada uno realiza y hacia el tiempo que toma hacerlo.

La autoevaluación y la coevaluación son dos elementos que permiten que el punto de vista del maestro no sea el único válido, sino que se tome en cuenta el punto de vista del estudiante –eje del proceso- para conocer y comprender sus dificultades. Este tipo de evaluación exige que el alumno sea considerado como ser diferente a los otros, con su propia carga de experiencias que son determinantes en su proceso de aprendizaje. De este modo se permite la apertura de un espacio al diálogo, a la crítica, a la controversia, a la equivocación, los cuales se conjugan para la construcción del conocimiento.

La metodología sugerida para el desarrollo de esta propuesta es la aplicación de talleres, técnica y estrategias con las cuales el estudiante sea partícipe de su aprendizaje, sea consciente de su propia formación y trabaje en el reconocimiento de la capacidad que todo sujeto tiene para aprender.

El sentido de la educación del hombre sólo se alcanza, si se puede desarrollar un proceso de autoliberación y esto es posible sólo en la medida que la lengua sirva para darle sentido a la vida y el mundo. De lo anterior se deduce que el trabajo permanente del maestro debe ser construir una visión del mundo y de la vida que permita al

estudiante moverse y proyectarse en él.

Se concibe la propuesta pedagógica PIENSO, LUEGO ESCRIBO a partir de la necesidad de intervenir en el quehacer pedagógico de los maestros y darle un nuevo sentido, de tal forma que se convierta en el espacio de reflexión de un saber compartido – lengua materna- entre él y los estudiantes buscando el desarrollo de la lengua escrita mediada con la metacognición como estrategia pedagógica dinamizadora del proceso.

De igual, busca promover la práctica significativa de la lectura y la escritura de textos argumentativos, como instrumentos mediadores de conocimiento, del desarrollo de la lengua escrita y por supuesto del lenguaje. En otros términos el aprendizaje de la argumentación representa para los estudiantes la reorganización tanto de su mundo como el de su exterior.

El lenguaje es la herramienta del pensamiento con la cual el hombre expresa sus emociones, sentimientos, experiencias, y posturas frente al mundo; con él se realizan las operaciones lógicas. Una de sus funciones es la formación de premisas que pueden utilizarse como base de los procesos de inferencia, tanto deductiva como inductiva y que juegan un papel importante en los procesos cognitivos pues se consideran las posibilidades más complejas del pensamiento y las formas fundamentales de la actividad intelectual del hombre.

La inferencia se da a nivel lógico verbal y permite al hombre extraer conclusiones, razón fundamental por la que como maestro se debe propiciar en el alumno los procesos

de inferencia, así se evita la memorización y podrá posteriormente establecer relaciones con los conocimientos que adquiriera. El conocimiento llega mejor a la mente del estudiante después que el mismo lo haya construido.

En segundo término, la adecuada inclusión de la argumentación en el aula de clase – oral y escrita-, permite debates interesantes y enriquecedores para los estudiantes, puesto que la argumentación cumple la función de sostener nuestras opiniones, de hacerlas admitir por otros y de inducir a otros a obrar en consecuencia.

En el aparato argumentativo se organiza el universo del discurso en operaciones de pensamiento de tipo cognoscitivo. Las conjunciones, disyunciones, restricciones, oposiciones, implicaciones, causalidades, etc., organizan el pensamiento, expresión y recepción de conocimientos, son marcas lingüísticas trabajadas por lo lógico y se hacen presentes en las relaciones entre los enunciados, son los contenidos proposicionales que subyacen a los actos de habla.

Por otra parte, reconocer la argumentación como una necesidad social conlleva su inclusión en los procesos comunicativos presentes en el aula; sin argumentación se llega a la vaguedad e improvisación. Es claro que los estudiantes hablan y escriben con mucha incoherencia, imprecisión y elementariedad.

Claro que sí es posible la re-creación de los procesos pedagógicos referentes a las habilidades comunicativa, y las prácticas lingüísticas y símbolos mediados por el lenguaje.

5.3 Objetivos:

5.3.1 Objetivo general:

- Desarrollar y potencializar la competencia argumentativa escrita en los estudiantes de décimo grado de la Institución educativa José Eusebio Caro, a través de la metacognición.

5.3.2 Objetivos específicos:

- Identificar la anatomía de un texto argumentativo.
- Sustentar consistentemente en un texto puntos de vista apoyados en argumentos válidos y pertinentes.
- Estimular a los estudiantes para que hagan uso de la competencia argumentativa para exponer, defender y refutar puntos de vista en una puesta en común.

5.4. Fundamentos:

Las estrategias fundamentales de esta propuesta se apoyan en los diferentes estudios sobre composición escrita y con ellas se busca colaborar en su desarrollo, desde la organización cohesiva y coherente de un texto argumentativo. Es importante para su aplicación tener en cuenta los intereses de los estudiantes, sus experiencias y conocimientos; la situación de comunicación y el ambiente de seguridad y confianza, como pilares fundamentales que determinarán el éxito de las mismas.

La propuesta busca reforzar el concepto de la escritura como un proceso que se lleva a cabo en consecuencia o fases que implican un nivel de complejidad, que responde a una actividad mental que el escritor lleva a cabo de forma intencional.

5.4.1 Construcción de los principios de la propuesta:

Se implementa el taller de escritura como una forma de enseñar y sobre todo de aprender mediante la realización de un proceso que se lleva a cabo en conjunto. Este taller se realiza por fases:

En la primera fase, se presentan una serie de actividades para que los estudiantes sean conscientes de que escribir es un proceso en el que se llevan a cabo una serie de procedimientos específicos, que debe conocer y utilizar de forma correcta, para gestionar la producción textual y elaborar la información. De esta forma se enfatizan los procedimientos para generar ideas, elaborarlas, los borradores, la re-lectura y revisión formal del texto, teniendo en cuenta su utilidad y adecuación en el proceso de composición.

El objetivo es aprender estrategias de elaboración del texto que permitan alcanzar su contenido, donde las diferentes ideas se deben presentar de forma adecuada.

El siguiente esquema resume las características principales del enfoque por procesos, se sugiere que el aprendiz tiene que desarrollar procesos cognitivos de composición para poder escribir buenos textos. Este enfoque presenta una fuerte influencia de la psicología cognitiva y de la pedagogía humanística y se centra en la dimensión epistémica de la lengua y en el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Antes de la composición final del texto, se sugiere a los estudiantes emplear todas las fases del proceso escritural, que se presenta aquí:

Figura 15. El proceso escritural



Estrategia N° 1 El procedimiento será el siguiente:

1. Redacción de texto con la intención comunicativa de exponer la opinión sobre:

Las tribus urbanas son una forma de rebeldía juvenil.

La virginidad pérdida o ganancia para las mujeres.

Vale la pena estudiar en nuestro país.

Qué buscan los jóvenes en las drogas.

El referendo reeleccionista.

2. Se orienta el proceso de la escritura de acuerdo con sus etapas de realización:

- Planeación. Realizar un esquema de ideas, determinar la intención comunicativa del texto y los posibles lectores.

- Redacción. Convertir el esquema planeado en texto escrito, elaborar borradores del posible texto.

- Relectura. Leer el borrador elaborado, comparar con el esquema.

- revisión. Comprobar que el texto responde a la intención comunicativa, y que si se logró la expresión de lo que se pensó comunicar al lector.

- Corrección. Corregir los errores encontrados, modificar el lenguaje del texto.

- Redacción final. Finalmente después de haber revisado las veces necesarias para lograr la intención comunicativa y el contenido del texto requerido, se puede proceder a redactar.

En la segunda fase se requiere organizar el texto, aquí se aplican los componentes del proceso de composición aprendidos en la fase anterior y se enseña a organizar el contenido del texto, de acuerdo con su tipología textual, objetivos del autor, de la situación comunicativa, y de la audiencia.

Para el caso de esta propuesta el estudiante manejará, argumentaciones, sus elementos característicos, su función, la consideración de los conocimientos y el punto de vista de los destinatarios.

El objetivo es que el alumno organice sus ideas, teniendo presente las características de la situación de comunicación y tome decisiones de acuerdo con ellas.

Estrategia N° 2

La actividad se inicia con la práctica de redacción de párrafos de carácter argumentativo, utilizando las etapas de composición de la fase anterior, y la técnica para elaborar argumentos.

Actividad 1: redactar un párrafo de opinión o de argumentación.

- Redacta problemas o hipótesis en torno a... (tema previamente elegido).
- Redacta posibles argumentos en torno a una hipótesis o problema.
- Redacta un texto argumentativo para demostrar una hipótesis.

Actividad 2: producir un texto con la intención comunicativa de convencer a tus compañeros de aula sobre... (Tema previamente elegido)

- Realiza la estructura semántica o plan. (macroestructura).
- Realiza la estructura formal de tu texto. (Superestructura).
- Desarrolla argumentos: fórmula una opinión y apoya la razonadamente.
- Explicita la articulación entre las razones y la opinión.
- Fórmula objeciones.

- Busca un compromiso (expresiones para implicar al adversario en su propio conocimiento).

La elección de los temas para esta actividad se hace de acuerdo con los intereses y experiencias que los estudiantes muestran.

La tercera fase de este taller es muy importante, pues se parte del supuesto que el estudiante tiene dominios cognitivos del proceso de composición escrita, tanto de la elaboración de un texto como de su organización aprendidos en las fases anteriores. Con ella se busca que los estudiantes sean conscientes del proceso cognitivo que demanda la composición de un texto, al igual que de las consecuencias que resultan de las formas de abordar dicho proceso.

Esto implica que él debe analizar reflexivamente las relaciones entre cada una de las secuencias del proceso. Por ejemplo: entre la planificación y la revisión, etc.

El objetivo de esta fase es que el estudiante conozca cuándo y por qué es útil y pertinente una determinada actividad mental durante el proceso de composición y de qué manera llevarla a cabo; es decir, que aplique la metacognición. Con ella, el alumno tendrá la capacidad de controlar y regular su propio proceso de producción escrita.

Estrategia N° 3

Realiza la composición escrita de un ensayo a partir del tema previamente sugerido. Es pertinente que los estudiantes manejen esta categoría, texto escrito en prosa que describe, analiza o comenta con cierta profundidad un tema.

En él se observa libertad en cuanto al tema y a su estructura, de extensión limitada. Contiene rasgos subjetivos del autor y el tratamiento del tema refleja juicios críticos personales; en cuanto al ensayo argumentativo, su propósito es defender una tesis con argumentos. El desarrollo de la estrategia sería:

- Elaboración de la macroestructura semántica.
- Realiza la superestructura argumentativa.
- Determina el propósito del texto.
- Aplica las técnicas para la redacción de argumentos aprendidas en las fases anteriores.
- Evalúa tu propio texto.

Taller de lectura. Se presenta con el propósito de relacionar al estudiante con diferentes tipos de textos, entre los cuales predominan los de opinión y de argumentación, comparándolos con otros y pueda alcanzar su manejo.

A través de la identificación de la macroestructura semántica y de la superestructura el estudiante desarrolla la comprensión e interpretación de significados.

El objetivo es que el estudiante analice sus competencias de lectura y escritura de manera autónoma, y que pueda transferir a situaciones comunicativas concretas. Lo más importante es despertar inquietud y gusto por la lectura y la escritura, como posibilidades de manifestar presencia en el mundo de manera significativa.

Estrategia N° 1.

- Los estudiantes llevan al aula periódicos o revistas.
- Seleccionar textos de opinión y de argumentación (artículos de opinión, columnas, editoriales, ensayos, etc.). para leerlos.
- Lectura silenciosa del texto escogido.
- Intervención pedagógica ante las posibles inquietudes de los estudiantes.
- Inferir la superestructura del texto.
 - El problema o interrogante que se pretende resolver.
 - Hipótesis planteada.
 - Argumentos mediante los cuales se demuestra la hipótesis
 - Conclusión.
- Identificar la macroestructura semántica del texto.
 - Intención comunicativa del autor.
 - Tema que se desarrolla en el texto.
 - Subtemas en los que se divide el tema.
- Determina las casualidades en el texto.
- Identifica las palabras que expresan los conceptos básicos que desarrolla el autor.

Estrategia N° 2

- Leer el texto sugerido por el profesor.
- Determina el significado global del texto (macroestructura).
- Redacta un posible título para un texto que no lo tiene.

Para el desarrollo de esta estrategia también se pueden utilizar películas.

Taller de expresión oral. El debate es la estrategia fundamental de este taller; a partir de la presentación y el desarrollo polémico de un tema con el cual se propone desde el principio confrontar posiciones encontradas. Se promueve la argumentación oral para llegar a la argumentación escrita.

Estrategia N°1

- Se propone a los estudiantes el debate sobre la acusación, la defensa de un hecho delante de la justicia (de acuerdo con sus intereses). Por ejemplo, inocencia o culpabilidad de un acusado de un crimen de resonancia en la ciudad.
- La mitad de los alumnos adopta el papel de abogado defensor; la otra mitad del fiscal.
- Desarrollan el debate, argumentando sus posiciones, a favor o en contra.
- Selecciona una pareja de estudiantes (uno de cada grupo), que represente al grupo en general leen los argumentos, planteados durante el debate.
- Los compañeros de la clase votarán al aumento o reducción de la pena del acusado teniendo en cuenta la calidad de los argumentos planteados.
- Se revisan las estrategias argumentativas utilizadas y luego se debate oralmente su validez.
- Finalmente a partir de este debate se llega a la reescritura del texto argumentativo, inicialmente pedido.

Estrategia N° 2

Se aprovechan las producciones escritas de los estudiantes realizados en la estrategia anterior, para intercambiarlas entre ellos.

- Analizan los componentes de los textos argumentativos (superestructura).
- Evalúan la calidad del contenido del texto, al igual que la coherencia, cohesión, etc.
- Se producen un nuevo texto en función del evaluado, para
 - Reforzar o modalizar la conclusión.
 - Analizar y sustituir las anáforas del texto argumentativo.
 - Elaborar contra –argumentos a partir de los argumentos planteados por los textos.
 - Transformar el plan del texto para defender la misma posición con mayor eficacia.

Todas las actividades de producción e interpretación textual de argumentaciones terminarán con la revisión y reescritura de los textos inicialmente sugeridos. Se aplicará la autoevaluación y la coevaluación para las correcciones de los escritos; el profesor orientará el proceso, más no será su evaluación la única que valide la calidad del mismo.

5.5 Evaluación:

Para trabajar la competencia argumentativa es necesario el dominio básico de las competencias semántica, gramatical, textual y enciclopédica, que se actualizan en la producción de un tipo particular de texto. Para el caso de la evaluación que nos ocupa, esta competencia se puede definir como la posibilidad de producir textos, de manera argumentada, frente a una temática o una problemática definida.

Un texto argumentativo se puede caracterizar, según Perelman, a partir de los siguientes elementos:

Exposición de la tesis. En el texto argumentativo debe exponerse de manera clara la tesis a favor o en contra de un tópico que se va a argumentar.

Presentación de argumentos. Un argumento está compuesto por una afirmación o conclusión y unas premisas o razones que la sustentan. En un texto argumentativo los argumentos deben estar en relación con la tesis planteada y contar con estos dos componentes.

Plan argumentativo. Es necesario que los diferentes argumentos se organicen siguiendo un plan o eje argumental, de lo contrario, se podrá estar frente a un listado de argumentos inconexos.

Consistencia en los términos. Se requiere que los conceptos básicos empleados en argumentación sean usados con connotaciones que no resulten contradictorias o confusas.

Nexos argumentales. El texto argumentativo debe garantizar que existen nexos explícitos entre los diferentes argumentos presentados.

5.5.1 La rejilla, un instrumento de evaluación:

Evaluar un texto argumentativo es juzgar su verdad, eficacia y valor. Juzgar la verdad es tratar de hallar la objetividad. Juzgar la eficacia es tratar de ver en qué medida el

escrito cumple el fin que se propone el autor. Juzgar el valor es formular un juicio de valor basado en la verdad y eficacia del escrito. En última instancia la evaluación consiste en formular un juicio crítico de los aspectos arriba mencionado; para facilitar la evaluación de la producción de textos, se propone la utilización de rejillas. Esta son una herramienta de configuración gráfica que facilita transformar la visión lineal, enumerada del inventario de propiedades de un tipo de texto, en una visión total, interrelacionada y clasificada de las mismas. La rejilla condensa la información necesaria, heterogénea pero correlacionada para interrogar los textos.

En la elaboración de la rejilla se hacen explícitos los criterios que se han definido colectivamente a través de los cuales se producen y evalúan los textos. Colectivamente maestros y alumnos en una actitud dialógica, van determinando las reglas, los parámetros, las propiedades que deben orientar la producción de un texto y que más tarde les van a ayudar a valorar y mejorar las producciones.

Las rejillas aquí propuestas y concertadas con los estudiantes son de vital importancia, pues abordan criterios para la evaluación en los distintos momentos del proceso y los diversos niveles textuales, ya que permiten contrastar entre lo establecido y lo que aparece realmente en el texto.

Teniendo en cuenta lo anterior, se definieron las rejillas de evaluación para los estudiantes de décimo grado.

Tabla 14. Rejilla de evaluación de la producción escrita de textos argumentativos grado

10°

NIVEL SUPER Y MACROESTRUCTURA	
TÓPICO	VALORACIÓN
El tópico relacionado con la tarea se mantiene durante el desarrollo del texto argumentativo	Óptimo
El tópico relaciona con la tarea se mantiene parcialmente, produciéndose un desvío sin retorno a éste	Bueno
El tópico no está relacionado con la tarea	Regular
No existe un tópico discernible	Bajo
EXPOSICIÓN DE LA TESIS	
Tesis explícita en relación con el tópico	Óptimo
Tesis implícita en relación con el tópico	Bueno
Tesis explícita o implícita sin relación con el tópico	Regular
Ausencia de la tesis	Bajo
PRESENTACIÓN DE ARGUMENTO	
Un argumento de acuerdo con el tópico, apoya la tesis con información aceptable a través de un método de razonamiento	Óptimo
Un argumento de acuerdo con el tópico, apoya la tesis con información consistente a través de un método de razonamiento	Bueno
Un argumento de acuerdo con el tópico, apoya la tesis con información aceptable, pero sin un modo de razonamiento	Regular
Ausencia del argumento	Bajo
CONCLUSIÓN	
Se desprende de la tesis y del argumento en forma explícita, aportando una solución, recomendación o predicción	Óptimo
Se infiere (o está implícita) a partir de la tesis y del argumento	Bueno
No se desprende de la tesis ni del argumento	Regular
Ausencia de conclusión	Bajo
NIVEL MICROESTRUCTURAL	
REFERENCIA	
Mantenimiento sin error de los referentes a través de la repetición o sustitución léxica o gramatical	Óptimo
Mantenimiento con uno o dos errores de los referentes	Bueno
Mantenimiento con tres o más errores de los referentes	Regular
Ausencia de marca de correferencia	Bajo
CONECTIVIDAD	
Incorporación de los conectores argumentativos explícitos	Óptimo
Incorporación de los conectores argumentativos explícitos con uno o dos errores	Bueno
Incorporación de los conectores argumentativos explícitos con tres o más errores	Regular
Ausencia de conectores	Bajo

5.5.2 Rejilla para evaluar ensayos argumentativos:

Para juzgar la calidad de un ensayo es necesario considerar los siguientes criterios:

Tabla 15. Rejilla para evaluar ensayos argumentativos

	E	S	A	I	D
1. Propósito	Se aprecia con claridad el propósito del texto.	No enfatiza el propósito del texto.	Hay vaguedad en el propósito del texto.	No se aprecia el propósito del texto.	No tiene propósito.
2. Tesis	Es clara, precisa y la expresa directamente.	Es clara, pero no la expresa directamente.	Es demasiado general; hay vaguedad.	No se aprecia cual es la tesis.	No tiene tesis.
3. Exactitud: Hechos, evidencias, detalles.	Hay exactitud en la exposición e interpretación de los hechos. Los detalles aludidos son representativos. Hay suficientes evidencias y detalles.	Hay veracidad en la exposición e interpretación de hechos importantes, pero omite algunos que son representativos. Hay evidencias pero omite detalles.	Aluden algunos hechos importantes pero no los analiza; no los interpreta. Omite detalles valiosos.	Alude a hechos y omite lo más representativos. No cita evidencias. No cita detalles. Falta Exactitud.	No alude a hechos que sustentan sus apreciaciones. No cita evidencias ni detalles. Carece de exactitud.
4. Razones a favor de la tesis.	Ofrece razones convincentes a favor de sus tesis.	Ofrece buenas razones, pero algunos no son convincentes o atinentes.	Ofrece muy pocas razones convincentes y atinentes.	No ofrece razones convincentes ni atinentes.	No sustenta sus aseveraciones. Elude el problema.
5. Profundidad	La profundidad del ensayo es acorde con su propósito.	Ideas claras, pero en ocasiones no profundiza sobre aspectos importantes que lo ameritan.	Poca profundidad. Se quede en las generalizaciones.	No profundiza. Falta desarrollo.	“Se queda en las ramas”.
6. Pertinencia	El texto tiene claridad. Todas las ideas son pertinentes con la tesis.	Bien enfocado, pero algunas ideas se apartan de la tesis.	Hay demasiada información que se aparta del propósito y tesis del ensayo.	Se sale del tema.	Se sale del tema.
7. Amplitud	Se anticipa a explicar las implicaciones que se derivan de acertar otros puntos de vista. Establece relaciones intertextuales. Asocia lo que dicen autoridades en la	Buenos puntos de vista, pero no analiza sus implicaciones. No asocia lo que dice con lo que dicen otras fuentes.	Se limita a exponer ideas, pero no es consciente de sus limitaciones ni de sus implicaciones.	No domina el tema. Desconoce sus implicaciones.	No tiene idea de lo que dice.

	materia.				
8. Organización retórica	La introducción, desarrollo y finalización son apropiados. Se aprecia orden cronológico, lógico y de importancia.	Las ideas están bien desarrolladas, pero carece de una buena introducción.	Hay descuidos de coherencia y cohesión. No utiliza suficientes conectivos.	Se aprecia desorganización en las ideas. No hay introducción.	Hay desorden en la exposición de las ideas. No hay introducción ni finalización.
9. coherencia y cohesión	El texto es coherente tanto global como localmente. Utiliza conectivos y anafóricos correctamente.	El texto es coherente globalmente, pero tiene algunas inconsistencias locales. No utiliza suficientes conectivos para reforzar la cohesión y coherencia.	Hay descuidos de coherencia y cohesión. No utiliza suficientes conectivos.	El texto es incoherente en numerosos pasajes. No sabe utilizar conectivos ni anafóricos.	El texto es globalmente incoherente. No utiliza conectivos ni anafóricos.
10. Precisión y riqueza léxica	Maneja el léxico y las categorías con precisión. Se aprecia riqueza léxica.	Utiliza el lenguaje con bastante precisión, pero con algunas ocasiones es impreciso con el manejo de conceptos o categorías.	El léxico es impreciso en varias ocasiones. Hay vaguedad en algunos términos.	El léxico es impreciso. Hay pobreza con el léxico.	Léxico pobre e impreciso.
11. Párrafos y oraciones	Hay variedad es la extensión y estructura de párrafos y oraciones.	Aunque bien redactados, a los párrafos les falta mayor variedad en extensión y estructura de sus oraciones. En general los párrafos y oraciones tienen unidad.	Los párrafos y oraciones tienen sentido pero falta variedad a sus estructura y extensión. Hay oraciones que se aportan del tema de los párrafos.	Falta variedad a la extensión y estructura de las oraciones. Párrafos sin unidad.	Párrafos sin unidad, oraciones defectuosas. Párrafos y oraciones sin unidad.
12. Convecciones Gramaticales, Ortográficas y de puntuación.	Maneja con precisión las normas ortográficas, gramaticales y de puntuación. (Tildes, mayúsculas, concordancia, puntuación).	Maneja bien en general las normas gramaticales y de puntuación, pero omite tildes en casos especiales.	Hay descuidos de puntuación y ortografía, aunque no afectan el propósito del texto.	Tiene problemas serios en el uso del punto.	Tiene problemas en el manejo de la puntuación, no sabe colocar tildes, comete demasiados errores

					ortográficos.
13. Convecciones de presentación	Escribe correcta aplicación de las normas establecidas para presentar trabajos escritos. Da crédito a las fuentes citadas.	Maneja bien las convecciones para presentar trabajos, pro no domina la técnica para citar fuentes de consulta.	Hay descuidos formales en la presentación del informe. No sabe citar. No da crédito a las fuentes utilizadas.	Hay demasiado s descuidos formales en la presentación del trabajo. Hay plagio. Presenta como propias las ideas ajenas.	Hay desconocimiento de las convecciones formales para presentar un trabajo escrito. Hay plagio.

Esta propuesta es una invitación a profundizar sobre los supuestos desde los cuales se desarrolla la evaluación, y en general la práctica pedagógica, en el campo del lenguaje, con el ánimo de construir elementos y posiciones que permitan avanzar hacia la consolidación de una práctica pedagógica reflexiva. Sobre todo, interesa generar discusiones y profundizaciones sobre los enfoques y concepciones que subyacen a las prácticas pedagógicas.

CONCLUSIÓN

El trabajo sobre la lengua escrita es inacabado, quienes tenemos en las manos la gran responsabilidad de formar a un hombre acorde con las necesidades del mundo actual, tenemos la obligación de generar en él la reflexión, la criticidad, la autonomía y la responsabilidad como sujeto actuante en el mundo a través de la lengua escrita.

En el procedimiento de enseñanza se ha aunado modelos de producción escrita flexibles y funcionales que se complementan apoyándose en teoría metacognitiva. Esta conjunción cuya eficacia se ha podido comprobar en esta experiencia aplicada a la elaboración de textos argumentativos, podría ser tomada en cuenta en el diseño de procedimientos sistemáticos de enseñanza escrita en la escuela.

La escritura debe ser un proceso creador donde el hombre se enriquezca y crezca como persona, el maestro debe aplicar estrategias innovadoras que le propicien al estudiante herramientas de pensamiento con las cuales desarrolle la expresión oral y escrita, es decir, aprender el manejo adecuado de la lengua.

Desde el enfoque pedagógico de esta propuesta encontramos que el dominio de la escritura se logra con una práctica permanente, sistemática y significativa. Solo se aprende a escribir escribiendo, pero con la orientación y la evaluación adecuada que este proceso requiere.

Escribir en un proceso en el que el pensamiento se expresa en términos lingüísticos de forma coherente, cohesiva y con unidad. Es una oportunidad para pensar sobre un tópico específico, con un proceso comunicativo claro y en una ocasión particular. A partir de ella se logra incentivar el pensamiento crítico en el alumno; y con él se logra desarrollar la capacidad de analizar, contrastar, comparar, aplicar, resumir, establecer analogías, etc.

Por otra parte, la argumentación le brinda al estudiante la oportunidad de aprender a estructurar sus propias ideas en base a un objetivo, como puede ser convencer al otro del propio punto de vista; analizar sus opiniones y tomar postura, evitando las afirmaciones gratuitas, las opiniones sin fundamento.

Al argumentar se tiene la tarea de aprender a pensar por sí mismo de manera responsable; se pone a prueba nuestro raciocinio, porque el texto de estructura argumentativa organiza y describe el mundo desde el punto de vista de las operaciones mentales lógico –cognitivas de un sujeto comunicante.

Finalmente el propósito es ofrecer una solución a un problema pedagógico como la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita argumentativa, a través de la interiorización de estrategias, que permitan al estudiante acercarse a las relaciones entre pensamiento y escritura, con la seguridad de que la composición escrita es un instrumento privilegiado de construcción de formas superiores de pensamiento.

De acuerdo con lo anterior, se necesitan espacios adecuados abiertos al diálogo y sobre todo de mucha seguridad, una intervención adecuada, pertinente y acompañante del maestro para el desarrollo de las actividades comunicativas.

Es nuestra obligación hacer realidad que la lengua escrita sea un elemento para desarrollar el pensamiento; si se libera la palabra que hay dentro del hombre, se desarrolla su raciocinio para situarlo como un ser en el mundo y con el mundo.

RECOMENDACIONES

Luego de abordar la investigación encaminada a cualificar los procesos de producción textual argumentativa mediante la metacognición como estrategia pedagógica, es relevante que esta propuesta suministre y proponga sugerencias claras tanto para el contexto escolar en el cual se ejecuto la investigación, como la comunidad profesoral en general con el único objetivo de crear una cultura de la escritura caracterizada por un compromiso activo en toda la institución para promover un pensamiento claro a través de la palabra escrita.

Se sugiere de manera respetuosa a los docentes del Colegio Distrital José Eusebio Caro no sólo del área de lenguaje la ampliación y búsqueda de nuevos espacios que posibiliten prioritariamente promover la alfabetización académica de sus alumnos, facilitándoles el acceso a la cultura escrita.

Dichos espacios deben ser negociados o concertados con los docentes para que de esta manera sientan que sus opiniones y recomendaciones son valoradas por la comunidad educativa. Esto sin duda alguna otorgará a los profesores una gran categoría como elementos activos de los procesos de enseñanza aprendizaje.

A partir de estas consideraciones, se sugiere la necesidad de multiplicar las instancias en la que los alumnos puedan contar con ayudas para aprender a escribir, involucrando en ellas a profesores de diversas áreas, pues los estudiantes necesitan recibir enseñanza en escritura más allá de las experiencias en la materia de lenguaje. Todos los profesores

deben compartir la responsabilidad de mejorar la escritura de los estudiantes. Para escribir es preciso comprometerse intelectualmente con alguna temática, ya que el escribir agudiza el pensamiento a través del proceso de revisión.

Para llevar adelante estas intenciones se sugiere a los docentes y al sector administrativo crear espacios de concertación en el cual se discutan, propongan, gesten, gestionen, proyectos institucionales claros y efectivos con el propósito de potenciar el aprendizaje de la escritura, es decir, integrar la enseñanza de la escritura a la enseñanza de contenidos disciplinares. De este modo, la enseñanza de la escritura queda integrada a múltiples materias.

En síntesis, hay que potenciar las oportunidades de los alumnos para ingresar en las culturas escritas de los distintos dominios del conocimiento con la generación de espacios y oportunidades para la práctica escritural, pues la escritura ocupa un lugar preponderante en la formación superior; los alumnos deben aprender tanto los conceptos como las prácticas discursivas de las materias que estudian. Se asume que la escritura es un poderoso instrumento que permite representar, analizar, revisar y transformar el conocimiento. Por ello, es necesario ayudar a los estudiantes a sacar provecho de este potencial epistémico integrando el ejercicio de escritura dentro del currículo, con la seguridad de que la composición escrita es un instrumento privilegiado de construcción de forma superiores de pensamiento.

En síntesis, toda la institución debe compartir la responsabilidad concerniente a la enseñanza de la escritura, los docentes de todas las áreas, previa preparación deben proponer tareas de escritura y brindar las condiciones óptimas para que los estudiantes puedan involucrarse provechosamente en ellas. Si los profesores estuvieran conscientes que la producción escrita es un instrumento clave para aprender, reconsiderar, refinar y modificar el conocimiento sobre una materia, ya no serían los mismos docentes.

BIBLIOGRAFÍA

- AUSTIN, J.L., (1999), cómo hacer cosas con palabras. Barcelona, Paidós.
- BOURDIEU, (1994) Pierre, Sociología y cultura. México, Grijalbo.
- CARR, Wilfred y Kemmis, Stephen (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona, España. Martínez Roca
- CASSANY, Daniel. (1993). Describir el escribir. Barcelona, Paidós.
- _____ (1994). La cocina de la escritura. Barcelona, Paidós.
- _____ Y otros. (1999) Enseñar lengua. Barcelona, Editorial Grao
- DÍAZ, Álvaro. (1996). La argumentación Escrita, Editorial. Universidad Antioquía Medellín.
- _____ (1995). Aproximación al texto escrito, Editorial Universidad de Antioquia, Medellín.
- FLAVELL, J. (1996). El desarrollo cognitivo. Madrid: Aprendizaje visor.
- GADAMER, Hang. Georg. (1992). “el lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica” En: verdad y método. Salamanca. Sígueme.
- GALEANO, José Ramiro. (2009) Innovar en el currículo universitario. Editorial Universidad de Antioquía.
- JURADO VALENCIA, Fabio y BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo. (1996). En: Los procesos de la escritura: Hacia una producción interactiva de los sentidos. Bogotá: Magisterio.
- HABERMAS Jurgen. (1985). Teoría de la acción comunicativa, Madrid, Taurus.
- LABARRERE SARDUY, Alberto Félix. (1994). Pensamiento: Análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos. México: Angeles editores.
- MAGENOZO, Abraham (1986). Currículo y cultura en América Fátima. Santiago de Chile.
- MAGENOZO, Abraham (1986) Curriculum educación para la democracia en la modernidad. Editorial Antropos. Chile.
- MARTINEZ, María Cristina. (1997). El proceso discursivo de la significación. En:

Discurso, proceso y significación. Santiago de Cali: Universidad del Valle.

MAYOR, Juan; SUENGAS, Aurora y MARQUEZ GONZALEZ, Javier. (1993). Estrategias metacognitivas: Aprender a aprender a pensar. Madrid. Síntesis.

MAYOR, Juan (1997), Estrategias metacognitivas: a aprender y aprender a pensar. Madrid, Síntesis.

MEIRIEU, P (2004). En la escuela hoy. Octaedro. Barcelona.

MEN (1994) Ley General de Educación. Bogotá, Colombia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2009). Decreto 1290 de 2009. Bogotá Colombia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, (1998). Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. Editorial Magisterio. Bogotá D.C.

MONOREO, C (1994). Enseñar a conciencia [en línea]. Disponible en >http://www.guadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemerot...

MORA MORA, Reynaldo. (2004) Paradigmas de la formación y teorías curriculares, insumos para la construcción del currículo. Cap. I Grupo Educación, Pedagogía y Cultura en el Caribe colombiano/Universidad Simón Bolívar, Barranquilla.

MORA MORA, Reynaldo. (2004). Prácticas curriculares, cultura y procesos de formación. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla.

OBANDO, V. Lucila. Recuperación del discurso en el aula de clase a través de la argumentación y la inferencia dos elementos del razonamiento. En: Litterae. Revista de la asociación de exalumnos del convenio Andrés Bello. N° 3. 1990.

ONG, Walter, Oralidad y escritura. (1987). Tecnologías de la palabra. Menco.

PARDO ABRIL, Neyla Graciela. (1997). La significación en el marco de la evaluación del lenguaje. En: Enunciación 2.

PERELMAN, Chaim. (1997). El imperio retórico, Retórica y argumentación, Bogotá: Editorial Norma.

SERAFINI, María Teresa. (1995). Cómo redactar un tema: Didáctica de la escritura. Barcelona: Paidós.

SMITH, Frank. (1994). De cómo la educación le apostó al caballo equivocado. Buenos aires: Aique Cap. 11.



STENHOUSE, L (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid, Morata.

VAN DIJK, Teun, (1993). *Estructuras y funciones del discurso*. México.

VATTIMO, Gianni. (1994). *Compilador hermenéutica y Racionalidad*. Bogotá. D.C. Norma.

WESTON, Antony. (1998). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel S.A.

ZAMBRANO, Armando (2002). *Los hilos de la palabra, pedagogía y didáctica*. Nueva biblioteca pedagogía. Santiago.

ZULETA, Estanislao. (1985). "Sobre la lectura" En "Sobre la idealización en la vida personal y colectiva". Nueva Biblioteca Colombiana de la Cultura. Bogotá. D.C. Procultura.

ANEXOS

ANEXO A

ENCUESTA ACERCA DE LA PARTICIPACIÓN EN CLASES DE LOS ESTUDIANTES DE DÉCIMO GRADO DEL COLEGIO JOSÉ EUSEBIO CARO DE BARRANQUILLA

Objetivo: Determinar la participación activa de los estudiantes en la clase de español.

Fecha: _____ Nombre: _____ Edad: ____

I. RESPONDE SI O NO

1. ¿Te gusta la clase de Lengua Castellana? SI ____ NO ____
2. ¿Te gusta cómo la profesora de Lengua Castellana explica los temas? SI ____
NO ____
3. ¿Entiendes cada una de sus explicaciones? SI ____ NO ____
4. ¿Crees que el material que ella te proporciona para desarrollar los temas es
adecuado? SI ____ NO ____
5. ¿Es suficiente la cantidad de materiales que la profesora distribuye? SI ____
NO ____
6. ¿El material proporcionado por la profesora te ha servido para desarrollar tu
capacidad de interpretar, comprender y producir textos? SI ____ NO ____

ANEXO B

**ENCUESTA A CERCA DE LOS HÁBITOS DE LECTURA Y DE ESCRITURA DE
LOS ESTUDIANTES DE DÉCIMO GRADO DEL COLEGIO JOSÉ EUSEBIO
CARO DE LA JORNADA VESPERTINA**

Objetivo: Tener una visión acerca de los hábitos lectores y escritores de los estudiantes.

Fecha: _____ Nombre: _____ Edad: _____

I. Lee cuidadosamente y responde a conciencia:

1. ¿Te gusta leer? SI ___ NO ___
¿Por qué? _____
2. ¿Qué tipo de textos prefieres? Libros ___ Revistas ___ Periódicos ___ Otros ___
¿Cuáles? _____
3. ¿Qué temas de lectura prefieres? Deportes ___ Sociales ___ Culturales ___ Política ___
Música ___ Farándula ___ Científico ___ Medio Ambiente ___ Otros ___ ¿Cuáles?

4. ¿Con qué frecuencia lees? Diariamente ___ A menudo ___ Pocas veces ___
Rara vez ___ Nunca ___ ¿Por qué? _____
5. ¿Cuánto tiempo dedicas a la lectura? 2 horas ___ 1 hora ___ Media hora ___
Minutos ___ ¿Cuántos? _____
6. ¿Encuentras dificultades al interpretar lo que lees? SI ___ NO ___
¿Por qué? _____
7. ¿cuándo lees un texto qué tanto interpretas? Todo ___ Casi todo ___ La mitad ___
Poco ___ Muy poco ___ Nada ___
8. ¿Cuántas veces necesitas leer un texto para comprenderlo? Una ___ Dos ___ Más ___
¿Cuánto? _____
9. ¿Crees que utilizar elementos de nuestro entorno social es una buena alternativa para
motivar al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje? SI ___ NO ___ ¿Por
qué? _____

ANEXO C

ENCUESTA DE LOS ACTOS DE ESCRITURA DE LOS ESTUDIANTES DE DECIMO GRADO DEL COLEGIO JOSÉ EUSEBIO CARO DE BARRANQUILLA

Objetivo: Determinar las competencias argumentativas de los estudiantes.

Fecha: _____ Nombre: _____ Edad: _____

I. Lee y responde a conciencia

1. ¿Cuándo elaboras tus textos escritos, obtienes información y datos de los medios de comunicación?

SI _____ NO _____

¿Dé cuáles? _____

¿De qué manera? _____

2. ¿Cuándo ves, lees o escuchas algún tipo de información eres consciente de que el autor trata de convencerte de su pensamiento u opinión?

SI _____ NO _____

¿Cómo lo percibes? _____

3. ¿Has tenido la oportunidad de criticar, juzgar y opinar acerca de la información que llega a ti, a través de los distintos medios de comunicación?

SI _____ NO _____

¿De qué manera? _____

ANEXO D

ENTREVISTA DIAGNÓSTICA A LOS DOCENTES DEL ÁREA DE ESPAÑOL ACERCA DEL PROCESO ARGUMENTATIVO LLEVADO CON LOS ESTUDIANTES DE DÉCIMO GRADO DEL COLEGIO JOSÉ EUSEBIO CARO DE BARRANQUILLA

Objetivo: Analizar los procesos de producción textual y los enfoques didácticos de los profesores.

Fecha: _____

Tipo de entrevista: Inten. No Estadarizada

Duración: _____

Número de sesiones: _____

Escenario: _____

Identidad del participante: _____

1. ¿Cómo se lleva a cabo la producción textual de los alumnos desde sus inicios?
2. ¿Qué clases de texto se han estudiado?
3. ¿Cómo ha sido el proceso de producción argumentativa en sus estudiantes?
4. ¿En qué elementos se han basado para escribir textos argumentativos?
5. ¿Qué estructuras textuales manejan los estudiantes?
6. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas que poseen los jóvenes al escribir textos argumentativos?
7. ¿Utiliza estrategias metacognitivas en la enseñanza de producción de textos argumentativo?

ANEXO E

TALLER ACERCA DE LA ESTRUCTURA DE LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS CON LOS ESTUDIANTES DE DÉCIMO GRADO DEL COLEGIO JOSÉ EUSEBIO CARO DE BARRANQUILLA

Objetivo: Determinar la apropiación de la anatomía de un texto argumentativo.

Nombre: _____ Fecha: _____

1. ¿Qué entiendes como tesis?
2. Según el propósito se puede identificar cuatro tipos de tesis, ¿Cuáles son y en qué consiste cada una?
3. Diga por lo menos cinco consideraciones que se deben tener en cuenta para escoger una tesis.
4. Un argumento está constituido por seis elementos. ¿Cuáles son obligatorios y cuáles opcionales?
5. ¿Qué entendemos por posición o punto de vista? ¿A qué preguntas corresponde?
6. ¿Qué son los fundamentos? ¿A qué preguntas responde?
7. ¿Cuáles son los tres aspectos de los que dependen los fundamentos? Explica cada uno.
8. ¿Qué se entiende por garante? ¿A qué preguntas responde?
9. ¿Cuáles son las tres características de los garantes? ¿Explique?
10. ¿Por qué puede ser rechazado un garante?
11. ¿Qué entiendes por concesión y refutación?
12. Hay diversas razones por las que un argumento puede ser rechazado. ¿Cuáles son?