

**EL MODELO DIDACTEXT COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA QUE FAVORECE
EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ESCRITA – CAE-EN
LOS ESTUDIANTES DEL GRADO OCTAVO DE LA “INSTITUCIÓN EDUCATIVA
GENARO LEÓN” DEL MUNICIPIO DE GUACHUCAL – NARIÑO**

Autoras:

**ENID DEL ROCÍO RAMÍREZ RAMÍREZ
ROSARIO FABIOLA ROJAS BURBANO**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN VII COHORTE GRUPO B
FACULTAD DE EDUCACIÓN
SAN JUAN DE PASTO**

2014

**EL MODELO DIDACTEXT COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA QUE FAVORECE EL
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ESCRITA – CAE- EN
LOS ESTUDIANTES DEL GRADO OCTAVO DE LA “INSTITUCIÓN EDUCATIVA
GENARO LEÓN” DEL MUNICIPIO DE GUACHUCAL – NARIÑO**

Autoras:

**ENID DEL ROCÍO RAMÍREZ RAMÍREZ
ROSARIO FABIOLA ROJAS BURBANO**

**Tesis de grado presentada como requisito parcial para optar al título de Magíster en
Educación**

ASESORA

**ESTHER PATIÑO CONCHA
Magíster en Administración Educativa**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN VII COHORTE GRUPO B
FACULTAD DE EDUCACIÓN
SAN JUAN DE PASTO
2014**

NOTA DE RESPONSABILIDAD

El desarrollo de los contenidos de esta tesis de investigación se asume como responsabilidad única de sus autoras.

Artículo 1°. Acuerdo No. 324 de octubre 11 de 1966 emanado del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

NOTA DE ACEPTACIÓN

Fecha de sustentación: diciembre 02 de 2014

Calificación obtenida: 84 puntos

Magister MÓNICA VALLEJO

Jurado

Magister LUIS A.OBANDO

Magister MAURA ARCINIEGAS

Jurado

San Juan de Pasto, diciembre de 2014

AGRADECIMIENTOS

Las autoras expresan sus agradecimientos:

Agradecemos la colaboración brindada en esta investigación, en primer lugar, a la Magíster Esther Patiño Concha, asesora de la presente investigación, por su colaboración, dedicación, orientación y apoyo constante que permite reflexionar sobre nuestra labor educativa, y sobre todo, resignificar las prácticas de aula que orientan adecuadamente los procesos escriturales de los educandos.

Así mismo, reconocimiento especial se merece el Magíster Luis Alfredo Obando Guerrero por su colaboración constante en este estudio investigativo, quien con sus valiosos aportes se constituye en un referente muy importante de investigación.

A la Institución Educativa Genaro León por brindar el espacio para llevar a cabo esta investigación. No menos importante es nuestra gratitud para con los estudiantes del grado octavo quienes son la razón de ser de este estudio investigativo, gracias, por todo el interés, disposición y el ánimo constante que los caracteriza. Gracias, a los docentes Genaristas por sus opiniones y aportes que enriquecen esta investigación.

También queremos agradecer a la doctora Gabriela Hernández Vega, coordinadora del programa de Maestría en Educación de la Universidad de Nariño, por su compromiso constante en la promoción de la cualificación académica y científica de la labor docente; al igual que a los docentes que contribuyen con sus enseñanzas, aportes académicos, pedagógicos y científicos al cambio de actitud y resignificación de nuestras prácticas educativas.

Finalmente, queremos agradecer a quienes integran el jurado evaluador por sus observaciones y valiosos aportes a la presente investigación. Y gracias especialmente a nuestros compañeros y compañeras de estudio, por los momentos vividos, por su compañerismo y amistad compartida.

DEDICATORIA

Desde el fondo de mi corazón dedico este trabajo a mis padres María y Guillermo, a mis hermanos Teresa, Emiro y Guillermo, quienes me han brindado amor y apoyo incondicional en el desarrollo de ésta investigación. A mis amigos por las voces de ánimo y por la hermosa amistad que nos une. Y especialmente a los estudiantes, docentes y directivos de la Institución Educativa Genaro León del Municipio de Guachucal, cuyas apreciaciones y participación decidida son el artífice de este estudio investigativo; a todos ellos, todo mi afecto y mi más profundo reconocimiento. Finalmente, a Dios que es mi guía interior, y me muestra siempre el camino del triunfo y me recuerda lo maravilloso de la vida.

Rosario Fabiola

DEDICATORIA

A Dios por colmar de bendiciones mi vida. A mis padres Franca Elisa y Humberto Raúl, quienes con el calor de hogar y su voz de aliento me fortalecen. A mi hija Stephanía por su ternura y apoyo incondicional para sacar adelante este trabajo investigativo. A mi esposo Jaime y a mis hijos Daniel y Jorge por su paciencia y comprensión. A la familia Rojas Burbano por su amistad sincera, su bondad y su generosidad. Así mismo, a quienes hacen parte de la Institución Educativa Genaro León del Municipio de Guachucal e hicieron posible realizar esta Investigación. Finalmente, a la Institución Educativa Los Héroes, en especial a los directivos por los espacios brindados para culminar los estudios de Maestría.

Enid del Rocío

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
RESUMEN ANALÍTICO DEL ESTUDIO (RAE)

Código: 27.396.322
30.732.026

Programa académico: Maestría en Educación

Autoras: Enid del Rocío Ramírez Ramírez
Rosario Fabiola Rojas Burbano

Asesora: MAGÍSTER ESTHER PATIÑO CONCHA

Título: EL MODELO DIDACTEXT COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA QUE FAVORECE EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA - (CAE) – EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO OCTAVO DE LA “INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENARO LEÓN DEL MUNICIPIO DE GUACHUCAL - NARIÑO”.

Línea de investigación: Comprensión, interpretación y producción de textos argumentativos.
Grupo de investigación en Argumentación (GIA).

Palabras clave: Competencia argumentativa escrita (CAE)
Modelo Didactext (MD)
Secuencia Didáctica (SD)

Descripción: El presente trabajo pretende desarrollar la competencia argumentativa escrita (CAE) en los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa Genaro León; así mismo, dar solución a las dificultades en la producción de textos argumentativos escritos, en cuanto a la redacción, cohesión y coherencia, uso de signos de puntuación, reglas de ortografía, letra legible, conectores y estructura de textos argumentativos, con la aplicación y validación del Modelo Didactext, el cual permite integrar el papel del docente, los resultados académicos del estudiante y el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura, siendo un modelo innovador y motivante para promover el desarrollo de la CAE.

Además, se aborda la SD que refiere proyectos de escritura negociados con un enfoque didáctico, social y cultural que permite dar solución a problemas reales de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Los estudiantes participan, valoran y enriquecen el trabajo de campo por cuanto evidencian avances en la solución de dos problemas del contexto del aula de clase, por ellos planteados de la siguiente manera:

1. Indisciplina en horas libres (ausencia del docente).
2. Bajo rendimiento escolar.

Para tal efecto, se programa la aplicación de la SD del Modelo Didactext desarrollando las cuatro fases del modelo escritor: “1) Acceso al conocimiento e invención; 2) Planificación; 3) Producción textual; 4) Revisión y reescritura” (Ramirez, 2004, p .431) para la elaboración de una carta petitoria, dirigida al Alcalde y al Rector solicitando la donación de juegos de mesa (ajedrez, parqués, dominó y cartas) que estimulan el desarrollo del pensamiento, la agilidad mental, la concentración, la vivencia de valores, la sana convivencia, saber ganar y perder, y por ende, aprender de manera lúdica y dar uso adecuado al tiempo libre, situación que incide en el mejoramiento del rendimiento académico en todas las áreas del saber, y los prepara para la vida.

CONTENIDOS:

Planteamiento del Problema: la investigación asume las dificultades que tienen los estudiantes del grado octavo en la producción de textos argumentativos escritos, se encuentran falencias en la redacción por falta de cohesión y coherencia, no usan adecuadamente los signos de

puntuación, no aplican las reglas de ortografía, la letra es ilegible y por último, desconocen el uso de conectores, de estructuras e intencionalidades de los diferentes tipos de texto; situación que genera problemas en la argumentación escrita.

Justificación: con relación a las dificultades antes mencionadas, este trabajo investigativo pretende solucionarlas; puesto que el estudiante del grado octavo necesita mejorar la producción de textos argumentativos escritos en el contexto educativo, familiar, social, cultural y de la vida cotidiana.

Marco Teórico: en este apartado se retoman aportes teóricos que favorecen la CAE, por tanto, se exponen las bases conceptuales acerca de: ciencias del lenguaje, teoría de la argumentación, ciencias de la educación, didáctica general, filosofía para niños, competencia argumentativa escrita y géneros discursivos de la argumentación escrita, modelos de producción de textos y Modelo Didactext.

Intervención en el aula: se aborda el Modelo Didactext y la SD, con la aplicación de principios psicopedagógicos que permiten la adecuación de espacios significativos de aprendizaje para el desarrollo de la CAE; así mismo, se realizan actividades escriturales que fortalecen el trabajo cooperativo generando espacios de reflexión, discusión, consenso y respeto por los Valores Humanos.

Metodología: este trabajo de investigación se basa en el paradigma cualitativo; no obstante, se tiene en cuenta algunas técnicas cuantitativas que ayuda a la interpretación y análisis de datos. Además, asume un enfoque etnográfico, puesto que describe e interpreta la realidad observada en los sujetos de investigación.

Así mismo, esta investigación es propositiva, ya que da solución a las dificultades encontradas en el grupo de estudio. Incluso, el trabajo también es descriptivo, puesto que enumera las falencias encontradas en el grupo de estudio, con el ánimo de observar, mejorar y desarrollar habilidades con relación a la CAE.

En este sentido, este estudio investigativo se determina como investigación – acción puesto que genera cambios en la problemática encontrada al implementar el Modelo Didactext; para lo cual se asume el texto argumentativo (carta petitoria) cuyo aprendizaje es importante para el desarrollo de la CAE en los estudiantes del grado octavo.

Población y Muestra: se selecciona un grupo de 29 estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa Genaro León, con quienes se desarrolla la SD de la carta petitoria, talleres y guías, conferencias, presentación y análisis de vídeos educativos y películas, encuestas y trabajo de campo, entre otros.

CONCLUSIONES:

Teniendo en cuenta el marco teórico de la investigación y el trabajo de campo se relacionan los conclusiones y hallazgos surgidos de la misma; de igual manera, se hacen algunas recomendaciones que pueden ayudar al fortalecimiento de la CAE una vez aplicado el Modelo Didactext.

La argumentación escrita permite al estudiante expresar sus ideas, pensamientos, sentimientos, juicios y opiniones, con argumentos verdaderos que validan la habilidad para producir textos de diversa índole en contextos académicos, sociales y culturales.

El desarrollo de la CAE implica ambientes significativos de aprendizaje que se articulen dentro del currículo oficial de la I.E. y desde diversas áreas del saber, de manera que los estudiantes potencien el pensamiento crítico, la aceptación de la divergencia en los puntos de vista y el uso de la argumentación para producir escritos desde situaciones académicas, culturales y sociales de la región.

La actividad del docente debe centrar su atención en el desarrollo de la argumentación como un proceso integral, en el que producir un texto escrito requiere del conocimiento de los aspectos funcionales y formales de la lengua, de la estructura textual del tipo de género que se desea escribir, y, a la vez, de los usos sociales de la escritura que se profundizan a medida que el estudiante avanza en los diversos grados escolares.

Implementar proyectos negociados de escritura trabajando de manera integrada desde diversas áreas del saber, permite transversalizar el desarrollo de la CAE, relacionando diferentes temáticas académicas adaptadas a la realidad social y cultural de la comunidad educativa. Así mismo, la puesta en práctica del trabajo cooperativo mejora los ambientes de aprendizaje, en los cuales los estudiantes se expresan, toman decisiones, aportan y defienden puntos de vista y valoran la divergencia de pensamientos.

La interacción con los sujetos de investigación permite, en primer lugar, detectar el estado del proceso de producción de textos argumentativos escritos, y en segundo lugar, la implementación y aplicación del modelo Didactext, cuya SD favorece el desarrollo de la CAE en los estudiantes del grado octavo de la I.E. Genaro León.

RECOMENDACIONES:

En este apartado sugerimos algunas recomendaciones que pueden coadyuvar el mejoramiento de la CAE en el grado octavo de Educación Básica Secundaria:

1. Transformar las prácticas educativas de los docentes de la I.E. Genaro León tomando como referente teórico y práctico el presente estudio investigativo, puesto que para superar las dificultades que tiene el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura, y para generar actitudes y valores que mejoren la producción textual argumentativa, requiere ambientes significativos de aprendizaje desde contextos escolares, personales y sociales.

2. Considerar la implementación del modelo Didactext como estrategia didáctica para desarrollar la escritura argumentativa, permite resignificar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la CAE; así mismo, posibilita articular y transversalizar su desarrollo desde temáticas de diversas áreas del saber.

3. Transversalizar la CAE, replanteando la práctica educativa en el aula para provocar y activar aprendizajes desde saberes previos, en los que “la argumentación escrita permite justificar, confrontar, comprometerse en la acción, tomar decisiones, convencer, persuadir y demostrar en situaciones de la vida cotidiana” (Patiño et al., 2007, p. 177).

RESUMEN

Las investigadoras asumen la importancia de abordar el Modelo Didactext como estrategia didáctica para promover la argumentación escrita en los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa Genaro León del Municipio De Guachucal – Nariño; por cuanto a través de ella, los estudiantes hacen uso eficiente de la palabra escrita y la opinión como promotoras de conocimiento, a la vez, que permite una adecuada interacción social en procura de la consecución de objetivos comunes de aprendizaje.

De esta manera, a través del Modelo Didactext, los estudiantes apropian la argumentación escrita como una necesidad transversal dentro de las diferentes áreas de estudio, así como en la vida diaria, porque es necesario “reconocer que un buen número de las interacciones que los sujetos establecen en su vida social están mediados por su participación en la cultura escrita” (MEN, 2011).

Por su parte, desde el Ministerio de Educación Nacional, se plantea en los lineamientos curriculares la necesidad de una producción textual de sentido; razón por la cual, en esta investigación se considera el Modelo Didactext como una estrategia didáctica significativa para la promoción de la escritura con fines argumentativos, y para el estímulo de actitudes, aptitudes y personalidad del educando.

ABSTRACT

The researchers assume the importance of addressing the Didactext Model as a didactical strategy to promote the written argumentation on the students of grade 8-6 at the Educational Institution "Genaro León" from the municipality of Guachucal in Nariño, and through this strategy, students make efficient use of the written word and the opinion as knowledge developers, and at the same time, permits an adequate social interaction in pursuit of the achievement of common goals in learning.

Thus, through the Didactext Model, students adapt the written argumentation as a transversal necessity inside the different subjects of study, as well as the daily routine, because it's necessary to "recognize that the good number of interactions that people establish in their social life, are mediated for their participation in the written culture" (MEN, 2011).

Meanwhile, from "Ministerio de Educación Nacional", in the curriculum guideline the need of an accurate textual production is presented, reason why in this investigation the Didactext Model is considered as a significative didactical strategy in order to promote the writing with argumentative purposes and to the attitudes stimulation, aptitudes and personality of the pupil.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	28
1. CAPÍTULO I PRELIMINARES	30
1.1. Tema.....	30
1.2. Competencia Argumentativa Escrita – (CAE) –.....	30
1.3. Título.....	30
1.4. Línea de investigación.....	30
1.5. Planteamiento y formulación del problema	30
1.6. Objetivos.....	32
1.6.1. Objetivo General.....	32
1.6.2. Objetivos Específicos	32
1.7. Justificación.....	32
2. CAPÍTULO II MARCO CONTEXTUAL	35
2.1. Guachucal “Paisaje por las nubes”.....	35
2.2. La Institución Educativa Genaro León	38
2.2.1. Planta física	38
2.2.2. Breve Reseña Histórica de La Institución Educativa Genaro León	39
2.2.3. Horizonte institucional.....	40
2.2.3.1. Misión.....	40
2.2.3.2. Visión	41
2.2.3.3. Objetivos Institucionales.....	41
2.2.3.4. Perfil Institucional.....	41
2.2.3.4.1. Perfil del estudiante Genarista	42
2.2.3.4.2. Características de los estudiantes del grado octavo de la I.E. Genaro León.....	43
2.2.3.4.3. Perfil del docente Genarista	44
2.2.4. Componente pedagógico: modelo y enfoque	44
2.2.4.1. Estrategias didácticas.....	45

2.2.4.2.	El plan de estudios de Lengua Castellana del grado octavo.....	46
3.1.	Antecedentes.....	48
3.3.1.	Antecedentes de orden internacional.....	48
3.1.2.	Antecedentes de orden nacional.....	51
3.1.3.	Antecedentes de orden regional y local.....	53
3.2.	Marco Lega.....	59
	La presente investigación se fundamenta en la Cátedra UNESCO, la Constitución Política de Colombia de 1991 (art. 67 y 68) y Legislación Educativa Vigente como la Ley General de Educación, el Decreto 1860 de 1994, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje.	59
3.2.1.	Cátedra UNESCO.....	60
3.2.2.	Constitución Política de Colombia de 1991.....	60
3.2.3.	Ley General de Educación de 1994.....	60
3.2.4.	Decreto 1860 de 1994.....	61
3.2.5.	Lineamientos generales de Lengua Castellana.....	62
3.2.6.	Estándares de competencias de Lengua Castellana.....	62
3.3.	Marco Teórico – Conceptual.....	63
3.3.1.	Las Ciencias del Lenguaje.....	63
3.3.1.1.	Retórica.....	63
3.3.1.1.1.	Origen de la retórica.....	63
3.3.1.1.2.	La retórica aristotélica.....	66
3.3.1.1.3.	La retórica latina.....	68
3.3.1.1.4.	La retórica durante la Edad Media.....	70
3.3.1.1.5.	La retórica del siglo XVI.....	71
3.3.1.1.6.	La retórica en el siglo XVII.....	73
3.3.1.1.7.	La retórica en el siglo XVIII.....	73
3.3.1.1.8.	La retórica en el siglo XIX.....	74
3.3.1.1.9.	La retórica en el siglo XX.....	75

3.3.1.2.	La semiótica	76
3.3.1.2.1.	Orígenes	76
3.3.1.2.2.	La semiología según Saussure	77
3.3.1.2.3.	La semiología según Peirce	78
3.3.1.2.4.	El objeto de la semiótica	79
3.3.1.2.5.	Clases de semiótica	81
3.3.1.2.6.	Relaciones interdisciplinarias de la semiótica	82
3.3.1.2.7.	La significación y los signos	82
3.3.1.3.	La pragmática	84
3.3.1.4.	La pragmadialéctica.....	85
3.3.1.5.	La lingüística textual.....	88
3.3.1.6.	Análisis del discurso	90
3.3.1.7.	Sociolingüística.....	92
3.3.1.8.	La psicolingüística.....	94
3.3.2.	La nueva retórica o teoría de la argumentación	97
3.3.2.1.1.	La argumentación	98
3.3.2.2.	Claves de la argumentación.....	100
3.3.2.3.	Estructura del argumento	102
3.3.2.4.	Falacias argumentativas	107
3.3.3.	Ciencias de la educación	112
3.3.3.1.	Sociología de la educación	112
3.3.3.1.1.	Augusto Comte y la educación	113
3.3.3.1.2.	Emilé Durkheim y la educación	114
3.3.3.1.3.	Max Weber y la educación	115
3.3.3.2.	Psicología evolutiva	118
3.3.4.	Didáctica general.....	120
3.3.4.1.	Orígenes y evolución de la didáctica general.....	120
3.3.4.2.	Didáctica de la escritura – evolución	121
3.3.4.2.1.	Primer momento	121
3.3.4.2.2.	Segundo momento	121
3.3.4.2.3.	Tercer momento	122

3.3.4.3.	Didáctica de la argumentación escrita	123
3.3.5.	Filosofía para niños y la CAE.....	125
3.3.5.1.	La lógica formal	125
3.3.5.2.	a lógica de las buenas razones	125
3.3.5.3.	Lógica de la acción racional	125
3.3.6.	La competencia argumentativa escrita	127
3.3.7.	Los géneros discursivos de la argumentación escrita	128
3.3.7.1.	La carta petitoria	130
3.3.8.	Modelos de producción de textos	132
3.3.9.	Modelo Didactext	139
4.	CAPÍTULO IV DISEÑO METODOLÓGICO	140
4.1.	Tipo de estudio	140
4.2.	Enfoque de investigación	141
4.3.	Unidad de análisis y de trabajo	141
4.3.1.	Caracterización de los estudiantes	142
4.3.2.	Caracterización de los docentes de LC	143
4.4.	Encuentro con los sujetos de investigación.....	143
4.4.1.	Trabajo de campo	143
4.4.2.	Organización de categorías y subcategorías.....	145
4.4.3.	Registro e interpretación de la información.....	145
4.4.4.	Triangulación de los resultados.....	145
4.4.5.	Elaboración y aplicación de la propuesta	145
4.5.	Estrategias y medios del diseño metodológico.....	145
5.	CAPÍTULO V ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	147

5.1.	Análisis de la información suministrada por los estudiantes	148
5.2.	Análisis de la información suministrada por los docentes	153
5.3.	Según las apreciaciones de los estudiantes	159
	Con base en las opiniones que expresan los estudiantes, se relacionan los temas que concuerdan con las concepciones que tienen, sobre la escritura y el proceso de enseñanza-aprendizaje que vivencian en la producción de textos escritos argumentativos:	160
5.4.	Según la conceptualización de los docentes	161
6.	PROPUESTA PEDAGÓGICA	166
6.1.	Título de la propuesta	166
6.2.	Introducción	166
6.3.	Justificación	168
6.4.	Objetivos	170
6.4.1.	Objetivo general	170
6.4.2.	Objetivos específicos	170
6.5.	Soporte teórico-conceptual	170
6.5.1.	La argumentación escrita	171
6.5.2.	Noción de secuencia didáctica	173
6.5.3.	Producción textual en el aula desde el Modelo Didactext	174
6.5.3.1.	Fase 1. Etapa de acceso al conocimiento	177
6.5.3.2.	Fase 2. Etapa de planificación	177
6.5.3.3.	Fase 3. Etapa de producción textual	177
6.5.3.3.1.	La coherencia	178
6.5.3.3.2.	La cohesión	179
6.5.3.3.3.	Intencionalidad	180
6.5.3.3.4.	Aceptabilidad	180
6.5.3.3.5.	Informatividad	181
6.5.3.3.6.	Situacionalidad	181
6.5.3.3.7.	Intertextualidad	181
6.5.3.3.8.	Fase 4. Etapa de revisión-evaluación y reescritura	181
6.6.	Dinámica de la propuesta	182

6.7.	Estructura de la propuesta	183
6.8.	Desarrollo y evidencias de la propuesta.....	184
6.8.1.	Modelo Didactext en el aula	187
6.8.2.	Etapas de producción de la carta petitoria.....	187
6.8.3.	Derechos humanos	218
6.8.4.	Contenidos de las áreas relacionados con los derechos humanos	219
6.8.5.	Situación problema “el contexto educativo, la promoción de los derechos humanos” y el desarrollo de la CAE.....	220
6.8.6.	Secuencia didáctica del Modelo Didactext	220
6.8.7.	Estándares básicos de competencias	223
6.9.	EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA.....	225
6.10.	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	226
6.10.1.	Resultados de la evaluación del Modelo Didactext realizada por los estudiantes.....	226
6.10.1.1.	Valoración de actividades realizadas en la primera fase.....	227
6.10.1.2.	Valoración de actividades realizadas en la segunda fase.....	230
6.10.1.3.	Valoración de actividades realizadas en la tercera fase	233
6.10.1.4.	Valoración de actividades realizadas en la esta fase cuatro (4) revisión-evaluación .	236
6.10.3.	Resultados de la encuesta realizada por los docentes para evaluar la propuesta.....	242
6.10.3.1.	Importancia de la argumentación escrita en la formación académica	242
6.10.3.2.	Incidencia de la competencia argumentativa escrita –CAE- en el desarrollo académico 244	
6.10.3.3.	Recomendaciones a la implementación del Modelo Didactext.....	246
6.11.	TRIANGULACIÓN DE LA PROPUESTA	246
	Tabla 14: Triangulación de los resultados de la propuesta.....	248
	Fuente: Esta investigación.....	248
8.	ALCANCES DE LA PROPUESTA.....	253
9.	RECOMENDACIONES	255

BIBLIOGRAFÍA.....	257
ANEXOS.....	262

ÍNDICE DE FIGURAS

No. Figura		Pág.
Figura 1:	“Guachucal paisaje por las nubes”	36
Figura 2:	Mapa división política de Municipio Guachucal	37
Figura 3:	Panorámica I.E. Genaro León	38
Figura 4:	Estudiantes de grado octavo	43
Figura 5:	Esquema de argumentación de Vincenzo Lo Cascio	101
Figura 6:	Esquema de argumentación de Van Dijk	102
Figura 7:	Esquema de argumentación de Calsamiglia y Tuson	103
Figura 8:	Diagrama/ Didactext de la producción de un texto escrito	137
Figura 9:	Normas de textualidad	176
Figura 10:	Adaptación de secuencia didáctica propuesta por Ramírez	183
Figura 11:	Publicación de textos argumentativos escritos	184
Figura 12:	Reflexión y actitud crítica frente a los derechos humanos	184
Figura 13:	Plan de producción textual	188
Figura 14:	Lista de situaciones problema	189
Figura 15:	Presentación de la película “Babe el cerdito valiente”	189
Figura 16:	Toma de apuntes y elaboración de resúmenes	190
Figura 17:	Elaboración de esquemas	190
Figura 18:	Elaboración de mapas conceptuales	191
Figura 19:	Elaboración de esquemas y mapas conceptuales	191
Figura 20:	Exposiciones	192
Figura 21:	Recuperación de saberes previos	193
Figura 22:	Evaluación de la fase 1. Acceso al conocimiento	194
Figura 23:	Producción del primer borrador de la carta petitoria	195
Figura 24:	Primer borrador de la carta	196
Figura 25:	Primer borrador de la carta petitoria	196
Figura 26:	Correcciones de primer borrador de carta petitoria	198
Figura 27:	Correcciones del segundo borrador de la carta petitoria	198
Figura 28:	Producción segundo borrador de la carta petitoria	199
Figura 29:	Grupo 1. Respeto	199
Figura 30:	Grupo 2. Tolerancia	200
Figura 31:	Grupo 3. Sentido de pertenencia	200
Figura 32:	Grupo 4. Amor	201
Figura 33:	Grupo 5. Liderazgo	201
Figura 34:	Grupo 6. Compañerismo	202
Figura 35:	Grupo 7. Puntualidad	202
Figura 36:	Grupo 8. Trabajo	203
Figura 37:	Grupo 9. Solidaridad	203
Figura 38:	Docente de Ética y valores humanos	204
Figura 39:	Docente de ciencias sociales	205
Figura 40:	Evaluación de la fase 2 Planificación	206
Figura 41:	Reconocimiento estructura de la carta petitoria	208
Figura 42:	Evaluación de la fase 3 producción textual	208

Figura 43:	Trabajo cooperativo	209
Figura 44:	Revisión de la estructura del texto	209
Figura 45:	Revisión constante	210
Figura 46:	Reescritura del texto	211
Figura 47:	Revisión y aplicación de lista de control	212
Figura 48:	Edición definitiva de la carta petitoria	213
Figura 49:	Carta petitoria final	213
Figura 50:	Entrega de la carta petitoria al Alcalde	214
Figura 51:	Entrega de la carta petitoria al Rector	214
Figura 52:	Evaluación fase 4- Revisión- Evaluación	215
Figura 53:	Secuencia Derechos humanos	216
Figura 54:	Desarrollo guía de trabajo 1	222
Figura 55:	Desarrollo guía de trabajo 2	223

ÍNDICE DE GRÁFICAS

No. DE GRÁFICAS		Pág.
Gráfica 1:	Resultados encuesta de estudiantes	147
Gráfica 2:	Concepción del estudiante Genarista sobre argumentación	148
Gráfica 3:	Dificultades en el aprendizaje de la argumentación	148
Gráfica 4:	Importancia de la lectura en la argumentación escrita	149
Gráfica 5:	Interés estudiantil por la argumentación escrita	149
Gráfica 6:	Información sobre la competencia argumentativa	152
Gráfica 7:	Importancia de la competencia argumentativa	153
Gráfica 8:	La competencia argumentativa escrita en la clase de lengua	154
Gráfica 9:	Formación del docente en argumentación	155
Gráfica 10:	Conveniencia de enseñar la CAE en grado octavo	156
Gráfica 11:	Importancia adjudicada por los docentes al libro de texto	157

ÍNDICE DE TABLAS

No. DE TABLAS		Pág.
Tabla 1:	Análisis del plan de estudios de lenguaje de grado octavo	47
Tabla 2:	Relaciones interdisciplinarias de la semiótica	81
Tabla 3:	Modelo de evolución del pensamiento /lengua escrita	118
Tabla 4:	Definición de estudiantil sobre argumentación	150
Tabla 5:	Dificultad estudiantil para argumentar	151
Tabla 6:	Contraste de planteamientos de sujetos investigados, investigadoras y marco teórico	162
Tabla 7:	Fases para la producción textual escrita (Modelo Didactext	174
Tabla 8:	Indicadores de fuerza	178
Tabla 9:	Estrategias cognitivas-metacognitivas de planificación procesual	186
Tabla 10:	Taller 1: (duración 2 sesiones)	188
Tabla 11:	Taller 2: (duración 2 sesiones)	193
Tabla 12:	Taller 4: (duración: 6 sesiones)	197
Tabla 13:	Taller 5: (duración: 2 sesiones)	207
Tabla 14:	Taller 6: (duración: 2 sesiones)	210
Tabla 15:	Lista de control	215
Tabla 16:	Adaptación SD para Derechos humanos	220
Tabla 17:	Adaptación de los estándares para derechos humanos	222
Tabla 18:	Importancia de la argumentación escrita	240
Tabla 19:	Incidencia de la competencia escrita	242
Tabla 20:	Recomendaciones	244
Tabla 21:	Triangulación de resultados	246

ÍNDICE DE ANEXOS

No. DE ANEXOS		Pág.
A	Encuesta diagnóstica estudiantes	261
B	Encuesta diagnóstica docentes	264
C	Guía de trabajo 1	267
D	Lectura	271
E	Guía de trabajo 2	274
F	Encuesta evaluación fase 1	278
G	Estadística evaluación fase 1	279
H	Encuesta evaluación fase 2	280
I	Estadística evaluación fase 2	281
J	Encuesta evaluación fase 3	282
K	Estadística evaluación fase 3	283
L	Encuesta evaluación fase 4	284
M	Estadística evaluación fase 4	285
N	Encuesta a estudiantes evaluación MD	286
O	Estadística evaluación al MD	287
P	Encuesta a docentes evaluación propuesta	288
Q	Muestras de proceso de elaboración de carta petitoria	289

LISTADO DE ABREVIATURAS

- AE: Argumentación Escrita.
- CAE: Competencia Argumentativa Escrita.
- DL: Didáctica de la Lengua.
- E/A: Enseñanza Aprendizaje.
- GIA: Grupo de Investigación en Argumentación.
- IAP: Investigación - Acción – Participación.
- IE: Institución Educativa.
- IEGL: Institución Educativa Genaro León.
- MD: Modelo Didactext.
- MEN: Ministerio de Educación Nacional.
- LC: Lengua Castellana.
- PEI: Proyecto Educativo Institucional.
- SD: Secuencia Didáctica.
- UCM: Universidad Complutense de Madrid.
- UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- FpN: Filosofía para Niños.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación refiere la importancia del desarrollo de la competencia argumentativa (CAE) en situaciones reales de aprendizaje y de la vida cotidiana de los estudiantes. En concordancia con lo anterior, las prácticas educativas de los docentes deben ser dinámicas, motivantes y centradas en la negociación de actividades escriturales, en las cuales el diálogo entre profesores y estudiantes sea el artífice de la comprensión y apropiación de la escritura argumentada con fines sociales y comunicativos eficaces.

El desarrollo de esta investigación se orienta en dos sentidos: el desarrollo de la competencia argumentativa escrita (CAE) y la aplicación de la SD del modelo Didactext, como herramienta didáctica para adecuar ambientes significativos de aprendizaje propicios para generar en los estudiantes la práctica escritural argumentativa con uso social y comunicativo.

Ésta investigación está distribuida en 6 capítulos, el primero se relaciona con los aspectos generales de la investigación; seguidamente, se habla sobre el marco contextual haciendo una caracterización de la Institución Educativa Genaro León desde su historia y del deber ser como ente educativo que promueve la formación integral de los educandos, y por ende, el desarrollo de la CAE está contemplada implícita o explícitamente en su Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Otro aspecto importante dentro de la investigación lo constituye el marco referencial que abarca la revisión de antecedentes investigativos locales, regionales, nacionales e internacionales con respecto a la argumentación escrita; la legislación educativa colombiana que orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita y los referentes teóricos de las ciencias del lenguaje, la teoría argumentativa, los géneros discursivos (carta petitoria), la didáctica de la lengua escrita y las ciencias de la educación, que aportan bases epistemológicas para desarrollar de manera científica y pedagógica el proceso escritural de los estudiantes.

En seguida, se referencia el diseño metodológico bajo la investigación cualitativa, apoyado en la estadística para interpretar los resultados obtenidos según las respuestas suministradas por estudiantes y docentes, realizando la respectiva triangulación de los datos suministrados por los sujetos encuestados.

Por otra parte, la propuesta de intervención denominada “Expreso y defiando mis ideas con argumentos razonados y actitud crítica” plantea actividades de escritura desde el aula de clase, adecuando espacios de aprendizaje que permitan la apropiación y construcción del conocimiento desde diversas áreas del saber, entre ellas Ciencias Sociales, Lengua Castellana, Ética y Valores Humanos articulados a las Competencias Ciudadanas, de igual forma, la esencia del trabajo desarrolla la actitud crítica de los estudiantes, con capacidad para dar uso social a la argumentación escrita y a los actos comunicativos con los demás.

Esta propuesta pedagógica es evaluada por los docentes por una parte, y también por los estudiantes del grado octavo de la I.E. Genaro León, puesto que son los directamente beneficiados con esta investigación; sus opiniones y puntos de vista, la aplicación de talleres y guías y el soporte teórico de la propuesta se analizan mediante la triangulación de los resultados obtenidos, con la finalidad de establecer los aciertos y dificultades encontradas en relación con el desarrollo de la CAE.

En consecuencia, el presente trabajo es un referente de investigación e intervención pedagógica que promueve el desarrollo de la CAE a nivel institucional, y que puede ser aplicado por los maestros y maestras del establecimiento educativo interesados en implementar estrategias didácticas novedosas como el modelo Didactext, que dinamiza y posibilita ambientes de aprendizaje apropiados para el desarrollo de la CAE desde una dimensión interdisciplinaria y transversal. Así mismo, el impacto de esta experiencia educativa puede servir de apoyo para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura en otros establecimientos educativos de la región.

1. CAPÍTULO I PRELIMINARES

1.1. Tema

1.2. Competencia Argumentativa Escrita – (CAE) –

1.3. Título

El Modelo Didactext como estrategia didáctica que favorece el desarrollo de la competencia argumentativa escrita – (CAE) - en los estudiantes del grado octavo de la “Institución Educativa Genaro León” del Municipio de Guachucal – Nariño.

1.4. Línea de investigación

Comprensión, interpretación y producción de textos argumentativos.

Grupo de investigación en Argumentación (GIA).

1.5. Planteamiento y formulación del problema

La presente investigación pretende favorecer la Competencia Argumentativa Escrita (CAE), y surge de la importancia de desarrollar esta competencia en los estudiantes próximos a finalizar la básica secundaria, nivel en el cual son evaluados, por una parte, con pruebas externas internacional (PISA)¹ y nacional (SABER)² cuyos bajos resultados reflejan graves dificultades de comprensión e interpretación de textos, de modo que el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN), sin revisar las implicaciones del Sistema Educativo Colombiano, señala a la escuela como la única responsable de esta problemática.

Por otra parte, las evaluaciones internas institucionales y los resultados de la encuesta aplicada a los sujetos de investigación, evidencian que los estudiantes presentan dificultades para comprender, analizar, abstraer, inferir, sintetizar, interpretar en el proceso de lectura y escritura; de igual forma, demuestran timidez al hablar frente a sus compañeros, no organizan ni desarrollan las ideas, el vocabulario para expresarse es escaso. En cuanto a la producción de

¹ En el 2012 participaron 67 Países entre los cuales Colombia se ubica en los últimos lugares según los resultados que buscan “determinar en qué medida los estudiantes de 15 años, independientemente del grado en que estén cursando, han adquirido los conocimientos y competencias esenciales para afrontar los retos de la vida adulta” (Informe ejecutivo ICFES, 2014).

² En el 2013 las pruebas Saber Censal evaluaron competencias ciudadanas, lenguaje y matemáticas en los grados 3, 5 y 9.

textos argumentativos escritos, se observa falencias en la redacción por falta de cohesión y coherencia, no usan adecuadamente los signos de puntuación, no aplican las reglas de ortografía, la letra es ilegible y por último, desconocen el uso de conectores, de estructuras e intencionalidades de los diferentes tipos de texto (Ver Encuesta aplicada a estudiantes, Anexo A).

En general, la falta de un proyecto institucional de fomento de la lectura y la escritura, y la creencia de que la comprensión de lectura y la producción de textos escritos sólo compete al área de Lengua Castellana (en adelante LC), son otros factores que inciden en el bajo nivel que presentan los estudiantes en las dimensiones aludidas. Además, algunos docentes del área de LC aplican una metodología tradicional que tiende a agudizar las dificultades que el estudiante tiene frente al proceso de lectura y escritura; porque no profundizan en los elementos teóricos que se requiere para dinamizar la enseñanza del lenguaje dentro del contexto institucional.

Por consiguiente, las dificultades que presentan los estudiantes en la producción de textos escritos, hacen necesaria la implementación de una estrategia didáctica que conlleve a superar dichas debilidades. Es así, como después del análisis de los diferentes modelos, asume el modelo Didactext³ como una alternativa para mejorar la producción de textos argumentativos escritos.

Patiño et al. (2007) expresan que “este modelo conceptualiza la composición escrita no sólo como un proceso individual de resolución de problemas, sino también como un proceso comunicativo y social que adquiere significado en los diferentes contextos en los que se desarrolla”. Es decir, que la composición escrita es un proceso que permite en el estudiante desarrollar las competencias del lenguaje como la interpretativa, argumentativa y propositiva, además de favorecer las relaciones sociales de acuerdo al propósito de comunicación.

Según lo expuesto en los párrafos anteriores, la pregunta de investigación del presente trabajo es: ¿Cómo desarrollar la competencia argumentativa escrita en los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa Genaro León del Municipio de Guachucal – Nariño, a través del Modelo Didactext?

³ Según Patiño et al. (2007) Didactext: Didáctica del texto el cual surge como resultado del seminario “Didáctica de textos y discursos”, curso ofrecido en la línea de investigación en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Complutense de Madrid.

A partir del problema planteado se formulan las siguientes preguntas orientadoras de la presente investigación:

- a. ¿Cuáles son las falencias que poseen los sujetos de investigación en la producción de textos argumentativos escritos?
- b. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos que manejan los docentes del área de Lenguaje en relación con la CAE?
- c. ¿Qué estrategias didácticas emplean los docentes del área de lenguaje en relación con la CAE?
- d. ¿Cómo implementar el Modelo Didactext para el desarrollo de la CAE en los estudiantes de grado octavo de educación básica secundaria?

1.6. Objetivos

1.6.1. Objetivo General

Implementar el Modelo Didactext como estrategia didáctica que favorece la competencia argumentativa escrita (CAE) en los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa Genaro León del Municipio de Guachucal- Nariño.

1.6.2. Objetivos Específicos

- Identificar las falencias que presentan los sujetos de investigación en la producción de textos argumentativos escritos.
- Determinar los fundamentos teóricos que manejan los docentes de la I.E. Genaro León del Municipio de Guachucal - Nariño en relación con la CAE.
- Identificar las estrategias didácticas empleadas por los docentes del área de lenguaje en relación con la CAE.

1.7. Justificación

En Grecia a mediados del siglo V a. C., los sofistas centran su interés en el estudio de la retórica que tiene como finalidad el estudio de los discursos; en este sentido, los sofistas consideran que a través de ella “se desarrolla el arte de pensar, el arte de hablar, el arte de persuadir, el arte de convencer con argumentos desde una perspectiva axiológica”. Así, “la retórica como uno de los bienes más grandes del hombre” (Díaz, 2002, p. 11). Es decir, el acto de

comprender aquello que se piensa, se lee y se expresa de manera coherente y convincente, genera la acción de dar vida a la palabra hablada o escrita, a través de la argumentación.

Díaz (2002, p. 1) considera que el hombre vive inmerso en un contexto argumentativo. La argumentación hace parte de su mundo cotidiano; no hay conversación, discusión, declaración, opinión en la que no subyazca un esfuerzo por convencer. Por tanto, la argumentación requiere de habilidades para comprender y aplicar en el discurso diario los conocimientos necesarios para expresar y defender ideas.

En consecuencia, la presente investigación parte del diagnóstico de las dificultades que tienen los estudiantes del grado octavo de la I.E. Genaro León, para producir textos argumentativos escritos; lo cual, genera la necesidad de implementar estrategias didácticas que subsanen las deficiencias en la producción textual, tanto oral como escrita, de modo que, la enseñanza del “lenguaje tenga una relación estrecha con el desarrollo de la competencia gramatical, textual, semántica, pragmática o sociocultural, enciclopédica literaria y poética” (MEN,1998, p. 51). Por tanto, es prioritario plantear estrategias prácticas centradas en mejorar el nivel de producción y argumentación textual en los estudiantes, de acuerdo con las competencias exigidas por el mundo contemporáneo.

Obando (2013, p. 36) afirma que la sustentación científica de la CAE con los aportes de algunas de las ciencias del lenguaje y la comunicación, así como la teoría de la argumentación, los géneros discursivos y la didáctica de la lengua escrita, genera en los estudiantes un uso adecuado del lenguaje que fortalece el nivel de producción de textos argumentativos escritos. No obstante, la construcción de saberes y el desarrollo de la competencia argumentativa desde la perspectiva del lenguaje, posibilita a los aprendices un buen desempeño discursivo o comunicativo.

Sumado a lo anterior, el presente trabajo es un aporte teórico-práctico para la construcción del modelo pedagógico de la I.E., así como también, para los maestros, un referente que los conlleva a la reflexión y dinamización de su trabajo, considerando el desarrollo de la CAE como eje primordial de su acción educativa.

De ahí que, la presente investigación se realiza en el grado octavo de la I.E. Genaro León, cuyas edades oscilan entre los doce y catorce años, provenientes del sector urbano y rural del Municipio de Guachucal. Este proceso se inicia con la aplicación de una encuesta conformada por 7 ítems, que permite obtener información inicial sobre las dificultades que tienen los

estudiantes en la producción de textos argumentativos escritos, y que de acuerdo a sus resultados conviene, entonces, proponer “la implementación del Modelo Didactext, el cual da prioridad al individuo y busca explicitar los procesos cognitivos y metacognitivos, las estrategias o mecanismos que intervienen en la escritura desde las dimensiones de la cultura y la sociedad integrando las diferentes fases que intervienen en el proceso de comprensión y producción textual” (Patiño et al., 2007, p. 32).

2. CAPÍTULO II MARCO CONTEXTUAL

El presente trabajo se realiza *in situ*⁴, en tanto, las investigadoras laboran en el establecimiento educativo; situación que permite profundizar y vivenciar aún más la investigación. En este sentido, se presenta un contexto⁵ externo que abarca aspectos generales de la cabecera municipal de Guachucal – Nariño, costumbres y tradiciones, situación socio-económica y educativa de la región. El contexto interno hace referencia a la I.E. Genaro León y el análisis de algunos aspectos del PEI, para ser asumidos a la luz de la competencia argumentativa.

2.1. Guachucal “Paisaje por las nubes”

Según la información del Esquema de Ordenamiento Territorial (2006 – 2015), no existe certeza sobre la fundación de Guachucal, pero según los historiadores el centro urbano aparece hacia el siglo XVI en el año de 1535, y su creación como Municipio se realiza a través de la Ordenanza No. 033 de 1892 expedida por la Asamblea del Cauca y desde 1904 forma parte de Departamento de Nariño con la creación de éste según Ley 1ª de 1904.

El Municipio de Guachucal se encuentra ubicado al Sur del Departamento de Nariño y al suroccidente de la ciudad de San Juan de Pasto, haciendo parte del Nudo de Los Pastos, donde sobresalen los Cerros de Colimba y Páramo de Paja Blanca.

Teniendo en cuenta la información referenciada en el folleto “Más nariñenses viajando por Nariño” publicado por la Gobernación de Nariño (2010, p. 1). Guachucal es:

“Un pueblo en lo alto del gran lago”, fue el origen etimológico que le dio el nombre Guachucal, pero, sin duda, también podría ser “pueblo en lo alto de las montañas” o “en lo alto de la Colombia entera”, ya que su cabecera Municipal está a 3087 msnm; asentado en montañas, valles, y laderas conformadas por estribaciones cordilleras pertenecientes al Nudo de los Pastos. Desde esta Población se goza de una de las panorámicas más hermosas que tienen estos “Pueblos de las Nubes”. Se divisa la Sabana que se extiende por

⁴ *In situ* loc.adv. (voces latinas, en el mismo sitio). En el lugar y momento en que ocurre algo; en el lugar de origen de lo que se expresa. (Larousse Diccionario Enciclopédico, 2012, p. 565).

⁵ El estudio etnográfico no puede restringirse a lo que sucede en la institución educativa o en el salón de clases, ya que la educación formal está muy relacionada con el contexto económico, social, cultural e histórico de la comunidad local, regional o nacional. Es necesario, por tanto, ubicar e interpretar cada cosa en su contexto (Martínez, 2000, p. 61).

los valles de Túquerres y Cumbal. Al fondo como pincelado aparecen los cerros Buena vista, Calima y Colimba, y el espectáculo espléndido que presentan los Nevados de Chiles y Cumbal, todo bañado de verdes que la niebla se encarga de refrescar constantemente.

Guachucal en 1900 fue escenario de una batalla de la guerra de los Mil Días, que se libró en los campos de las veredas de Colimba, Cascajal y Simancas, entre el ejército conservador (católico), y el liberal, que fue derrotado.

La pródiga naturaleza le dio a esta región múltiples recursos ya que la biodiversidad, fecundidad de sus tierras y manantiales hídricos la convierten en un destino privilegiado para el eco-turismo. Pertenece a los sistemas hídricos del Páramo de Paja Blanca, estrella fluvial de grandes dimensiones; y de la Laguna de la Bolsa. Lo baña el río “Juntas” que más adelante se convierte en el río Sapuyes, y varias quebradas que le dan atractivo y sonoridad a los caminos que enlazan sus veredas.

Sus pobladores, además de ancestro e historia tienen fortalezas sociales y comunitarias lo que les ha permitido emprender proyectos comunes, sobre todo en el campo agrícola y ganadero; son grandes productores de leche y de papa, propiciando el desarrollo de la industria del transporte, que tiene reconocimiento a nivel Nacional. Desde siempre, sus mujeres han sido excelentes tejedoras de lana virgen con la que confeccionan mantas, ruanas y paños en telar de guanga; la carpintería de industria ocupa un gran número de sus pobladores.

En junio la actividad festiva y cultural se desarrolla en eventos relacionados con las fiestas patronales en honor a San Juan Bautista; y en agosto, la fiesta a la virgen del Perpetuo Socorro. Las celebraciones las disfrutan con juegos tradicionales como la chaza, el sapo, el “cuspe” y el “cuzumbambico”, que combinan con chicha, hornado, champús y choclo.



Figura 1: "Guachucal paisaje por las nubes"

Fuente: Esta investigación

En cuanto al desarrollo cultural y social, el Municipio cuenta con 22 establecimientos educativos, distribuidos en cuatro instituciones y 18 centros educativos, que atienden a la población estudiantil del sector urbano y rural.

Según información suministrada por el documento técnico de soporte Esquema de Ordenamiento Territorial – Municipio de Guachucal (EOT, 2006-2015, p. 97), en la comunidad del Municipio se puede caracterizar tres grupos a saber: indígenas, mestizos y blancos. Las diferencias no son tan notorias entre mestizos e indígenas, dependen de su autoconcepto y del interés que los mueve; íntimamente pueden sentirse pertenecientes a un grupo, pero socialmente pueden actuar según su conveniencia. Tanto indígenas como mestizos han adoptado las costumbres de los blancos, especialmente en lo que se refiere a la tradición religiosa. En general, las diferencias más evidentes se presentan en lo económico, que determina, de alguna manera, la forma de vida.

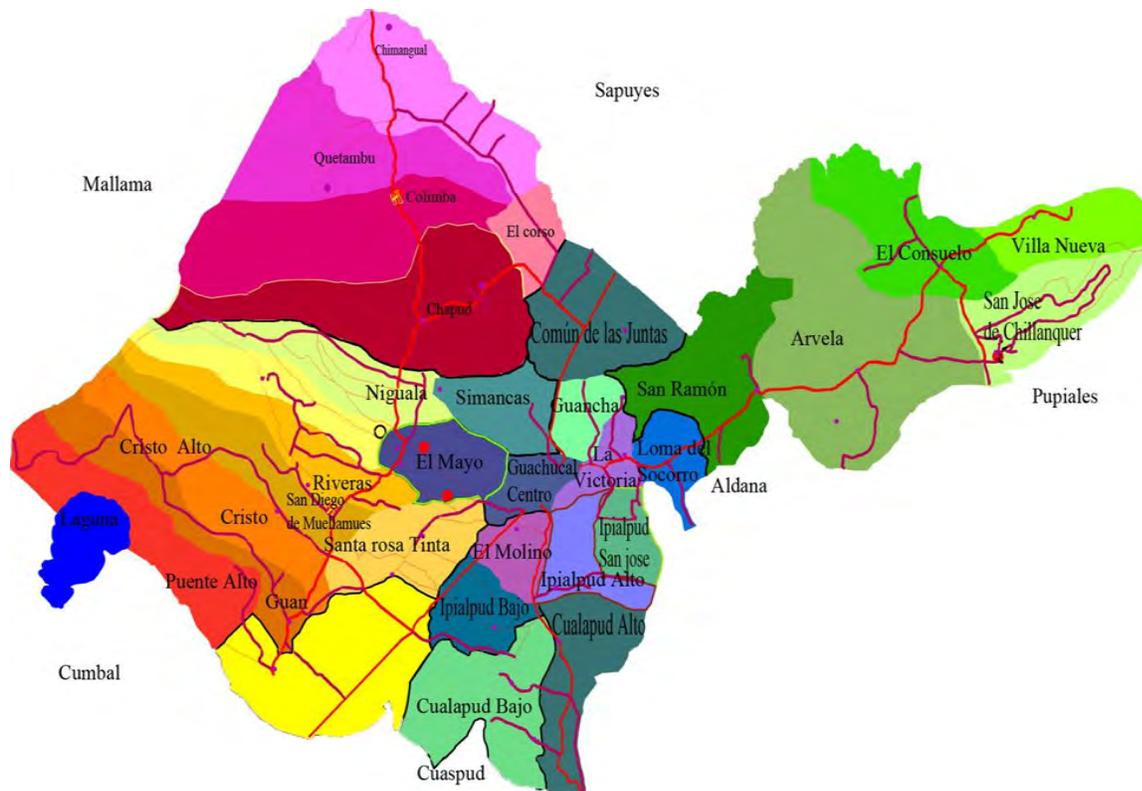


Figura 2. Mapa de la división política del Municipio de Guachucal

Fuente: Esquema de Ordenamiento Territorial – Municipio de Guachucal (EOT, 2006-2015).

2.2. La Institución Educativa Genaro León

El presente trabajo se realiza en la I.E. Genaro León del Municipio de Guachucal. Para ello se parte del análisis de la historia, horizonte institucional, perfil del estudiante y del docente contemplado en el PEI y, que permite vislumbrar la necesidad de implementar modelos didácticos relacionadas con el desarrollo de la CAE (PEI, 2012, pp. 38,41).



Figura 3. Panorámica I.E. Genaro León

Fuente: Esta investigación

2.2.1. Planta física

Actualmente, la institución cuenta con treinta aulas de clase, dos salas de informática, una sala de audiovisuales, una biblioteca, dos laboratorios de física y química respectivamente, una sala de deportes, una sala de música, dos cafeterías, un restaurante escolar, dos canchas deportivas, oficinas de rectoría, coordinación, secretaría, orientación escolar, una sala de profesores y seis unidades sanitarias.

En la institución los grupos son bastante numerosos, oscilan entre 29 y 38 estudiantes, lo que ocasiona cierto nivel de hacinamiento. Normalmente, la distribución se hace en filas o en hileras, observándose a veces problemas de comportamiento y falta de atención en clase. Esto deja entrever la necesidad de aplicar modelos pedagógicos que dinamicen las prácticas docentes.

La institución tiene una biblioteca escolar que cuenta con libros de consulta de diferentes asignaturas, obras literarias, algunos diccionarios básicos de español, recursos audiovisuales y la colección “Semillas” donada por el MEN. En este sentido, el material disponible facilita el desarrollo de las tareas y las consultas bibliográficas; las cuales, orientadas con el modelo Didactext se convierten en herramientas para que los estudiantes desarrollen la capacidad de producir textos argumentativos escritos, relacionados con el tema de clase.

2.2.2. Breve Reseña Histórica de La Institución Educativa Genaro León

La investigación se realiza en la I.E. Genaro León, del Municipio de Guachucal-Nariño, fundada mediante Ordenanza Departamental No. 039 de noviembre 24 de 1971. La primera licencia de funcionamiento es mediante Resolución No. 252 de julio de 1971; comienza sus labores el 6 de Septiembre de 1971 con 66 estudiantes.

Según la revista “Lo Auténtico-I.E. Genaro León” (2005, p. 5) su historia está ligada al sacerdote Genaro León Ortiz, oriundo de la misma localidad, cuyo ideal es propiciar en la juventud una formación integral, con un amplio desarrollo en valores. El sacerdote dona los terrenos en los cuales se construye la sede de la I.E. que actualmente lleva su nombre.

En el año 1960 funciona un centro de salud, cuyo diseño lo realiza un arquitecto de nacionalidad ecuatoriana. A partir de la década del 70, pasa a ser un centro de formación; del mismo modo, en el año lectivo 1989-1990, se inicia la ampliación de la planta física con la construcción de aulas, cierre de la institución, aula múltiple, ampliación del laboratorio de física, biblioteca y una unidad sanitaria.

En 1990 inicia la ejecución del proyecto de diversificación de bachillerato con la creación de la extensión técnica agropecuaria “Vicente Micolta Caldas” localizada en Colimba de acuerdo a un convenio entre la directiva del colegio y del Cabildo indígena de esa región.

En el año 1991 se publica el primer número de la revista “Lo Auténtico”⁶. En esta época el colegio nacionalizado termina el aula múltiple, la construcción de cuatro aulas más, la unidad

⁶ Portilla, et al. (2005, p. 3). La palabra Auténtico hace referencia a la verdad y a la certificación que testifica la identidad de la Institución Educativa Genaro León como patrimonio cultural del Municipio de Guachucal. La primera edición y publicación en el contexto local se realiza en el mes de marzo de 1990 con la colaboración de estudiantes, profesores y la orientación de rectoría al cumplir el Décimo Octavo Aniversario de fundación de este Centro Educativo. Con la presente edición se publica la revista número ocho, la cual tiene un proceso de

sanitaria y el aula de informática. Así mismo, En el año 1995 se consigue la donación de un bus por parte del departamento de Nariño.

En el año 2000, la institución participa en el programa de alfabetización de jóvenes y adultos, importante actividad ideada con el fin de mejorar la calidad de vida de personas mayores de 16 años y adultos de la tercera edad. Cabe anotar, que los procesos de alfabetización han contado con la participación de la Secretaría de Educación Departamental, los coordinadores del programa y directores de núcleo educativo.

En el mismo año, (Revista Lo Auténtico, 2005, p. 3) se crea el bachillerato por ciclos jornada nocturna con 80 estudiantes. En el año 2002 mediante la resolución 2575 se crea la I.E. Genaro León (fusión y asociación de centros educativos). Los centros fusionados son Instituto Niño Jesús de Praga (hoy sede 2) e Instituto Santo Tomas (hoy sede 1). Los centros asociados son: Ipiapud, Cualapud, La Victoria, Guancha, San Ramón y Sol de los Pastos.

En el año 2005, se inicia la construcción de dos bloques de aulas más para un total de 18 salones nuevos, y tres unidades sanitarias, junto a estos bloques se asigna una zona para un teatro el cual aún está en fase de terminación.

Actualmente, hay 3 directivos, 37 docentes, 7 administrativos, una bibliotecaria y 1060 estudiantes, correspondientes a las tres sedes que hacen parte de la I.E.

2.2.3. Horizonte institucional

El PEI⁷ es un documento fundamental que orienta la razón de ser del establecimiento educativo, por lo que la misión, visión y objetivos son revisados cada año escolar, y en él se contemplan los siguientes aspectos: (Palacios et al., 2012, Pp. 38,41).

2.2.3.1. Misión

En su misión la I.E. contempla el “Estudio y Virtud” como medios para formar integralmente al estudiante, con una excelente preparación académica y formación en valores de acuerdo al contexto socio-cultural.

calificación en forma y contenido, siendo el único medio de comunicación escrito que tiene sostenibilidad en nuestro contexto territorial de Guachucal.

⁷ MEN (1998, p. 30). El Proyecto Educativo Institucional se entiende como una dinámica de reflexión permanente de reconstrucción de los horizontes de la escuela, de búsqueda de pertinencia a los requerimientos del entorno socio-cultural local, nacional y universal.

2.2.3.2. Visión

La I.E. Genaro León conserva su liderazgo en el proceso de formación y orientación holística⁸ del ser humano con altos niveles de calidad, aspirando a que la mayoría de sus egresados ingresen a la educación tecnológica y/o superior o puedan desempeñarse laboralmente, siendo líderes en el desarrollo de la sociedad.

Teniendo en cuenta que la cosmovisión educativa institucional busca una construcción del conocimiento y desarrollo de habilidades personales y sociales; se puede inferir que el mejoramiento de la competencia argumentativa permite el logro del proyecto de vida de los estudiantes con altos niveles de calidad.

2.2.3.3. Objetivos Institucionales

La educación que ofrece la I.E. Genaro León se proyecta a todas las personas con deseo de superación, sin tener en cuenta: su procedencia, raza, credo e ideología. Asimismo, brinda una formación integral fundamentada en valores y orientación del proceso de aprendizaje en las distintas áreas del conocimiento, que genere sentido crítico, reflexivo y creativo en los estudiantes. No obstante, al referirse en el documento a la parte crítica indirectamente se tiene en cuenta el discurso argumentativo; pero las prácticas pedagógicas y didácticas no son coherentes con los objetivos propuestos; en consecuencia, la aplicación del Modelo Didactext incide en el mejoramiento de la competencia argumentativa de los sujetos de investigación.

2.2.3.4. Perfil Institucional

En el PEI el “estudiante y el docente son los sujetos fundamentales en la definición de las prácticas educativas que giran en torno al desarrollo de saberes y competencias” (MEN, 2006, Pp. 12,14); por lo que, en el presente estudio se habla sobre el perfil del estudiante y docente Genarista para realizar el correspondiente análisis.

⁸ Holismo. “Filosofía de la totalidad”, idealista. Este concepto es introducido por el mariscal de campo sudafricano Jan Christian Smuts en el libro “Holismo y evolución (1926). Interpretando en un sentido idealista la irreductibilidad del todo a la suma de las partes, Smuts afirma que el mundo está dirigido por un proceso holístico: el proceso de la evolución creadora, de la elaboración de nuevos valores, en cuyo transcurso las formas de la materia aumentan sin cesar. El proceso holístico según Smuts, aboga la ley de la conservación de la materia. El holismo considera que el “factor de la totalidad” es inmaterial e incognoscible y le atribuye carácter místico. Smuts ve la encarnación política del principio holista en la Unión Sudafricana, con el régimen de opresión social y discriminación racial en ella imperante (Rosental et al. 2005, p. 221).

2.2.3.4.1. Perfil del estudiante Genarista

El estudiante Genarista en su etapa inicial convive en paz con personas diferentes a su familia, practica la responsabilidad, el respeto, la fraternidad, la armonía y sana convivencia; además, es dinámico, creativo, autónomo y ama todo lo que hace. Del mismo modo, en esta etapa cimenta su sentido de pertenencia y la formación de los valores culturales y cívicos.

Luego, en la etapa de básica primaria asume mayor autonomía, fortalece la responsabilidad, la solidaridad, el respeto, la amistad, la colaboración y el trabajo en equipo; de igual manera, demuestra sentido de pertenencia al medio donde se desarrolla y el valor de la sensibilidad social.

Finalmente, en básica secundaria y media vocacional fortalece los valores, su aprendizaje y competencias básicas para lograr su proyecto de vida, en la dimensión familiar, cultural y social; para lo cual, necesita expresar sus opiniones, sus emociones, sus necesidades y pensamientos con argumentos claros y coherentes. En este contexto, el desarrollo de la CAE cobra especial importancia en el quehacer pedagógico del establecimiento educativo.

2.2.3.4.2. Características de los estudiantes del grado octavo de la I.E. Genaro León



Figura 4: Estudiantes de grado octavo

Fuente: Esta investigación

El grupo de estudiantes sujetos de investigación está conformado por 29 estudiantes del grado octavo de la I.E. Genaro León, cuyas edades oscilan entre los doce y catorce años, de los cuales quince son mujeres y catorce son hombres.

De Zubiría (citado por Patiño, et al., 2007) hace una clasificación de la evolución intelectual del ser humano en cuatro categorías a saber:

- Pensamiento nocional (2 a 6 años)
- Pensamiento conceptual (7 a 11 años)
- Pensamiento formal (12 a 15 años)
- Pensamiento categorial (16 a 21 años)

Según la categorización que hace De Zubiría los sujetos de investigación están ubicados en la etapa de pensamiento formal⁹ (12 a 15 años). De Zubiría (1994) afirma: “con el inicio de la pubertad, hacia los once o doce años, en promedio, ocurren cambios intelectuales de inusitada importancia. El principal de ellos tiene que ver con la adquisición de la naciente capacidad para operar con proposiciones enlazadas mediante nexos lógicos” (p. 126). Por lo cual, durante el pensamiento formal se desarrolla la competencia argumentativa, que según Miranda et al. (en Ramírez, 2004, p. 213) “hay una tendencia hacia una lingüística figurativa y conciencia estilística del poder de la palabra y de lo que se puede causar con ella; es decir, del poder de la argumentación”. Por lo cual, los alumnos en esta edad asumen una actitud crítica frente a todo lo que les rodea; aspecto que es propicio para favorecer el desarrollo de la CAE.

2.2.3.4.3. Perfil del docente Genarista

“El docente está en actitud de indagar, de cuestionar, de introducir obstáculos para suscitar desarrollos y elaboraciones discursivas, cognitivas y sociales de los estudiantes; es decir, es un mediador¹⁰ social y cultural” MEN (1998, p. 35). Con base en lo anterior, y según el perfil del docente de la I.E. Genaro León al ser investigativo, crítico, innovador, observador, mediador, consultor y guía de los procesos de aprendizaje; debe considerar básica la enseñanza de la argumentación a través de didácticas actuales y renovadas como el modelo Didactext, para que los estudiantes alcancen un alto nivel académico, desarrollo personal y social.

2.2.4. Componente pedagógico: modelo y enfoque

Esta parte del PEI se encuentra en estudio y permanente reconstrucción; así mismo los planes de estudio son revisados continuamente; es decir, que se encuentra en proceso de estructuración tanto el modelo pedagógico como el enfoque; razón por la cual desde el año 2012 se cuenta con la asesoría del doctor Alexander Ortiz Ocaña, para asumir una Pedagogía Desarrolladora¹¹ que recoge varias propuestas pedagógicas de carácter renovador como el

⁹ DE ZUBIRÍA, M. (1994, p. 126) “Pensamiento y aprendizaje”. En Merani, A., Tratado de pedagogía conceptual 1, Bogotá.

¹⁰ Vygotsky, señala la importancia de las mediaciones en los procesos de desarrollo cognitivo y socio-cultural de los sujetos en la escuela, y dichas mediaciones son fundamentalmente simbólicas, lingüísticas; para Vygotsky la calidad de la mediación está directamente relacionada con la calidad del desarrollo, MEN (1998, p. 35).

¹¹ ORTIZ, A. (2009) Manual para elaborar el Modelo Pedagógico de la Institución Educativa. Casa editorial ANTILLAS. Barranquilla. Colombia.

proyecto Reconstruccionista de José A. Huergo, “denominado también Pedagogía de la Emancipación, la Pedagogía Insurgente de Enrique Pérez Luna, o la Pedagogía de la Liberación de Paulo Freyre” (Ortiz, 2009, Pp. 47,48). En consecuencia, en el momento se revisan teorías, se hacen reflexiones y se caracteriza el perfil institucional mencionado anteriormente.

Cabe anotar que, la construcción del nuevo modelo pedagógico permite la inclusión de “un enfoque, una metodología general de aprendizaje y unas estrategias didácticas” (Obando, 2013, p. 48) ajustadas a las características y necesidades de la comunidad educativa y al contexto socio-cultural de la región; no obstante, esta situación da pie para desarrollar proyectos de aula que dinamicen la enseñanza de la CAE; puesto que los documentos oficiales hablan de argumentación, pero el gobierno no se ha preocupado por capacitar a los docentes en esta temática, para que a su vez los profesores orienten a los estudiantes en la implementación de la CAE.

De acuerdo con lo antes mencionado, en el PEI se tiene en cuenta la formación académica, en valores y liderazgo dentro del cual está inmersa la argumentación; el líder, necesariamente es una persona capaz de argumentar; de defender sus ideas, contraargumentar, convocar a grupos y desempeñarse de acuerdo con las características y necesidades del contexto educativo regional; sin embargo, las actividades planteadas no enfatizan explícitamente la competencia argumentativa, que potencie el logro de los objetivos institucionales propuestos en dicho documento.

2.2.4.1. Estrategias didácticas

En la I.E. Genaro León usualmente se desarrolla una enseñanza de tipo magistral¹², en la cual el docente orienta las clases, hace una selección de los contenidos, presenta situaciones de aprendizaje, sugiere los ejercicios, las tareas, los talleres, las evaluaciones y los procedimientos que los alumnos deben seguir para aprender los conocimientos transmitidos por él. Sin embargo,

¹² En el sentido etimológico, la tradición, es el acto de pasar de uno a otro. La pedagogía tradicional puede ser considerada como un sistema de tratamiento de la información, de transmisión y de comunicación escolares. Según la lógica de este modelo, la acción pedagógica se establece, o más exactamente se identifica principalmente alrededor de la actividad del único actor reconocido que es el profesor. Se considera la enseñanza como el principal elemento realizador. Lo tradicional, como transmisión, describe igualmente la transitividad supuesta de los saberes y de los valores, reproducción de un orden establecido conforme a un modelo, inclusive si éste se supone liberador. “El modelo tradicional de la pedagogía escolar: Orígenes y precursores”, en Revista de Ciencias Humanas (2002).

algunos utilizan las Tics y orientan sus clases por proyectos. En consecuencia, en la I.E. es conveniente implementar modelos didácticos que mejoren la capacidad de los estudiantes para expresar ideas, pensamientos, sentimientos, opiniones con actitud crítica, así como también la producción de textos argumentativos escritos.

2.2.4.2. El plan de estudios de Lengua Castellana del grado octavo

La I.E. Genaro León es una entidad de carácter público con modalidad académica, que busca formar integralmente a la niñez y juventud de la región, en cuya visión y misión plantea la preparación intelectual y la vivencia de valores. Actualmente, cuenta con mil sesenta estudiantes correspondientes a las tres sedes que la conforman, de los cuales ciento veinte (120)¹³ son del grado octavo.

Mediante el análisis del plan de estudios de LC del grado en mención, se observa que tiene una programación según los parámetros del MEN; por lo que, contempla los lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias, contenidos, metodología e indicadores de desempeño y evaluación.

El plan de estudios de LC contempla de manera muy superficial la competencia argumentativa dentro de los conceptos básicos que se desarrollan; así mismo, se aborda el lenguaje desde el punto de vista gramatical, de la ortografía, la literatura, la comprensión lectora y el uso del texto guía en el caso de algunos docentes. En consecuencia, la enseñanza de la LC se limita al desarrollo de una serie de contenidos, no muy bien articulados con las necesidades comunicativas de los estudiantes en un contexto real, y dejando de lado aspectos tan importantes como el desarrollo de la competencia argumentativa que es una de las bases de la comunicación razonada, crítica y argumentada.

En este contexto, el plan de estudios de LC del grado octavo de la I.E. Genaro León, se analiza a la luz de la valoración del programa de aula del CDNSC¹⁴ realizada por Ramírez (2005, p. 533).

¹³ Los estudiantes sujetos de investigación son veintinueve. Ellos forman parte de un total de ciento veinte estudiantes del grado octavo en la I.E. Genaro León.

¹⁴ Programa de aula del Colegio Departamental Nuestra Señora del Carmen 2003-2004.

Grado octavo	Descripción general	Contenidos	Estrategias metodológicas	Evaluación	Bibliografía
Plan de estudios de LC	Se distribuye en cuatro periodos con sus correspondientes ejes, estándares y competencias: historia literaria colombiana, producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura.	Se refieren a literatura colombiana, ortografía, producción de textos escritos sin explicitar el tipo, se asume la lectoescritura y procesos de comprensión de lectura.	En la metodología se tiene en cuenta el aprender – haciendo, trabajo individual y en grupo, debates, exposiciones, desarrollo de talleres.	Asume las competencias, los indicadores de desempeño, las superaciones frente a las dificultades académicas, se evalúa el ser, y se considera además, la autoevaluación y coevaluación.	Refiere los Estándares Básicos de Competencias, lineamientos curriculares, no hay referencia de bibliografía relacionada con la argumentación.
	Se enfatiza la parte gramatical, ortografía y la lectura.	Se plantean diversas actividades, pero no se asume de manera explícita la CAE.	No se desarrollan actividades didácticas relacionadas con favorecimiento de la CAE.	No se hace referencia específica a la parte argumentativa.	
	Se propone la producción textual.				
	Se habla de competencias, entre ellas figura la argumentativa; pero, no se desarrolla y no se referencia la CAE.				

Tabla 1: Análisis del plan de estudios de LC del grado octavo de la I.E. Genaro León, a la luz del estudio hecho por Ramírez (2005)

Fuente: Ramírez (2003-2004, p. 533) tesis Doctoral

3. CAPÍTULO III MARCO REFERENCIAL

En esta investigación se presenta la revisión de antecedentes, el referente legal y el marco teórico en relación con los objetivos planteados, cuyo fin es dar el carácter científico al trabajo investigativo; y en consecuencia, desentrañar el sendero hacia la consolidación de la propuesta pedagógica como producto del análisis y reflexión de los aportes científicos y legales que permiten desarrollar la argumentación escrita en los estudiantes de grado octavo de básica secundaria.

3.1. Antecedentes

Una vez revisados los trabajos de investigación en los niveles internacionales, nacionales y regionales relacionados con la AE; se presentan a continuación los objetivos, las conclusiones y las recomendaciones, cuyas investigaciones son afines con el trabajo en curso.

3.3.1. Antecedentes de orden internacional

En el orden internacional, se destaca la tesis doctoral titulada: “La competencia argumentativa escrita en estudiantes colombianos del grado 6° de Educación Básica” de autoría de Roberto Ramírez Bravo, de la Universidad Complutense de Madrid (2004); la cual plantea los siguientes objetivos generales: “Identificar y analizar algunos factores asociados al desarrollo de la CAE en el área de lengua; detectar las carencias en la enseñanza de la argumentación, analizarlas y proponer alternativas de solución para llevarlas a cabo en el aula y comprobar su eficacia en el fortalecimiento de la CAE de los escolares en cuestión; y, estructurar una propuesta de intervención didáctica que favorezca la CAE. Por otra parte, el trabajo investigativo en mención, entre las conclusiones expone:

[...] con el pasar del tiempo, el tema adquiere mayor relevancia en múltiples dimensiones de la vida académica, social, política, económica y cultural de la actual sociedad. Este trabajo asume la preocupación del Sistema Educativo Colombiano: la competencia argumentativa en la escuela. Especialmente propone una alternativa de solución a la ausencia de estudio sistemático de la CAE en el sexto grado de EB, constituida en uno de los problemas de la educación en Colombia. (Ramírez, 2004, p. 633).

Los supuestos fundamentales de la didáctica de la lengua, los principios del programa de inteligencia práctica en la escuela y del programa de Filosofía para Niños, como fundamentos que propician la concreción de una didáctica de la CAE. Los tres aspectos, en su conjunto promueven operaciones cognitivas conducentes al reconocimiento de los elementos, de la estructura y de las implicaciones que los procesos de razonamiento

tienen en la vida académica y social. De igual forma, facilitan operaciones metacognitivas orientadas hacia la concienciación del sujeto sobre sus facetas de negociador y constructor de significado. (Ramírez, 2004, p. 634).

Desarrollar la CAE en clase de lengua y en la escuela es una necesidad que requiere de compromiso académico y político por parte de los estudiantes, profesores y directivos de los centros. En estas circunstancias, la CAE no es un tema más de estudio sino una forma de praxis discursiva que fundamenta la identidad personal y se incrusta en la problemática académica y cotidiana. (Ramírez, 2004, p. 637).

Según lo anterior, se afirma que la investigación citada se constituye en referente importante para el presente trabajo, ya que la propuesta del Modelo Didactext se encamina explícitamente, a favorecer la CAE en el área de LC, e implícitamente, en todas las áreas del conocimiento, no sólo en los estudiantes de grado octavo del colegio en cuestión, sino en el docente de LC, quien es el responsable de acceder al bagaje teórico en cuanto a competencias lingüística, comunicativa, ideológica, literaria, textual, pragmática argumentativa, entre otras; así mismo, apropiarse de los conceptos sobre didáctica de la lengua, los principios de inteligencia práctica en la escuela y los planteamientos del programa Filosofía para niños. Además, es de importancia retomar estudios sobre retórica y aspectos básicos de la filosofía, de modo que se garantice desde la praxis de las secuencias didácticas, el dominio de la CAE, que conlleva a tener criterio personal a la hora de enseñar esta competencia a los estudiantes, en un contexto que permita el análisis de problemas reales, que se conviertan en generadores de hipótesis para la búsqueda de soluciones prácticas mediante el uso de un pensamiento razonado a través del ejercicio de la CAE.

Dollz¹⁵ (en por Córdoba & Garzón, 2011) en su estudio de intervención propuso una secuencia didáctica que incluye diez talleres sobre las dimensiones de la argumentación, la investigación demuestra que con la producción escrita se desarrollan las capacidades de interpretación de otros textos. El proceso se realizó de la siguiente manera:

Redactar una serie de cartas personales al presidente de la confederación Helvética, la mayor autoridad política de Suiza. En la carta se hacía referencia a uno de sus camaradas del extranjero, debido a que su familia recibió una orden de expulsión. Por lo cual los alumnos le suplicaban al presidente que anulara esa orden. El presidente envió respuesta argumentando por qué no podía pasar por encima de las leyes. Llegando

¹⁵ Dollz (1995) Doctor en ciencias de la Educación y miembro del equipo de didáctica de la lengua de la Universidad de Ginebra (Suiza). Su experiencia la realizó con niños de 11 y 12 años de sexto de primaria de la ciudad de Ginebra. En la experiencia, los niños escriben textos argumentativos para mejorar la lectura y la comprensión (Córdoba, 2011, p. 20).

así a la hipótesis que para los estudiantes el hecho de conocer de cerca el caso de su compañero los hacía comprender más fácil la respuesta del presidente” (Córdoba, 2011, p. 20).

Con base en los resultados obtenidos con la carta, se genera otra investigación, según Córdoba et al. (2011) “[...] primero, se analizarían los problemas de comprensión de textos argumentativos, como la carta del presidente, por parte de los alumnos de la misma edad que conocían el caso. Para comprenderlo deberían reconstruir la situación. En segundo lugar, enfocar la enseñanza de los textos argumentativos a partir de la carta del presidente”.

Dollz (en Córdoba & Garzón, 2011) considera que se favorece el entendimiento y la comprensión de textos argumentativos cuando se dota a los lectores y escritores de medios y estrategias para analizar situaciones.

Desde la perspectiva de la investigación en curso, de lo anterior se rescata del género epistolar, la carta petitoria, como un medio para incentivar la CAE en los estudiantes de octavo, quienes desde el contexto donde se vivencian diversidad de problemáticas, intentan a través de sus escritos mediar o buscar soluciones.

Córdoba et al. (2011, p. 21), el trabajo de Giovanni Parodi Swis de la Universidad Católica de Valparaíso, quien en el año 2000 realiza el proyecto denominado “La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitiva/discursiva”. Los sujetos de la investigación son estudiantes de octavo grado de Educación Básica en colegios de Valparaíso Chile; a quienes a través de una propuesta evaluativa del discurso argumentativo se diagnostica el nivel de competencia discursiva del texto escrito, de acuerdo a un tema específico. Este estudio se implementa dentro del (Proyecto de Cooperación Internacional 7980014 Financiado parcialmente por CONICYT)¹⁶. El Proyecto plantea como objetivo estudiar los procesos de comprensión y producción del texto argumentativo escrito en alumnos de Educación Básica y Media e indagar las conexiones de tipo psicolingüístico a nivel discursivo que se puedan encontrar entre estos procesos superiores de comprensión y producción.

De lo que se lleva dicho, la presente investigación guarda relación con la CAE y en los sujetos de investigación, estudiantes de octavo grado de la I. E. Genaro León del Municipio de Guachucal- Nariño; por tanto, de acuerdo con los resultados obtenidos en los estudiantes

¹⁶ Proyecto de cooperación Internacional..., investigación a largo plazo ejecutada en la Universidad Católica de Chile y realizado con la Universidad del Valle, Colombia.

Chilenos, según Parodi (en por Córdoba & Garzón, 2011), “es posible que un representativo número de la muestra no alcance la competencia madura para los textos escritos, en consecuencia, se consideran escritores inmaduros al no lograr la tarea de escritura en forma eficiente”. A partir de lo anterior, cabe reconocer que es un gran reto motivar al estudiante hacia la escritura y una manera de hacerlo es mediante la Secuencia Didáctica¹⁷ (en adelante SD), incluida en el Modelo Didactext.

3.1.2. Antecedentes de orden nacional

En Colombia, al buscar en las plataformas virtuales de algunas Instituciones de Educación Superior, se encuentran investigaciones que en ciertos aspectos se relacionan con el presente trabajo y se referencian a continuación:

En el año 2011, las docentes María Inocencia Córdoba Penagos y Zulma Ximena Garzón Galindo, presentan en la Universidad de La Amazonía en Florencia, el trabajo de investigación titulado: “La producción de textos argumentativos en estudiantes de grado noveno de educación básica secundaria”. Las autoras se plantean como objetivo general: Implementar una propuesta pedagógica que permita orientar la producción escrita de textos argumentativos en los estudiantes de grado noveno (9) en la Institución Educativa Normal superior y el Centro Educativo Mira Valle San Tropol del Municipio de Florencia y Valparaíso.

Una vez realizada la intervención en los sujetos de investigación, de las conclusiones obtenidas, se destacan:

La enseñanza y el aprendizaje de la producción del texto argumentativo en estudiantes de básica secundaria ayuda a desarrollar competencias y habilidades para la identificación de las características de los textos argumentativos, permitiendo a los educandos desenvolverse con facilidad en la sociedad.

El proceso de intervención permitió desarrollar en los estudiantes pensamiento crítico frente a la importancia de mejorar la producción de texto argumentativo, al igual que, valorar la argumentación en las actividades sociales y cotidianas, ya que a través de ella se puede defender sus opiniones y hacer valer sus derechos (Córdoba & Garzón, 2011, p. 88).

A propósito de la investigación de la Universidad de la Amazonía, por una parte, cabe destacar que la metodología del Cine foro y el contexto (actividades sociales y vida cotidiana)

¹⁷ Ramírez (2010) señala que el interés de la SD radica en el fortalecimiento de la actitud positiva del estudiante hacia el proceso; [...] asume problemas en contextos reales, fortalece la negociación de los proyectos de escritura, crea espacios físicos diferentes para la implementación de la estrategia [...] y la evaluación se la toma como una forma de investigación.

como fuente de inspiración para la producción de textos argumentativos, con seguridad se despierta el interés y sentido crítico del estudiante ante determinada situación.

Y por otra parte, entre las recomendaciones es determinante resaltar “la cualificación docente por iniciativa personal con el ánimo de adquirir bases teóricas y de investigación prioritarias para mejorar las prácticas pedagógicas” (Córdoba & Garzón, 2011, p. 89).

Morales & Ortiz (2010), citadas por Obando (2013) realizan en la Universidad de la Amazonia, una investigación denominada “Mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, desde la producción de textos argumentativos”. Los sujetos de investigación son los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Normal Superior de Florencia. Este estudio tiene como objetivo general: Desarrollar habilidades para el manejo adecuado de la información en fuentes bibliográficas y los procesos de escritura a fin de mejorar el proceso académico y el crecimiento personal, mediante el empleo de estrategias metacognitivas que promuevan el desarrollo del pensamiento complejo en aras de la producción de textos escritos críticos. Y finalmente se concluye que “la enseñanza de la argumentación se asume tardíamente; puesto que, en los primeros grados de educación básica primaria, se trabaja la argumentación oral; mientras que la escrita se desarrolla al final de la básica secundaria” (Obando, 2013, p. 62).

Al relacionar el objetivo planteado en el trabajo referenciado en el párrafo anterior con el objetivo de la presente investigación, se encuentra que ambos buscan favorecer la CAE; Estos estudios guardan afinidad en el cómo y en los sujetos de estudio, ya que hacen parte del nivel de básica secundaria, aunque difieren de grado. En cuanto al cómo, el estudio en grado séptimo lo hace implementando estrategias metacognitivas. “La metacognición [...] se entiende como el control y la regulación de la propia actividad. [...] da cuenta de la comprensión de las propias estrategias y habilidades cognitivas o de los aspectos relacionados con ellas”. (Ramírez, 2010, p. 155). Es decir, que el estudiante desarrolla la autonomía en cuanto a la CAE, y dado que el estudio actual se hace en grado octavo, cabe la implementación del modelo Didactext, “donde las estrategias pueden ser cognitivas y metacognitivas y buscan la consecución de un objetivo a través de la planificación consciente, intencionada y dependiente de la persona”. (Ramírez, 2010, p. 156).

En la Universidad del Valle se reconoce a María Cristina Martínez, en calidad de docente, investigadora y directora de la cátedra UNESCO¹⁸ quien presenta estudios sobre la CAE, entre otros: “El aprendizaje de la argumentación razonada; estrategias de lectura y escritura de textos, didáctica del discurso Argumentación y Narración”.

Según Martínez (2005), “La didáctica del discurso argumentación y narración”, plantea como objetivo observar desde una mirada dialógica el funcionamiento de la dinámica enunciativa en los discursos; además, la propuesta integra las tres perspectivas de la argumentación conocidas (Analítica de Toulmin, retórica de Perelman y dialéctica de Van Eemeren) en la dinámica enunciativa del discurso.

3.1.3. Antecedentes de orden regional y local

Pérez & Sánchez (2001), citadas por Obando (2013) quienes para optar al título de Especialización en Pedagogía, realizan en la Universidad Mariana, la investigación “Desarrollo de la capacidad argumentativa a través de la lectura, escritura y narración de cuentos, en el área de humanidades, con los niños de grado segundo del Colegio Básico Villalosa y Centro docente Urbano Rotatorio Jorge Urbano Durán Rozo del Municipio de la Plata – Huila”.

Según Obando (2013, p. 65), en el trabajo referenciado, los estudiantes sujetos de estudio presentan carencias en cuanto a la argumentación escrita y en cuanto a la creación de situaciones comunicativas para defender sus opiniones e intereses. De ahí que, las investigadoras plantean que la producción y práctica de la producción oral de cuentos, conllevan a mejorar la producción textual y la argumentación. Así mismo, los estudiantes hacen uso inadecuado de los signos de puntuación, no aplican las reglas ortográficas, por tanto, hay dificultades en la presentación de tareas y el resto de actividades escolares. Además, en el estudio se determina que los estudiantes carecen de oportunidades escolares y cotidianas para defender sus ideas; y, cuando de escenarios sociales se trata, estos no benefician la interacción social, ya que provocan el uso de lenguaje soez.

Dicha problemática, es posible subsanar, en palabras de Pérez et al. (2001) citadas por Obando (2013), mediante la narración y la escritura de cuentos con el fin de fortalecer el hábito lector, mejorar la escritura y adquirir un vocabulario adecuado para interactuar con las demás personas. En consecuencia, en la investigación en grado octavo también se detectan falencias

¹⁸ Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación en América Latina con base en la lectura y la escritura. Universidad del Valle Sede Principal (Martínez, 2005, p. 6).

similares en la argumentación escrita, respecto al manejo de signos de puntuación, aplicación de reglas de ortografía y escaso vocabulario; por consiguiente, la implementación del modelo Didactext es una alternativa para superar no sólo las dificultades nombradas anteriormente en los estudiantes, sino como un apoyo para la formación del docente en cuanto al uso de estrategias alternativas para el desarrollo de la CAE.

En el año 2007, las docentes Esther Patiño Concha, Gloria Maribel Cárdenas Portilla y Nubia Betty Cisneros Buitrago, presentan en la Universidad de Nariño-Pasto, el trabajo de investigación denominado: “El Modelo Didactext como estrategia didáctica que favorece el desarrollo de la competencia argumentativa escrita – (CAE)- en los estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño”.

El objetivo general planteado por las autoras es: implementar y aplicar el Modelo Didactext como estrategia didáctica que favorece el desarrollo de la CAE, en los estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Facultad de Educación de La Universidad de Nariño. Las autoras, sustentan la investigación con teoría y trabajo de campo, hecho que les permite concluir lo siguiente:

“En cuanto al aspecto teórico, la importancia de la retórica clásica como base epistemológica de la nueva teoría de la argumentación, cuyo proceso dialógico, evidencia que el discurso contiene variedad de información, la cual hace que el ser humano piense, sienta, diga y actúe en cada uno de sus roles” (Patiño, Cárdenas & Cisneros, 2007, p. 22). Al estudiar la teoría argumentativa, se encuentra que disciplinas del comportamiento humano como la lógica, la sociología, la psicología, entre otras, hacen aportes importantes a la teoría argumentativa, y esto fortalece la producción textual. “La argumentación hace que el sujeto adquiera identidad, autoridad y además le brinda elementos esenciales para generar argumentos de diversos tipos requeridos en la praxis humana” (Patiño et al., 2007, p. 23).

Respecto al trabajo de campo, las autoras afirman que al implementar y aplicar el Modelo Didactext incluyendo la Secuencia Didáctica (en adelante SD), se favorece la CAE en los sujetos de investigación. Además, ellas resaltan que las encuestas, la observación directa, la acción participativa en clase y los talleres posibilitan el incremento del hábito de lectura; “de este modo se incide en el proceso de lectura del mundo para entenderlo y el entorno social para construir conocimiento y así, dar sentido a la producción escrita” (Patiño et al., 2007).

El Modelo Didactext es de enfoque humanista, lo cual permite dar importancia al sujeto, atender las potencialidades, los intereses, las motivaciones, la creatividad, la afectividad, las creencias y las actitudes que rigen la conducta humana. Así las cosas, cambia la concepción del papel de la escuela, la función del docente, el desempeño de los estudiantes; también se incluye nuevos paradigmas en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por tanto, las autoras reconocen que el Modelo Didactext “se centra en el proceso y en el producto que implica la escritura con el propósito de dar sentido, construir y transformar el conocimiento y la realidad social” (Patiño et al., 2007).

Las investigadoras aplicaron la SD desde el punto de vista socioafectivo, aquí “los actores del proceso (estudiante-docente) para la producción textual, parten de un problema real de su entorno; que a la vez se convierte en pretexto para creación de un texto argumentativo escrito” (Patiño et al., 2007, p. 23). En otras palabras, el acto de escribir, conduce al estudiante a reflexionar sobre diversidad de situaciones del entorno cultural y social; es en este espacio donde juega un importante papel el Modelo Didactext y la SD que con su estructura guían al estudiante en el acto de escribir con sentido, puesto que enfocan su interés en la solución de problemas del contexto.

Finalmente Patiño et al. (2007, p. 24), comprueban la escasa fundamentación de los docentes en cuanto a teoría y práctica de la argumentación, igualmente, observan falta de disponibilidad de los estudiantes para la realización de los talleres, quienes justifican falta de tiempo y exceso de trabajo. En consecuencia, las autoras dan a entender que para lograr un efectivo desarrollo de la CAE, se requiere de un proceso complejo que implica disciplina constante, esfuerzo, compromiso y ética por los actores que en él intervienen.

Para la presente investigación son muy valiosos los hallazgos revelados en el trabajo mencionado más arriba; puesto que se busca la implementación y aplicación tanto del Modelo Didactext como de la SD para favorecer el desarrollo de la CAE en estudiantes de grado octavo de básica secundaria, aunque las edades en relación con los estudiantes universitarios difiere; hay un patrón que se conserva, el acto de escribir y para escribir se requiere de un pretexto. Pues, el pretexto para este estudio es el contexto institucional, el cual ofrece variedad de situaciones o problemas de toda índole. Dichas situaciones permiten que el estudiante reflexione y busque la manera contribuir con la solución mediante la elaboración orientada en SD de la carta petitoria,

que hace parte de uno de los géneros discursivos, que se ha desarrollado en otras investigaciones como las del grupo GIA.

En la Universidad de Nariño existe el Grupo de Investigación en Argumentación GIA:

Clasificado en categoría C por Colciencias, está conformado por profesores y estudiantes de la Facultad de Educación, por maestros de Educación Básica y Media del Departamento de Nariño, por profesores jubilados de la Universidad de Nariño y por catedráticos de la Universidad Complutense de Madrid, España. (GIA, 2010).

El GIA es un grupo comprometido con la investigación orientada hacia procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con la comprensión, interpretación y producción de textos argumentativos, además propone soluciones basadas en el contexto de la Institución, la región y el país, frente a los problemas alusivos al desarrollo de la competencia argumentativa. En otras palabras, el GIA contribuye de manera teórico práctica al fortalecimiento de la CAE en estudiantes y docentes de Educación Básica, Media y profesional, que valoran el trabajo que grupos como el mencionado lideran Investigaciones y plantean propuestas alternativas sobre la CAE en Departamento de Nariño.

El grupo GIA (2010), realiza investigaciones en torno a la CAE, una de tantas es “Competencia Argumentativa escrita en la Educación Básica”. Las Instituciones¹⁹ objeto de la investigación son de la ciudad de Pasto; y los sujetos de estudio son los docentes y específicamente los estudiantes de grado quinto de Básica Primaria. Dado que la edad (entre 12 y 15 años) es propicia para incidir en la mentalidad del estudiante; puesto que la Argumentación como proceso, legitima actitudes, decisiones y prácticas del sujeto. La investigación antes nombrada, muestra las fortalezas y dificultades de estudiantes (lingüísticas y textuales), y docentes (fundamentos teóricos y estrategias didácticas) en cuanto a la CAE, ante dicha problemática, la propuesta radica en los fundamentos teóricos y didácticos para fortalecer la CAE en estudiantes de grado quinto.

En la investigación, GIA teóricamente se fundamenta en variedad de enfoques didácticos y de estudio de la argumentación, es así como reconoce los planteamientos de Camps y Dollz (1995);

¹⁹ Son seis Instituciones de la ciudad de Pasto- Nariño- Colombia: Institución Educativa INEM, Institución Educativa Marco Fidel Suárez, Institución Educativa Nuestra Señora de las Lajas, Institución Educativa San José Bethlemitas, Institución Educativa Nuestra Señora de Guadalupe- Catambuco- Sede Chávez e Institución Educativa Jesús del Gran Poder (GIA, 2010, Pp. 8,9).

Dollz y Pasquier (1996); Bassart (1995); Cotteron (1995); Lipman et al. (1992[1980], 2001[1997]), entre otros. En este contexto “[...] la argumentación pertenece al registro de las conductas lingüísticas efectivas de los niños, incluso, pequeños, no sólo en la escuela sino también en la vida cotidiana” (Bassart, 1995, p. 41). Es decir, “que un estudiante independientemente de su edad, más el valor agregado de la formación en cuanto a la argumentación está en condiciones de realizar producción textual teniendo como fuente de inspiración el propio contexto y la cotidianidad” (GIA, 2010, p. 13).

La investigación en mención es cualitativa, por cuanto asume un problema educativo en contexto e identifica los sujetos y las condiciones de acción de ellos. Los investigadores ejercen un constante diálogo con los estudiantes y docentes, a través del cual tratan situaciones relacionadas con actitudes, visiones y opiniones sobre la argumentación. Se recurre a la investigación acción participación, puesto que los sujetos de estudio son llevados a comprender su realidad y, junto con los investigadores desde el contexto plantean soluciones al problema determinado. En este sentido, las técnicas e instrumentos para recolectar la información son: “la observación directa, la entrevista a profundidad de los docentes, la encuesta a estudiantes y los talleres de lengua (GIA, 2010, p. 17).

Los investigadores del grupo GIA sacan las siguientes conclusiones en relación con la CAE: En la educación de Colombia en todos los niveles de la educación existen serias falencias en cuanto a la enseñanza de la CAE; son evidentes los vacíos sobre esta temática en los programas oficiales, en los libros de texto y en los materiales bibliográficos de las Instituciones.

De modo similar, los docentes desconocen teorías y modelos acerca del tema; existe carencia de saberes argumentativos, retóricos para producir discursos y textos escritos; escaso conocimiento y aplicación de estrategias didácticas en el área, uso de teorías y métodos poco significativos.

Los sujetos de investigación proponen la enseñanza de la argumentación para el desarrollo de las capacidades crítica, reflexiva, analítica, propositiva, creativa, etc., del conocimiento. Así, el individuo puede dar razón del cómo, del por qué y del para qué de sus acciones y buen desempeño en el contexto histórico, cultural, social y otros. En consecuencia junto con los investigadores se propone la enseñanza de la argumentación desde los primeros años.

El trabajo de investigación de GIA finaliza proponiendo “alternativas de solución a las falencias detectadas en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de la CAE en los estudiantes de quinto grado de Educación Básica Primaria en instituciones educativas públicas de la ciudad de Pasto” (GIA, 2010, Pp. 107, 108). La alternativa que se valida nuevamente es la implementación del Modelo Didactext.

La investigación antes referenciada es punto de partida para realizar otras investigaciones en el tema de la CAE, como la que se encuentra en curso “en estudiantes de grado octavo de Educación Básica Secundaria” y, como el estudio que a continuación se presenta, el cual es realizado con adaptaciones para la zona rural.

En la Universidad de Nariño Facultad de Educación, en el año 2013 se encuentra el trabajo de investigación de Luis Alfredo Obando Guerrero “Prácticas pedagógicas que promueven la Competencia Argumentativa escrita (CAE) en niños campesinos de los grados 4° y 5° del “Centro Educativo Municipal La Caldera, Sede Principal” de Pasto. Con el estudio se busca estructurar una propuesta de prácticas pedagógicas que promuevan la competencia argumentativa escrita en los sujetos de investigación. En consecuencia: se hace un análisis de las prácticas pedagógicas que promueven la CAE acorde con la realidad del aula multigrado del sector rural; se identifica las falencias que presentan los estudiantes de grados 4° y 5° en relación con el desarrollo de la CAE; y en lo que concierne a los docentes, se pretende que adquieran fundamentos significativos acerca de las ciencias del lenguaje y las ciencias de la educación, que le permitan hacer reflexión sobre la propia práctica docente con un sentido crítico.

De la mencionada investigación, con relación a la CAE, se concluye que:

El desarrollo de la CAE implica reconocer que los estudiantes son sujetos pensantes, capaces de plantear inicialmente sus puntos de vista de manera asistemática; por eso, el maestro debe promover la argumentación escrita como un proceso riguroso bajo el uso de la razón, sin olvidar los saberes previos que ellos traen del contacto con la sociedad y el contexto.

La argumentación escrita entendida como competencia, permite que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento de orden superior que los hace sujetos críticos de la realidad y de los acontecimientos que configuran los diferentes modos de pensar y actuar de las personas; además, cuentan con la oportunidad para emplear los recursos que ofrece la escritura para comunicar ideas.

La investigación en el aula, permite al maestro actualizarse permanentemente sobre todo en la forma como interacciona con los estudiantes para hacer de la educación escolar y en este caso, el desarrollo de la CAE un disfrute aplicado a la vida cotidiana y estudiantil.

Los maestros tienen una escasa formación relacionada con la argumentación escrita, los géneros discursivos y la didáctica de la lengua escrita, hecho que les impide ser escritores y a la vez enseñar a los estudiantes a escribir bajo el uso de la razón; no obstante, dentro del trabajo de aula, se contemplan unas estrategias didácticas como la conversación, el empleo de bitácoras, diario de campo, las preguntas y el proyecto de aula, que al orientarse de acuerdo con los objetivos planteados en la investigación permite sentar las bases para estructurar PP que promuevan la CAE ; para evitar que la clase, sea reducida al dictado de contenidos y la actividad del estudiante a la copia de los mismos en el cuaderno sin la debida comprensión (Obando, 2013, p. 354).

De las conclusiones anteriores, se deduce que: El maestro reconoce al estudiante como un ser pensante que llega con su propio mundo a la escuela, sin embargo requiere ser orientado en el proceso de organización de las ideas y el desarrollo de la CAE para que exponga las experiencias y saberes de acuerdo al contexto y el destinatario. Así mismo, el aula de clase se constituye en un centro de investigación y reflexión del quehacer pedagógico, que busca favorecer el desarrollo de la CAE; además, permite la cercanía de estudiantes y docente con lo cotidiano, donde surgen los temas o problemas que merecen ser pensados y tratados mediante la CAE. Finalmente, a pesar de las propuestas del MEN cercanas al desarrollo de la CAE, hay cierta resistencia del docente a cualificarse en lo que respecta a los sustentos teóricos como: ciencias del lenguaje, la comunicación y la argumentación, ciencias de la educación y didáctica de la argumentación escrita. Por tanto, la investigación actual, se suma a otros estudios que vislumbran la necesidad de favorecer el desarrollo de la CAE en los estudiantes de Educación Básica Secundaria, mediante la implementación del Modelo Didactext.

3.2. Marco Lega

La presente investigación se fundamenta en la Cátedra UNESCO, la Constitución Política de Colombia de 1991 (art. 67 y 68) y Legislación Educativa Vigente como la Ley General de Educación, el Decreto 1860 de 1994, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje.

3.2.1. Cátedra UNESCO

La cátedra UNESCO “tiene como fin contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina con base en la lectura y la escritura y es una forma de responder a las nuevas exigencias que la sociedad está haciendo a la educación como son: incidir en la formación de docentes e investigadores cuya enseñanza permita el desarrollo de competencias que posibiliten el acceso a un conocimiento diverso, variable y a la vez profundo. Esto significa una enseñanza que permite el acceso a los principios de apropiación y de generación del conocimiento”²⁰ (Cátedra UNESCO).

La sociedad del conocimiento de América Latina, muestra interés en la formación lectora y escritora de los educandos en aras de la calidad y equidad, además da importancia a la formación del docente, ya que desde el lugar de trabajo, el aula de clases, es desde donde enseña a desarrollar competencias que lo lleven a producir saberes.

3.2.2. Constitución Política de Colombia de 1991

La Constitución Política de Colombia de 1991 alude a la educación en los artículos 67 y 68; el primero, referido a la educación como un derecho fundamental que es regulado por el estado, el cual vela por el cumplimiento, entre otros, de los fines estipulados en el decreto 1860 de 1994; y el segundo, enfocado a la idoneidad, ética y pedagógica del profesional de la educación.

De las líneas anteriores se infiere que la relación educación- argumentación es directa y que exige preparación del docente en cuanto al manejo del discurso durante el ejercicio pedagógico, puesto que, el maestro, específicamente de lenguaje, es quien hace que el educando desarrolle las habilidades comunicativas que le permitirán comprender los conocimientos, expresar su pensamiento, su sentimiento e interactuar con los demás.

3.2.3. Ley General de Educación de 1994

De acuerdo con el artículo 5º establece entre sus fines “El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la

²⁰ Patiño et al. (2007, p .32).

búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país" (Congreso de la República de Colombia, 1994, p.17); además, la misma ley, en los artículos 20 y 22 señala por una parte, que uno de los objetivos generales de la educación básica es "Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente"; y por otra parte, que en los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria se estipula "El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes completos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua"; así mismo, en el artículo 23 se encuentra que humanidades, lengua castellana hace parte de las áreas obligatorias y fundamentales.

Como se puede ver, lo planteado por la Ley general de Educación de 1994 permite relacionar con la temática de esta investigación que se orienta hacia el favorecimiento de la CAE, con lo cual se dirige todos los esfuerzos pedagógicos y didácticos hacia el cumplimiento de los objetivos de la educación básica secundaria del área de LC en el grado octavo de la I.E. Genaro León.

3.2.4. Decreto 1860 de 1994

El Decreto reglamentario de la ley 115 de 1994, en el Capítulo V de las orientaciones curriculares, artículo 35 determina que [...] "En el desarrollo de una asignatura se deben aplicar estrategias y métodos pedagógicos activos y vigentes que incluyan la exposición, la observación [...], el estudio personal y los demás elementos que contribuyan a un mejor desarrollo cognitivo y a una mayor formación de la capacidad crítica, reflexiva y analítica del educando".

Según lo anterior, la investigación en curso se articula a las pretensiones del MEN a razón de que es la aplicación del Modelo Didactext como estrategia didáctica que favorece la CAE, en especial en estudiantes de grado octavo, cuando están cerca de finalizar la básica secundaria y cuya etapa de adolescencia permite que adopten cambios en la manera de pensar de acuerdo al contexto que los rodea.

3.2.5. Lineamientos generales de Lengua Castellana

Desde la promulgación de la ley 115 de 1994 se descentraliza el desarrollo curricular y es la institución, los docentes y la comunidad quien toma las decisiones al respecto que se plasman y ejecutan en el PEI. Por tanto, la presente investigación encuentra que “este documento señala caminos posibles en el campo de la pedagogía del lenguaje [...] invita al análisis y acercamiento a planteamientos teóricos y pedagógicos sobre desarrollo curricular, conceptos de la lingüística del texto, de la psicología cognitiva, de la pragmática, de la semiótica, de la sociología del lenguaje” MEN (1998, p.14). En estos lineamientos se plantea el desarrollo de un currículo por procesos, en el cual el docente además de planear, “debe asumir la tarea de pensar para organizar una propuesta curricular, asumir una actitud crítica y reflexiva permanentes frente a las propuestas curriculares que se ponen en marcha en la institución” MEN et al (1998, p.14).

En este marco, se considera esta investigación como una oportunidad del docente para replantear la estrategia didáctica en el área de LC de modo que se responda a las prioridades del PEI y las necesidades de aprendizaje del estudiante de grado octavo en cuanto a la CAE.

3.2.6. Estándares de competencias de Lengua Castellana

La investigación en desarrollo, se fundamenta en los estándares básicos de competencias del lenguaje con las que se pretende “reconocer que el lenguaje es una de las capacidades que más ha marcado el curso evolutivo de la especie humana. En efecto, gracias a él los seres humanos han logrado crear un universo de significados que ha sido vital para buscar respuestas al porqué de su existencia [...]; interpretar el mundo y transformarlo conforme a sus necesidades; construir nuevas realidades; establecer acuerdos para poder convivir con sus congéneres y expresar sus sentimientos...” (MEN, 2006, p.18). El lenguaje tiene múltiples manifestaciones, entre ellas, la lengua y la escritura que son la columna vertebral de las relaciones sociales, a razón de “que brindan a las personas la posibilidad de apropiarse del entorno e intervenir sobre la realidad social de formas muy ricas, diversas y complejas. Dentro de dichas manifestaciones de la actividad lingüística, de naturaleza verbal o no verbal, se dan dos procesos: la producción y la comprensión.” (MEN et al. 1998, p. 35).

3.3. Marco Teórico – Conceptual

En la presente investigación se retoman aportes teóricos que fundamentan la CAE; es este apartado se exponen las bases conceptuales acerca de: las ciencias del lenguaje la argumentación²¹, las ciencias de la educación y la argumentación²², y la didáctica de la argumentación escrita²³.

3.3.1. Las Ciencias del Lenguaje

Las ciencias del lenguaje que se abordan como sustento epistemológico de la CAE para el presente estudio son: retórica, semiótica, pragmática, pragmadialéctica, lingüística textual, análisis del discurso, sociolingüística, psicolingüística, nueva retórica o teoría de la argumentación, argumentación, estructura del argumento y falacias argumentativas.

3.3.1.1. Retórica

En la retórica como ciencia del lenguaje se hace éste recorrido histórico: origen de la retórica, retórica aristotélica, retórica latina, retórica de la edad media, retórica del siglo XVI, retórica en el siglo XVII, retórica en el siglo XVIII, retórica en el siglo XIX y retórica en el siglo XX.

3.3.1.1.1. Origen de la retórica

A continuación se hace un recorrido por el origen y evolución de la retórica y su relación con la argumentación. En este sentido en Grecia en el siglo V a. C., se dan los inicios de la retórica. Esta nueva disciplina nace en Sicilia con los litigios sobre la propiedad de tierra ante los jurados populares; además surge como una necesidad jurídica: “enseñar a los litigantes a ganar una causa”.

Así, “la retórica para los griegos y romanos es el arte de servirse del lenguaje con todo su poder de sugestión y emoción para persuadir auditorios reunidos en las plazas públicas y en juicios populares, con el fin de obtener un fallo favorable a la causa que se defendía utilizando el género judicial” (Díaz Rodríguez, 2002, p. 12).

²¹ Las ciencias del lenguaje y la argumentación que se tienen en cuenta para el presente estudio son: la retórica, la semiótica, la pragmática, la lingüística textual y los géneros discursivos (Ramírez, 2004).

²² Las ciencias de la educación y la argumentación que fundamentan esta investigación son: la sociología de la educación, la psicología evolutiva y aspectos de la didáctica general (Ramírez, 2004).

²³ En la didáctica de la argumentación escrita se retoman bases teóricas sobre algunos elementos de: la evolución de la didáctica de la lengua, la competencia argumentativa escrita y el modelo Didactext.

No obstante, estos aportes teóricos permiten que los docentes asuman crítica y reflexivamente; la aplicación de estrategias didácticas con relación a la producción escrita y el desarrollo de la CAE.

En este orden de ideas, retóricos como Córax, Tisias, Gorgias e Isócrates, preceden a Aristóteles en proponer una concepción sistemática de la argumentación. Aristóteles en su obra *El Arte de la retórica*, escrita hacia el año 330 a. C., afirma que “el objeto de la retórica no es persuadir, sino ver en cada caso aquello que es apto para persuadir” (Díaz, 2002, p. 22). De acuerdo a estos planteamientos, la CAE cobra importancia al brindar al estudiante la construcción del conocimiento con una base conceptual que lo conlleve a la formación de un pensamiento autónomo.

Al respecto del origen y evolución de la retórica Ramírez (2004, Pp. 30,31) señala:

Algunas notas y traducciones (Rodríguez y Sandier, 1942; Tovar, 1953; Reyes, 1961; Hernández y García, 1994; Bernabé, 1998; entre otros) de la obra Aristóteles (1953), Cicerón (1968) y Quintiliano (1942) mencionan a Empédocles Agrigento (493 – 433 a.C.) como el padre de la retórica, quien entre otros aspectos, desarrolla una tendencia retórica llamada psicagógicas “conductora de almas”.

Empédocles proyecta la psicagógica hacia el desciframiento de los poderes secretos y sugestivos de la palabra (incluidos volumen y ritmo); a través de estos –los poderes secretos y sugestivos- provoca adhesión emotiva más que racional.

De igual forma, las notas y traducciones citadas, señalan a Corax de Siracusa (colonia de Corinto, siglo V A.C.) como el primer autor de un texto escrito sobre retórica en el año 476 a.C., el cual surge como una herramienta para defenderse de los abusos cometidos contra la propiedad privada por tiranos de mediados del siglo V a.C.

[...] se impulsa el discurso forense o judicial en el que Corax identifica cinco partes bien definidas:

- a) El proemio (prooimion). Destinado a captar la atención y benevolencia del jurado.
- b) La narración (diegesis). Presenta los hechos con claridad y concisión (probablemente se orienta desde el punto parcial del orador).
- c) La argumentación (pisteis). Presentan las pruebas (confirmación y refutación).
- d) La digresión (excursus). Ilustra el caso y lo ubica en un plano general (se divaga sobre el caso).
- e) La peroración o conclusión (epílogo). Resume los hechos del litigio procurando provocar la emoción de los miembros del jurado.

Por su parte Tisias, discípulo de Corax, compone un arte (Techne) en la que explica la técnica del eikós que hace creíble lo probable. Tisias recomienda fórmulas para exponer los hechos y presentar las pruebas.

De igual manera, la sofística, enseña “a establecer el pro y el contra de las cuestiones, a hacer triunfar una causa, a hacer creíble lo probable, puesto que lo necesario compete a la filosofía”.

En este orden de ideas, el desarrollo del proceso argumentativo habilita a los estudiantes, para expresar sus ideas en la escuela y en la vida cotidiana con fundamento; ajustadas a las necesidades y al contexto comunicativo en el cual interactúan.

[...] Gorgias ve en la retórica un apoyo sustancial para la Paideia—su programa pedagógico. Según la perspectiva de Gorgias, la función fundamental de la palabra es la persuasión teniendo en cuenta la oportunidad – kairós - y la probabilidad del argumento –eikós – generadas en el discurso. Este filósofo conceptúa la poesía como un discurso que fascina, persuade, seduce y modifica la opinión con ilusiones mágicas (Ramírez, 2004, p. 32). En este sentido, se reitera la necesidad de mejorar la capacidad de argumentación, comprensión y apropiación de la palabra hablada y escrita; como medio de expresión del conocimiento que poseen los estudiantes.

Según Gorgias (en por Ramírez, 2004, p. 32) resalta “el valor expresivo de los tropos²⁴ (metáfora, hipálage, catacrexis, anadiplosis, anáfora, apóstrofe, etc.) y especialmente de la antítesis y el paralelismo” (Ramírez, 2004, p. 32). Por otra parte, “incorpora la sofística (según Aristóteles, filosofía aparente) y la combina con la elocuencia judicial cuyo resultado fue la creación del género epidíctico o demostrativo” (Ramírez, 2004, p. 32). Es decir, que “para generar la cultura de escritor en el estudiante, requiere destacar las capacidades y el potencial que posee para la producción de textos discursivos argumentativos escritos, con énfasis intelectual o social; sin dejar de lado la introducción de la cotidianidad en la enseñanza en el área del Lenguaje” (GIA, 2010, Pp. 34,35).

Según Ramírez (2004, Pp. 33) la sofística aduce argumentaciones cavilosas o especiosas, no es un escuela filosófica, sino una dirección genérica que los sofistas compartieron por exigencias de su profesión. Los puntos fundamentales en los que se apoyan son: la concentración del interés filosófico en el hombre y en sus problemas; la reducción del conocimiento a la opinión y del bien

²⁴ Hipálage es la figura sintáctica y semántica que consiste en atribuir a un objeto el acto o la idea que conviene a un objeto cercano. Catacrexis es la metáfora lexicalizada. La anadiplosis consiste en repetir, al principio de un verso o una frase, una palabra que esta al final del verso o de la frase anterior. La anáfora consiste en la repetición de una o más palabras al principio de versos o enunciados sucesivos, subrayando enfáticamente el elemento iterado. La apóstrofe consiste en dirigir la palabra en tono emocionado a una persona o cosa personificada (Ramírez, 2004, p. 32).

a la utilidad [...]; la habilidad para refutar o sostener al mismo tiempo tesis contradictorias; la oposición entre la naturaleza y la ley y el reconocimiento de que la naturaleza no conoce más que el derecho del más fuerte. En consecuencia, los planteamientos teóricos y didácticos de la CAE, deben encaminarse a que la gran mayoría de los estudiantes, posean cualidades o competencias argumentativas, que les permitan justificar y explicar interrogantes, de acuerdo a las necesidades cotidianas de comunicación.

Isócrates (436-338 a.C.), entre otros aspectos, conjuga la enseñanza del discurso elegante y persuasivo con la educación para la vida, con la búsqueda teórica y práctica de la belleza formal y de la eficacia demostrativa. “Fundamenta la incidencia de la retórica en la formación ética y moral del hombre” (sophrosine – medida) (Ramírez, 2004, p. 33). Por tanto, la formación disciplinar y didáctica de los docentes de LC, debe encaminarse a “la orientación del desarrollo intelectual y de los tipos de razonamiento que están inmersos en el proceso de argumentación” de los sujetos investigados (GIA 2010, p. 37).

Así mismo, Platón (427 – 374 a.C.) siente desprecio por la retórica que tiene por objeto únicamente lo verosímil, sentimiento muy evidente en el Gorgias (tampoco tiene buen concepto de las actividades sofistas). Propone otro tipo de retórica en el Fedro. “una retórica ideal en la que una persona virtuosa puede conducir a las almas hacia la verdad (la formación del ser) a través de un conocimiento preciso de las técnicas de definición” (en en Bernabé, 2001[1998], p. 15). Platón rechaza esa retórica, la considera “un truco” inmoral cuya fuerza es emotiva y no racional (González, 1990) “puesto que carece de elementos de ciencia, de arte o de técnica” (Ramírez, 2004, p. 33). En este sentido, el panorama de la educación en nuestra región, presupone el desarrollo de la argumentación; con una realidad institucional: “formar estudiantes críticos, reflexivos, autónomos y creativos” (GIA, 2010, p. 37).

3.3.1.1.2. La retórica aristotélica

Aristóteles nace en Estagira (Tracia), en 384 a.C., y muere en Cálcede, en Eubea, en 322 a.C. A los 17 años emigra a Atenas y sigue estudios en la Academia Platónica hasta la muerte de Platón, en 347 a.C. Por ésta época el pensamiento de Aristóteles toma distancia de la ortodoxia platónica y gana autenticidad. Inicialmente, Aristóteles se preocupa por ordenar los argumentos del Gorgias platónico y en el Grilo señala (Ramírez, 2004, Pp. 36):

[...] el inconveniente moral de la retórica por fijar su atención, en primer lugar, en los elementos emocionales, de tal manera que no podía ser enseñada; es decir, comparte la misma oposición de su maestro Platón. La polémica la dirige contra Isócrates, en cuanto que éste le adjudica primacía en la educación y pondera su enseñanza como filosofía.

Posteriormente, Aristóteles revisa los planteamientos de su maestro y los propios y se convence que la retórica merece ser incorporada en su sistema de conocimientos.

Es importante señalar que la estructura (digresiones, repeticiones) de la sistematización conceptual de la retórica aristotélica – facultad de considerar en cada caso lo que puede ser conveniente – no tienen una composición regular y carece de unidad. [...] La retórica logra su forma definitiva mediante la inclusión de los entimemas²⁵, premisas procedentes de ciencias particulares, así como de las doctrinas de los afectos y del carácter (Tovar, 1953).

[...] Se identifican tres tipos de entimemas:

- a) Demostrativos. Se configuran a partir de proposiciones compatibles, se basan en los contrarios. Ejemplo: “no es injusto matar a quien muere justamente”.
- b) Refutativos. Se configuran a partir de proposiciones incompatibles, se basan en la probabilidad, el ejemplo, la prueba y el indicio. Significan una síntesis de contrarios, ejemplo: “afirma que la dosis doble es perjudicial, la simple también lo es, porque si dos cosas son buenas es absurdo que el conjunto formado por dos sea malo”, desde otra perspectiva afirma, “afirma que soy amigo de los pleitos, pero no puede demostrar que yo haya entablado un solo pleito”.
- c) El entimema aparente. Consiste en llegar a una conclusión sin haber hecho un proceso de razonamiento: “así que no podrá ser ni esto otro o así que forzosamente tendrá que ser aquello y aquello otro”; por ejemplo: “salvo a unos, castigo a otros, libero a los griegos” (Bernabé, 2001[1998]).

En síntesis, se diría que la retórica genera relaciones lógicas en los enunciados que conforman el constructo teórico de las ciencias del lenguaje, en los cuales se asume la CAE, de manera rigurosa, reforzando la condición de un estudiante que “construye historia y que se convierte en persona que confronta, compara y converge en ideas propias para la construcción

²⁵ La palabra proviene del griego *enthymema* (lo que se tiene en el espíritu, en thimo); y se entiende como un razonamiento en el que se sobreentiende una proposición, o la mayor (“has mentido, luego ya no mereces mi confianza”) o la menor (“los que han metido ya no merecen confianza; luego tú ya no mereces confianza”) o la conclusión (“los que han mentido ya no merecen confianza, y tú has mentido” (Foulquie et al. 1967). Los entimemas también se entienden como la manera ordinaria en la que los hombres expresan sus razonamientos, suprimiendo la proposición que juzgan debe ser fácilmente suplida (Arnauld, 1960). En Aristóteles, el entimema (tecnicismo de los retóricos, Solmsen, (1941, p. 39) es un silogismo (dialéctico) que consta de premisas probables y es usado con la finalidad de persuasión y no con la de instrucción (Ramírez, 2004, Pp. 35,36).

del conocimiento; y qué además, persuade y convence con procedimientos argumentativos a sus interlocutores” (GIA, 2010, Pp. 38, 39).

3.3.1.1.3. La retórica latina

La retórica latina se sustenta especialmente en la herencia de la retórica griega, la cual se dota de solidez. Albaladejo (1993[1991], p. 26), citando a Murphy, señala que “la retórica griega doctrinalmente estructurada fue recibida en Roma a mediados del siglo II a.C.”.

La retórica latina supera el ideal teórico por el ideal práctico, el placer estético y ético por el pragmatismo social del fin político. Por otra parte, potencia conceptos globales como modelo educativo, estimula la valoración persuasiva de los recursos estéticos del discurso, pero termina debilitando sus contenidos, su carácter interdisciplinario y filosófico (Ramírez, 2004, p. 42).

En este contexto, “la educación actual debe tener una convergencia conceptual y práctica que plantee cambios que sustenten en la competencia argumentativa la integración y la cualificación de la enseñanza de la LC y, a su vez, de la formación autónoma de los estudiantes” (GIA, 2010, p. 38).

Ramírez (2004, p. 42) destaca a Marco Tulio Cicerón (106-43 a.C.) entre los autores más destacados de la retórica latina, quien entre sus obras menores concibe que “la invención” es la operación que integra las demás operaciones retóricas. Así mismo, plantea de manera resumida las partes del discurso: el exordium o introducción; la narratio o enunciado de la cuestión; la partitio o divisio o enunciado de los aspectos bajo los cuales se plantea el caso; la confirmatio o presentación de los argumentos y la refutatio o impugnación de pruebas contrarias. Al respecto, el docente de LC debe comprender e interpretar que, el desarrollo de las competencias implican un saber qué (significados-conceptos), un saber cómo (procedimientos-estrategias), un saber para qué (intereses, opciones y creencias) y un saber para vivir, es decir, poner en práctica las capacidades y aptitudes mentales reflejadas en discursos razonados y argumentados (GIA, 2010, p. 39).

Cicerón en sus obras mayores, en el libro II, desarrolla mejor las ideas sobre la *inventio*, la *dispositio* y la memoria y entre las cualidades fundamentales del orador señala el *ingenium* (la predisposición innata) y la *diligentia*, la atención a la causa y a sus circunstancias. Defiende que enseñar, conmover, y deleitar constituyen los fines de todo discurso y de sus partes. En el libro

III, defiende que el carácter pragmático de la retórica hace inaceptable separar *res*(contenidos) de *verba* (expresión), concepción integradora que estimula el desarrollo de la retórica (Alberte, 1992) (Ramírez, 2004, p. 43). En esta perspectiva, “la CAE fortalece las cualidades del estudiante como orador e implica el ejercicio de la actitud crítica, la toma de posición y, la expresión de sus puntos de vista frente a un saber, un hecho o una circunstancia de la vida cotidiana, estructurando un discurso cohesivo y coherente” (GIA, 2010, p. 42).

La *Rhetórica ad Herennium* (tratado más antiguo escrito en latín) se atribuye a Cicerón y trata de las cinco operaciones retóricas, de las partes del discurso y de las figuras, entre otros aspectos (Albaladejo, 1993[1991], p. 27). Para Cicerón la retórica es una forma de sabiduría y una arte de pensar, sostiene que retórica y filosofía son complementarias. Al respecto, Ramírez (2004, p. 43) señala:

Posteriormente esta retórica entra en decadencia, según los historiadores, por la decadencia de la República y la consolidación del absolutismo imperial; la enseñanza y la práctica de la misma se reduce a la repetición de discursos y los tópicos de análisis son imaginarios o son situaciones imposibles. Séneca formula el juicio: “enseñamos para la escuela no para la vida” (en Hernández y García, 1994, p. 61).

Cicerón distingue en el oratíolas siguientes partes: exordium, divisio, narratio, confirmatio, refutatio, peroratio, y, según Murphy (1986[1974]), se aplica en la Época Medieval en la escritura de cartas: salutatio, captatio, venevolentiae, narratio, petitio y conclusio.

En el texto retórico, el exordio y la narración tienen como finalidad la preparación del destinatario y la presentación al mismo de informaciones para la aceptación de éstas. El *exordio* y la narración se constituyen en los pasos previos a la argumentación sólida (Lausberg, 1968[1960]). La *probatio* o *confirmatio* del caso se presentan como las pruebas, como elementos semánticos extensionales y su organización sintáctica en el texto como elementos que hacen posible el afianzamiento dinámico de la posición argumentativa (Albaladejo, 1993[1991]).

Cicerón (1968) insiste en que el orador debe estar adornado con todas las cualidades que caracterizan a los profesionales de la palabra: la agudeza de análisis de los dialécticos, la profundidad del pensamiento de los filósofos, la habilidad verbal de los poetas, la memoria indeleble de los jurisconsultos, la voz potente de los trágicos, el gesto expresivo de los actores; es decir, destaca gran parte de las maniobras discursivas que implican mantener la atención del interlocutor.

En el libro *El arte de la invención*, Cicerón señala que un razonamiento está viciado por sí mismo cuando es falso, vulgar, frívolo y pueril, indecoroso, ofensivo, inconsecuente y torpe.

Con base en lo anterior, se puede decir que la retórica es un pilar teórico, que permite modificar el discurso pedagógico del área de LC; puesto que, enseñar a los estudiantes a argumentar obliga al docente a revisar la estructura de su clase, el contenido y la metodología, e ineludiblemente lo aleja de la forma tradicional de orientar su labor educativa. Dentro de este contexto, “la argumentación permite aplicar las ideas para la solución de problemas individuales y sociales, con juicios y valores aprendidos en una cultura académica, con proyección a la vida cotidiana” (GIA, 2010, p .43).

Por su parte, Marco Fabio Quintiliano (35-96 d.C., Calahorra – España), según A. Reyes (1961), sintetiza y modera a la anterior enseñanza retórica y suministra información pedagógica muy importante. Para Quintiliano la retórica es el arte de saber y la base fundamental de la educación liberal; su objeto es todo asunto humano y los procesos de enseñar, mover y deleitar han de converger en un fin ético. Quintiliano (1942) ofrece orientaciones para formar al orador desde la infancia, con una enseñanza apoyada, por una parte, en la lectura y el comentario de textos de oradores e historiadores y, por otra parte, “apoyada en la práctica de la redacción y el hábito de la autocorrección” (Ramírez, 2004, p. 44). En consecuencia, el estado actual de la CAE en los estudiantes del grado octavo de la I.E. Genaro León, requiere que los docentes del área se capaciten en referentes teóricos que respalden el abordaje de modelos didácticos, como el Didactext que promuevan el desarrollo adecuado de los procesos argumentativos.

3.3.1.1.4. La retórica durante la Edad Media

Según Barthes (1970, citado en Ramírez, 2004, p. 45) en esta época “la retórica aparece fusionada a la poética e influenciada por el discurso del panegírico”²⁶. “Se produce la tendencia a reducir la retórica a la *elocutio* y progresivamente al simple *ornatus*” (Ramírez, 2004, p. 45). Este periodo tiene gran “influencia de San Jerónimo (331 – 420 d.C.) – revisor de la traducción de la Biblia-, y de San Agustín (354-420 d.C.); ambos, con la “Doctrina Cristiana”, intentan cristianizar la retórica y ahuyentar al paganismo” (Ramírez, 2004, p. 45).

Con base en lo anterior, se puede decir que la retórica de la Edad Media está sujeta a una formación religiosa muy particular: la cristiana, y, en este marco, se ejecuta su enseñanza. Por otra parte, José Domínguez Caparrós, citado por Albaladejo (1993[1991], Pp. 31-32), señala que

²⁶ El discurso panegírico. Adj. y s.m. (discurso solemne). Se dice del discurso oratorio en alabanza de una persona. Elogio de una persona (Larousse, 2012, p. 759).

“las artes poéticas medievales muestran una gran influencia retórica en los que se refiere a la estructura textual de la obra y prestan una importante atención a la organización rítmico verbal” (Ramírez, 2004, p. 45).

En estas circunstancias según la retórica de la Edad Media que contempla la estructura textual de una obra; sugiere que la enseñanza de la producción textual refiere organizar actividades y ejercicios, que sirvan de inspiración para los estudiantes, enfatizando “que un texto argumentativo escrito, debe tener una estructura, una forma y un contenido coherente y cohesivo” (GIA, 2010, Pp. 134,135).

3.3.1.1.5. La retórica del siglo XVI

En este periodo, la retórica alcanza preponderancia en la enseñanza y en la cultura, especialmente, “con una proyección hacia la formación integral del sujeto” (Rico, 1973), a partir de la recuperación de algunos autores latinos como Cicerón (dominio de la elocutio), Quintiliano y griegos como Platón, Aristóteles, entre otros. Se extiende hacia los ámbitos civil, religioso, judicial, académico y literario. “El auge empieza en Italia y se expande por toda Europa. En esta época se considera a la retórica como un arte noble y creativo, a pesar de la controversia que suscitó con la dialéctica, tanto en sus campos de estudio como en su enseñanza” (Ramírez, 2004, p. 46).

Con base en las apreciaciones anteriores, la retórica de esta época se considera como un “arte creativo” aspecto que tiene una relación directa con el proceso educativo actual; por tanto, teniendo en cuenta la Ley 115 (Ley General de la Educación) la formación integral de los estudiantes, refiere “Fomentar, en las instituciones educativas, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad” (Artículo 13). En este sentido, cobra especial importancia el desarrollo de la CAE con prácticas académicas y sociales, que permitan la expresión y defensa de las ideas en forma crítica y argumentada (GIA, 2010, p. 17).

No obstante, en el siglo XVI se observa la evolución de la lengua castellana vernácula, en el cual:

El castellano es la lengua hablada y el latín la lengua estudiada. El latín es la lengua de las lecturas, de las obras, de las cartas y de la cátedra en la Universidad. Es así como surge la gramática de Elio Antonio Nebrija

(1481), cuyo objetivo es el conocimiento de las letras entendido como el arte de hablar y escribir correctamente. Esta gramática se divide en dos partes: la metodológica²⁷ que contiene las reglas y la historia referida al estudio de los autores relacionados con el hablar bien. Esta gramática impulsa las capacidades humanas: físicas, intelectuales, espirituales y morales contempladas por el humanismo español. La lengua castellana inicia a partir de ahora un ascenso literario, científico y vulgar, por razones políticas, sociales y culturales (Ramírez, 2004, p. 47).

En este contexto, al referir “el arte de hablar y escribir bien” es necesario pensar que los estudiantes deben estar bien orientados en los procesos de interpretación y producción de textos, en los cuales haya comprensión, interpretación, análisis y producción, según las necesidades de acción y comunicación (GIA, 2010, p. 21).

Según Ramírez (2004, p. 47) en este contexto, en 1541, el Fraile Jerónimo Miguel de Salinas imprime en Alcalá de Henares la primera retórica en lengua castellana con características didácticas; le siguen algunas más en castellano como: *El arte de la Rhetórica* (Madrid, 1578) de Rodrigo Santayana y *El Arte de la Rhetórica* (Alcalá, 1589) de Juan de Guzmán (Salinas, 1980). En consecuencia, si dentro de la retórica se contempla la didáctica; así mismo, en el proceso de E/A de la LC, se debe aplicar una correcta SD para desarrollar la CAE en los estudiantes, ya que esta competencia se constituye en fundamento, para el aprendizaje de los saberes que se proyectan dentro y fuera de la I.E.

En cuanto a la poesía castellana del siglo XVI, ésta se caracteriza por:

La conservación y cultivación de las formas tradicionales poéticas medievales, sobre todo la de los romances, y por la incorporación de las formas poéticas italianas, como las de Petrarca. La épica, elaborada con modelos clásicos, representa otra forma popular de la poesía renacentista. Estos poemas largos son narrativos como las epopeyas medievales, pero se escriben con la retórica del Renacimiento, e incorporan temas y discursos de interés al nuevo público del siglo XVI (Ramírez, 2004, p.48).

Por su parte, la novela incluye trabajos de dos clases: una que trata de modo ideal la vida elevada y otra que trata de modo realista la vida baja. En ambos casos se trata de novelas de caballería y pastoriles hasta llegar al Quijote, primera novela moderna. Durante la Edad Media el arte es como un medio para honrar a Dios. “En el Renacimiento el centro del mundo es el hombre, los poetas cantan al amor humano, la naturaleza, los hechos guerreros, y también tratan temas filosóficos y políticos” (Ramírez, 2004, p. 48). Con base en el contexto anterior, la retórica

²⁷ La metodología se refiere a la ortografía, prosodia, etimología y sintaxis (Ramírez, 2010, p. 47).

hace parte de la expresión social, política y cultural de los pueblos; “por lo que el desarrollo del proceso de argumentación en su parte discursiva oral o escrita, tiene incidencia directa en la producción textual de distintos géneros, y de las diversas áreas del conocimiento” (GIA, 2010, p. 27).

3.3.1.1.6. La retórica en el siglo XVII

Según Rico (1973) (citado en Ramírez, 2004, p. 49) se produce un estancamiento de la retórica tanto en la originalidad de los manuales como en la calidad de la enseñanza. En este sentido:

Se promueve un estilo recargado, ya sea en conceptualizaciones o en ornatus. Frente a este estilo barroco nace un estilo científico y más lógico a partir de los planteamientos de Descartes, Pascal (en Francia) y Bacon (en Inglaterra). Se asigna a la retórica una función pragmática y se sitúa entre la lógica, la ética y la política. Así mismo, la presencia de los jesuitas en la enseñanza (colegios y universidades) hace de la retórica la más noble de las disciplinas; estos promocionan la oratoria sagrada acompañada de recursos fónicos y de tópicos que impresionan al auditorio; según Rico (1973) “se fortalece la elocuencia sagrada: la *elocutio* –el *delectare* sobre el *docere* (Ramírez, 2004, p. 49).

En consecuencia, la retórica incide en el aspecto educativo de la época, con un protagonismo religioso, que da un estatus de nobleza a la palabra hablada y escrita.

3.3.1.1.7. La retórica en el siglo XVIII

Ramírez (2004, p. 50) afirma que se produce un breve resurgimiento de la retórica filosófica a partir de las propuestas de Fenelon, quién se basa en la retórica griega. Se puede decir que esta época estuvo marcada por la recuperación, nuevamente de autores griegos como Platón, Aristóteles y latinos como Cicerón y Quintiliano. Se insiste en la literaturización de la retórica a partir de la fusión de poética y la retórica.

Entre los autores más destacados de la época Ramírez (2004, Pp. 50,51) destaca:

El inglés Hume [1711-1776] (1973) establece conexiones entre la retórica y la nueva lógica y reconoce la inferioridad de la elocuencia y de la retórica modernas frente a la de los griegos y los romanos, debido a la compleja legislación y jurisprudencia de su tiempo y a la disposición de mantener recato en la expresión de los sentimientos y emociones.

Por su parte el escocés Campbell [1709-1796] (1948) fundamenta su teoría en cuatro principios: la naturaleza es el modelo del comportamiento humano; la observación es la guía de la crítica artística; cada procedimiento

literario se debe confrontar con los efectos que produce en el oyente, y cada discurso se debe adecuar a la situación en la que se produce.

De otro lado, en Francia, Diderot [1713-1784] (1975) sostiene que mediante la observación se enriquece la memoria, la imaginación y el ingenio y se consigue un verdadero instinto retórico para organizar los argumentos apoyándose en ejemplos pertinentes [...].

En Italia, Vico [1668-1744] (1995[1744]) defiende un discurso argumentativo aliado con la lógica, pero también recupera el ámbito de lo opinable y lo verosímil; sugiere apelar al sentido común, a la memoria, a la fantasía y al ingenio en la construcción retórica; insiste en el ideal humanista y en la formación integral del hombre.

En la retórica española de este siglo se destacan, además, Luzán [1702-1754] (1991), quien desarrolla su teoría en cuatro capítulos: intellectio, inventio y dispositio; la elocutio; la pronuntiatio y la exercitatio. Mayans y Siscar [1699-1781] (1984) reclaman la perfección del decir; Hornero (1815) configura una retórica para niños y adultos sin conocimientos técnicos de la elocuencia y de la lengua latina [...].

Finalmente, esta retórica tiene un acercamiento a la expresión de un “lenguaje elegante” que justifica la relación de este referente teórico con el desarrollo de la argumentación, atendiendo a la edad de los sujetos de investigación que según Reimond y Rivier (citado en GIA, 2010, p. 30) señalan que el pensamiento abstracto o formal, desarrollado entre los 10-12 años y los 14-15 años, permite que la inteligencia se aproxime a su forma final de equilibrio. Esto quiere decir que, en esta etapa hay desarrollo intelectual e imaginativo intenso, que puede favorecer el desarrollo de la CAE con la aplicación de modelos apropiados, como el Didactext para la consecución de tal propósito.

3.3.1.1.8. La retórica en el siglo XIX

En la retórica europea, se destacan aportaciones como:

La del inglés Whately (1966) quien referencia el funcionamiento del entendimiento, la actividad de la voluntad y el estilo de la acción; la del alemán Kleutgen (1884) quien propone el estudio de la retórica junto a los principios filosóficos de la estética; la del francés Fontanier (1968) quien estudia las características y funciones de los tropos en el discurso; la del italiano Fornari (1857) quien plantea que el objeto de la retórica que el objeto de la retórica es la argumentación y que abarca campos como la historia, la lógica, la ética y la estética (Ramírez, 2004, p. 52).

Según Ramírez (2004, p. 52) el español Sánchez Barbero (1805) “plantea la elocuencia como el lenguaje de la pasión y la imaginación; su obra la dedica principalmente, a la *elocutio*”.

El español Gómez Hermosilla (1826) señala que quien habla pretende causar un efecto en el ánimo de quien oye; así considera que el fin de la oratoria es la persuasión del auditorio. Dentro de este contexto, Hernández y García (1994), plantea que la retórica es el estudio de la dimensión pragmática del lenguaje: un discurso cuidado adaptado a los ambientes sociales; se fundamenta la estética en el discurso, avanza en la “literaturización de la misma” e interpreta al hombre como un sujeto multidimensional (Ramírez, 2004, p. 52).

En términos generales, se puede decir que la retórica de esta época, asume la argumentación desde diversos campos del saber; por lo cual, promover el desarrollo de la misma, implica “que quien argumenta, manifiesta sus capacidades en el debate de ideas, donde las opiniones se confrontan, encuentran objeciones y se refutan: la multiplicación de los puntos de vista conduce a la tolerancia, lo cual no implica que se renuncie a convencer al interlocutor. Supone un distanciamiento que permite elegir lo mejor” (Plantín, 2001, Pp. 25,26).

3.3.1.1.9. La retórica en el siglo XX

Según Fontanier (1968) (citado en Ramírez, 2004, p.52) hasta mediados del siglo, “la retórica continúa con características similares a las del siglo anterior. Ésta propugna una educación formalista e impregnada de fórmulas artificiosas”.

Ramírez (2004, p.52) afirma que “la corriente positivista, la lógica formal, y el razonamiento demostrativo debilitaron de manera importante la retórica”. Al respecto González (1979) señala “que a mediados del siglo, surge la nueva retórica o neoretórica con las características de descriptiva, inductiva y científica y con proyección a muchos saberes de la razón práctica como la lógica, la hermenéutica, la ética y la poética” (Ramírez, 2004, p. 53).

Autores como Perelman y Olbrechts-Tyteca (2000) (citados en Ramírez, 2004, Pp. 53,54) proponen que “debemos abordar la idea de evidencia, como caracterizadora de la razón, si queremos dejarle un sitio a una teoría de la argumentación, que admita el uso de la razón para dirigir nuestra acción y para influir en los demás”. Este planteamiento implica que la argumentación como proceso en la educación actual, debe ser una “actividad lingüística que se acompañe de una actividad de pensamiento que se expresa, que deja huellas en el discurso, y que puede ser abordada desde las ciencias del lenguaje y desde las ciencias cognitivas” (Plantín, 2001, p.29).

De igual manera, se destacan otros autores como Jakobson (1975[1960], 1983); Barthes (1970); Genette (1969), quienes impulsan la nueva retórica desde una perspectiva interdisciplinar y humanística (Ramírez, 2004, p. 54). Por otra parte, García Berrio (1994) (en Ramírez, 2004, p. 54) señala que la retórica se vincula, desde una perspectiva pragmática, a los campos de la teoría de la comunicación, de la recepción, de la interpretación y de la argumentación.

Además, cabe reconocer que la argumentación se sostiene en cada ciencia del lenguaje, en este caso la retórica va de la mano con el saber entender y producir signos de todo tipo para hacer entender cada razonamiento emitido, así las cosas se da paso a la semiótica.

3.3.1.2. La semiótica

La semiótica se aborda a partir de la definición, en seguida se remite a los orígenes, luego se presenta las visiones de semiología según Saussure y Peirce, más adelante se da a conocer el objeto de la semiótica, las clases de semiótica, posteriormente se muestra las relaciones interdisciplinarias de la semiótica y finalmente se trata sobre la significación y los signos.

La definición de semiótica varía según el autor, es así como el francés Roland Barthes la define como método (Guiraud, 1971), Sebeok (1996) cree que es un estudio: “Semiótica es el término comúnmente utilizado para referirnos al estudio de la capacidad innata de los seres humanos para producir y comprender signos de todas clases”. Por su parte, Eco (1976) en principio cree que la semiótica es una técnica de investigación y también una disciplina. O simplemente, “una teoría que debe permitir una interpretación crítica continua de los fenómenos de la semiosis” (Niño, 2007, p. 18).

3.3.1.2.1. Orígenes

La semiótica tiene su comienzo en el momento en que el hombre se interroga acerca del sentido del mundo, acerca de cómo interpretar la realidad y comunicarla mediante algún medio. Sus orígenes se remontan a la antigüedad griega cuando en la cuna de la medicina (Hipócrates y Galeno) se aplica para observar y estudiar los síntomas como reveladores de enfermedades.

También en la antigua Grecia, cuando se hace referencia a “la significación en el lenguaje (Aristóteles), la naturaleza de las palabras (Platón, en Cratilo), y las relaciones del lenguaje con el pensamiento, las primeras ideas de semiótica están muy ligadas a la filosofía, especialmente,

al campo de la lógica, a la gramática y la retórica” (Niño, 2007, p. 14). En este orden de ideas, “es indiscutible la relación entre el pensamiento y la semiosis de los símbolos y signos”. Al respecto, es muy oportuna la afirmación de Piaget (1981): “El pensamiento naciente, aunque prolonga la inteligencia senso-motriz, precede de la diferenciación de los significantes y significados y, por consiguiente, se apoya, a la vez, sobre la invención de los símbolos y sobre el descubrimiento de los signos” (Niño, 2007, p. 81).

Desde la Edad Media y el Renacimiento se estudia el signo, como uno de los objetos de la semiótica. Estudiosos como San Agustín, quien sigue la tradición de quienes basan el signo en la clásica sentencia *aliquid stat pro aliquo*, “algo que está en vez de algo”, afirma que son “signos de otra cosa aquellos que no son empleados sino como signos: por ejemplo las palabras”. Entre otros autores mencionados en el surgimiento de la semiótica están: Leibniz, con su lenguaje aplicado a la matemática y a la escritura de los ciegos y al alfabeto de los sordomudos, Francis Bacon, Antonio Arnauld, John Locke, Tomas Hobbes, Kant, Bernard Bolzano, J. Henri Lambert, Husserl, Charles Anders Pearce, Charles Morris, Max Bense y Ferdinand de Saussure (Niño, 2007, p.14).

Según esto, se deduce que el lenguaje posibilita en el ser humano, la comunicación y el compartir con los demás sus ideas, creencias, emociones y sentimientos por medio de diversos sistemas sémicos verbales o no verbales, según el contexto social en el que interactúa.

Según Niño (2007, Pp. 4,15) se destacan, algunas escuelas contemporáneas de semiótica; entre ellas:

La semiótica rusa, desarrollada por Víctor Sklovski, B.M Eikhenbaum, Yuri Tinianov, Román Jacobson y J.M. Lotean, entre otros; el grupo francés, constituido por Roland Barthes, seguido por Julia Kriesteva y A.J. Greimas; escuela italiana, cuyo genuino representante es Umberto Eco. Partiendo del hecho que los autores y sus teorías constituyen los referentes epistemológicos de las ciencias del lenguaje, entre ellas, la semiótica; la enseñanza de la lengua como un sistema de signos debe procurar el desarrollo de las competencias del lenguaje, de manera que el estudiante pueda comunicarse, conocer e interactuar con la sociedad, atendiendo a las características formales y simbólicas de la LC.

3.3.1.2.2. La semiología según Saussure

El lingüista Ferdinand de Saussure (1857 – 1913), es pionero de los movimientos de la semiología en el siglo XX. Sin embargo, tiene la visión de futuro y predice la semiótica, a la que llama semiología, que cubre de alguna manera la ciencia de los signos (Niño, 2007, p. 15). Según sus propias palabras:

La lengua es un sistema de signos que expresan ideas y, por esta razón, es comparable con la escritura, el alfabeto de los sordomudos, los ritos simbólicos, las formas de cortesía, las señales militares, etc.

Simplemente es el más importante de dichos sistemas. Así, pues, podemos concebir una ciencia que estudie la vida de los signos en el marco de la vida social; podría formar parte de la psicología social y, por consiguiente, de la psicología general; nosotros vamos a llamarla semiología (del griego “*semejon*”, signo).

Podría decirnos en qué consisten los signos, qué leyes los regulan. Como todavía no existe, no podemos decir cómo será; no obstante tiene derecho a existir y su lugar está determinado desde el punto de partida.

Saussure tiene en cuenta tres aspectos sobre los cuales sienta bases para el desarrollo de la semiótica (Niño, 2007, Pp. 15,16), entre ellos:

- 1) La creación de la semiología como ciencia de los signos.
- 2) La definición del signo, como una entidad de doble cara, en su naturaleza bipartita:

Significante y significado.

- 3) La concepción de sistema de signos, cuyo modelo más importante es la lengua.

En este sentido, según Obando (2013, p. 87) “la semiótica adquiere importancia dentro de los actos comunicativos y los procesos de significación que se producen a través de la interacción social y con el entorno, puesto que los signos se convierten en expresiones que transmiten sentido para ser interpretado y apropiado por los individuos”.

3.3.1.2.3. La semiología según Peirce

El americano Peirce (1839 – 1914) proporciona las líneas generales de la semiótica, dándole el estatus de una ciencia autónoma. Peirce se inscribe en una tradición lógico-filosófica, matemática, científica. Es muy conecedor, por tanto, de Descartes, Leibniz y Kant (Niño, 2007, p. 16).

Las bases teóricas más importantes sentadas por Peirce, en la constitución de la semiótica se resumen así:

- 1) Definición de la semiótica como ciencia independiente y determinación de su objeto [...]. Entiende la semiosis como una acción, la cual tiene su asiento en el origen mismo del signo como tal, y en su relación con el objeto y su interpretante.

- 2) Relación triádica o tricotomía del signo: el signo surge, ya no de una relación diádica como la de Saussure, sino triádica. Son tres referencias: referencia al medio (el signo en sí), referencia al objeto y referencia al interpretante, entendido éste como una conciencia interpretante, o sea, lo que se puede decir con otro signo.
- 3) Distinción de tres niveles de signos: indicios, íconos y símbolos.
- 4) Asignación de la semiótica como clave fundante de otras ciencias: da un amplia aplicación a la semiótica, a la que imprime la misión de ser fundadora o clave para la comprensión de otras ciencias (Niño, 2007, Pp. 16,17).

En este orden de ideas, los signos se convierten en punto de referencia para establecer una comunicación e interpretación significativa entre los miembros de una sociedad. Peirce (en Obando, 2013, p. 87) desarrolla su teoría sobre el signo “cuando intenta abordar todo tipo de interacción de signos y no sólo los sistemas de signos humanos, convencionales y culturales”.

Desde el punto de vista etimológico semiosis viene del término griego “*semaino*” que quiere decir indicar, señalar, y “*semeiotike*”, o sea la técnica o el arte de señalar. Semiología viene de “*semeion*” que significa signo, señal, y “*logos*” que equivale a tratado, pensamiento. Estos dos nombres se originan en la mente de quienes sientan las bases: semiótica, fundada por Peirce y semiología, ideada por Saussure (Niño, 2007, p. 17).

3.3.1.2.4. El objeto de la semiótica

La semiótica estudia los signos pero en relación con la sociedad donde se produce, con la cultura, con el pensamiento del cual son mediadores. Según Saussure (1961), la semiología estudia “los signos en el marco de la vida social”. Peirce (1986) designa como el objeto de la semiótica la semiosis, es decir aquella relación triádica entre el signo, el objeto y el interpretante. Morris (1962) habla de la semiótica como “la ciencia de la semiosis”, puesto que para él “el proceso en el cual alguna cosa funciona como signo puede llamarse semiosis”.

Por lo que se ve, la semiótica implica no sólo la constitución de los signos sino la producción de la comunicación, en que estos funcionan. Al respecto, Serrano (1992, p. 7)) define la semiótica y su objeto así: “La semiótica como una ciencia que estudia las diferentes clases de signos, así como las reglas que gobiernan su generación y producción, transmisión e intercambio, recepción e interpretación”. Es decir, la semiótica está vinculada a la comunicación y a la significación y, en última instancia, de forma que las incluye a las dos, a la acción humana.

De acuerdo con lo anterior, la semiótica permite que los signos sean apropiados e interpretados por los individuos, por tanto, son importantes en la comunicación y en la significación que adquieren, en la interacción con el entorno social en el cual se producen.

Según Walter (citado en Niño, 2007, p. 20) cree que a través de la historia, la semiótica sigue tres métodos (los que a su vez se convierten en tres grandes tareas): 1) determinar los rasgos característicos de todos los signos, lo que llevaría a una teoría general de los signos; 2) reunir todos los signos, lo que significa clasificarlos; 3) partir de la función de los signos para investigar los signos mismos y su aplicabilidad en la comunicación.

3.3.1.2.5. Clases de semiótica

Peirce (en Niño, 2007, p. 20) afirma que la semiótica es una y que no existe una semiótica de los signos y una semiótica de la comunicación, como proponen algunos autores. Sin embargo Morris habla de la semiótica pura y de una semiótica descriptiva. También se puede hablar de una semiótica general que da cuenta de los sistemas de signos, cualquiera sea la práctica social en que tienen lugar, y una semiótica específica que se refiere a las gramáticas o sea las reglas explícitas de cada sistema en su ámbito en que tienen realización.

Niño (2007, p. 20) piensa en una semiótica de la producción de mensajes y la semiótica de la interpretación, según se mire desde quien produce los signos en la comunicación o desde el intérprete de los mismos. Como se infiere, la semiosis se produce desde distinto ángulo, pero buscando lo mismo: que se produzca o interprete un significado. En este sentido, Serrano (1992, p. 7) expresa que teniendo en cuenta las clases de signos, la semiótica abarca el estudio de los signos lingüísticos y extralingüísticos que se convierten en pilares para la comunicación y la interpretación de significados dentro la sociedad. Al respecto Obando (2013, p. 88) expresa que el signo convencional ocupa un lugar destacado dentro del gran espacio comunicativo en tanto que, con las palabras se organizan ideas, textos y discursos para lograr una adecuada interacción social. Por su parte, Serrano (en Niño, 2007, p. 21) distingue tres clases de semióticas:²⁸ “teórica, descriptiva y aplicada”.

Serrano (1992, p. 7) considera que la semiótica “es la ciencia que estudia las diferentes clases de signos, con sus reglas de generación y producción, así mismo, la transmisión e intercambio, la recepción y la interpretación de los mismos”; por tal razón, el proceso de enseñanza - aprendizaje de la LC, contempla que la comunicación y la significación adquiere sentido en la interacción social, que los estudiantes llevan a cabo dentro su contexto, donde los signos le permiten expresión e interpretación de su realidad.

²⁸ Semiótica teórica: su tarea es definir, clarificar y organizar las nociones y los conceptos básicos. Entre otros debe responder: ¿Qué es un signo? ¿Cómo entender sistema, código, significación y comunicación? Semiótica descriptiva: busca describir procesos y situaciones de comunicación en donde tienen aplicación los principios teóricos de la semiótica. Semiótica aplicada: son muy variados los campos en que tiene aplicación la semiótica. Las situaciones se extraen de la vida cotidiana, laboral, científica. Entonces se aplica para comprender los juegos, el baile, las fiestas, la publicidad, el cine, etc. (Niño, 2007, p.21).

3.3.1.2.6. Relaciones interdisciplinarias de la semiótica

Uno de los impulsores de la semiótica, Charles Morris (1963), dándole razón a Saussure incluía en ésta, la pragmática, la semántica y la sintaxis. Es decir, la semiótica abarca disciplinas hasta ahora consideradas propias de la lingüística, como se ilustra en la siguiente tabla (Niño, 2007, p. 22).

Concepto	Disciplinas	Refieren
SEMIÓTICA	Semántica	(Signo – referente): considera las relaciones entre el signo y el objeto significado sin considerar al usuario.
	Sintáctica	(Signo – signos): comprende las relaciones formales de los signos en cadena, sin tomar en cuenta al usuario.
	Pragmática	(Signo – usuarios): estudio de los signos en relación con los hablantes oyentes, o sea, en los actos de habla, en el discurso.

Tabla 2: Relaciones interdisciplinarias de la semiótica

Fuente: Niño (2007, p. 22)

3.3.1.2.7. La significación y los signos

En principio, “significación” etimológicamente es la acción de “significar”, que equivale a producir o interpretar significado con el signo, desarrollar un proceso *sígnico* o *semiosis*, la cual implica, entre otros, transponer de un plano significante a un plano significado, buscar y producir sentido, interpretar el mundo y comunicarlo. Ahora bien, Coble y & Jansz (2004, p. 15) refiere que “la lengua se concibe como una alacena comunitaria que alberga todos los diferentes signos posibles que se extraen de ella para utilizarlos en la construcción de actos de habla”. Como se puede observar, “los signos son creados y usados –dice Walther (1994)- para cumplir con determinados fines, para aportar determinados rendimientos: que quiere expresar algo a través de ellos, representar algo y comunicarlo a alguien” (Niño, 2007, p. 26). Asimismo, un signo es posible interpretarlo en diferentes circunstancias o contextos en los cuales adquiere sentido.

Dicho de otra manera, es posible que en los diversos grupos sociales se establezca una comunicación con comprensión de su significado, mediante la utilización de los signos

convencionales, que facilitan la interacción entre los miembros de las comunidades. Pues bien, la puesta en práctica comprensiva de los signos permite la expresión de ideas entre emisores y receptores, como lo expresa Eco (1986, p. 20) los signos “expresan las ideas de un emisor que las comunica a un destinatario”.

Desde esta perspectiva, los estudios semióticos consideran al signo (convencional) abordando su naturaleza, y su función como promotor de sentido y “facilitador de relaciones comunicativas”, dentro de las relaciones humanas (Sosa, 2006, p. 102), ya que “es un mediador entre el sujeto, la sociedad y la realidad”; (Obando, 2013, p. 90). Por tal razón, mediante la aplicación del Modelo Didactext se favorece la comprensión de las situaciones comunicativas, en el entorno cultural y social de los estudiantes, habilitándolos para argumentar con seguridad y precisión sus ideas.

Obando (2013, p. 90) refiere que al relacionar la CAE con el desarrollo de la semiótica se tiene en cuenta que “los actos fundamentales de la vida humana son objetos históricos” (Barthes, 2003, p. 229) y en esta medida, la escritura se convierte en una actividad esencial dentro de la interacción humana para comprender la realidad y transformar la vida social. Es decir, que la escritura permite la producción de textos que pueden conservarse a través del tiempo, convirtiéndose “en evidencia de la historicidad, y memoria de los diversos grupos sociales y sus pueblos” (Obando, 2013, Pp. 90,91).

De este modo, Copley & Jansz (2004, p. 166) afirma que “el estudiante es un participante activo de un sistema de sentido y no un receptor pasivo de reglas gramaticales”; por tanto, en el proceso educativo, los estudiantes acceden al conocimiento de los signos y ponen en práctica competencias comunicativas, que favorecen su producción argumentativa escrita, expresada a través de la estructura de textos de diversa índole, y que adquieren significación en el contexto en el cual interactúan.

De ahí que Obando (2013, p. 93) considera que a través del desarrollo de la CAE, los estudiantes aprenden a distinguir, usar y comprender los signos según la realidad social para establecer criterios para comprender la “complejidad de la vida cotidiana” (Vásquez, 2004, p. 20) para luego transformarla. Por lo que, los actos comunicativos argumentados de los estudiantes tienen implícita una intencionalidad, que busca obtener una respuesta de sus interlocutores. De este modo Martínez (2001, p. 13) expresa que los aprendices “no aprenden

palabras ni oraciones aisladas”, lo que quiere decir, que el lenguaje escrito ofrece instrumentos que posibilitan comunicación significativa, mediante textos y discursos, en los que se evidencia la comprensión e interpretación de los signos dentro de la vida social de los individuos.

En consecuencia, Obando (2013, p. 94) afirma que “el desarrollo del pensamiento crítico a través de la argumentación escrita se sustenta en la vida escolar porque los estudiantes para significar, deben elegir entre lo que se les presenta ya preestructurado”; “esto obedece a que en la sociedad y en la cultura se configura convencionalmente la significancia de los signos; en otras palabras, gracias al legado cultural, los estudiantes cuentan con los insumos necesarios para emplear el lenguaje en situaciones comunicativas a través de las cuales sean capaces de argumentar” (Barthes, 2003, p. 291). En este sentido, la enseñanza de la LC, en la I.E. Genaro León, debe fundamentarse teóricamente en la semiótica con el estudio de “los rasgos propios de los signos que referencian ideas, sentido y facilitan la comunicación” (Niño, 2007, p. 27).

3.3.1.3. La pragmática

La pragmática es asumida en este estudio desde las posturas de Van Dijk, Hymes, Lomas, los autores citados por el doctor Roberto Ramírez, el grupo Didactext y el grupo GIA.

La pragmática es la ciencia del lenguaje cuyo propósito es analizar los actos de habla y, básicamente, “las funciones de los enunciados lingüísticos y de sus características en los procesos de comunicación” (Van Dijk, 1992, p. 79). En otras palabras, los actos de habla se consideran como unidades mínimas de comunicación y se analizan para determinar lo que se dice y lo que se hace en cada contexto: “Afectivo, cultural, situacional, social y físico” (Didactext, 2005, p. 14). Asimismo, las funciones de los enunciados dependen de la intención y el estado de ánimo del hablante con respecto al destinatario a la hora de producir el texto escrito. Por tanto, “La pragmática estudia las relaciones entre texto y contexto” (Van Dijk, 1992, p. 81).

Hay que mencionar, además, que la pragmática “[...] estudia la adecuación e inadecuación de las emisiones verbales como actos de habla” (Ramírez, 2004, p. 68). Es decir, la pragmática, a partir del acto educativo, orienta su mirada hacia los interlocutores y el contexto de producción; puesto que, Hymes (citado por Lomas, 2001, p. 5) afirma que “para comunicarse no es suficiente conocer la lengua, el sistema lingüístico; sino, es necesario igualmente saber cómo servirse de

ella en función del contexto social²⁹ ”. Y, una vez, reconocido el contexto determinar la intencionalidad, de acuerdo al destinatario, las palabras apropiadas, y la estructura textual pertinente para hacerse entender o convencer a través del texto escrito.

En términos de Ramírez (2004, p. 70) Escandell muestra un contraste entre la pragmática y la gramática, donde la pragmática resalta factores lingüísticos y extralingüísticos que conforman el acto comunicativo y los da a entender en su funcionalidad empírica y en la adecuación discursiva. En otras palabras, “los textos se muestran, entonces, como el producto de una puesta en funcionamiento, no sólo de la materia lingüística, sino también y, sobre todo, de la articulación o integración de esa materia en un contexto histórico, cultural y social” (Didactext, 2005, p. 105). Así que, es necesario tener en cuenta “la situacionalidad [relevancia] o pertinencia del texto en un contexto de interacción” (GIA, 2010, p. 118). Es decir, el contexto es determinante a la hora de hacer uso de la lengua hablada o escrita; puesto que, obliga a adecuar el lenguaje de acuerdo a la intención del hablante y el grado de comprensión esperado en el destinatario.

Por consiguiente, Grice (en Ramírez, 2004, p. 71) “utiliza la noción de actos de habla para analizar la conversación. Además plantea la noción de aplicatura y el principio cooperativo de comunicación, integrado por los principios de: cantidad, calidad, relación, modo”. A propósito de estos principios, son los que hacen posible un significado negociado: “alguien que desea ser entendido y otro que desea entender” (Yus, en Ramírez, 2004, p. 71). Dicho de otra manera, alguien desea convencer a otro de su postura o razonamiento, y en ese proceso suelen darse las disputas; de la resolución de las disputas bajo ciertas normas se encarga la pragmadialéctica.

3.3.1.4. La pragmadialéctica

El concepto de pragmadialéctica en el presente trabajo se maneja con los postulados de: Van Eemeren & Grootendorst, Ramírez y GIA.

La pragmadialéctica es un enfoque argumentativo que combina en forma sistemática aspectos descriptivos de la lingüística con aspectos normativos de la lógica (Van Eemeren & Grootendorst, 2002, p. 28). En este marco, “Se considera dialéctica a una discusión crítica

²⁹ “En el contexto social están los aspectos políticos, educativos, jurídicos, laborales, económicos, comerciales, familiares, las relaciones cotidianas, el ocio [...]” (Didactext, 2005, p. 106)

orientada a ponerle fin a una disputa y se la considera formal en tanto que está sometida a reglas estrictas” (Van Eemeren et al. 2002, p. 25). Sumado a esto, los mismos autores afirman que la Pragmadialéctica es integrada por dos aspectos: el dialéctico y el pragmático; el primero, muestra dos partes que pretenden resolver una diferencia de opinión intercambiando metódicamente pasos (moves³⁰) en una discusión. El segundo representa la descripción de los pasos (moves) de la discusión como actos de habla (p. 29).

A propósito de los actos de habla, estos son característicos de la argumentación que es un medio racional, no para persuadir, sino para convencer a un antagonista crítico. También, la argumentación o texto argumentativo oral o escrito se presenta en defensa de un punto de vista cuando no todos están de acuerdo con este, dando pie a la resolución de una disputa. Al respecto, Van Eemeren & Grootendorst (2002, p. 55) señalan las siguientes etapas de la resolución de una disputa:

1. Etapa de la confrontación: se presenta un punto de vista y es puesto en duda.
2. Etapa de apertura: Un protagonista plantea su punto de vista y lo defiende. El antagonista se limita a criticar el punto de vista del oponente, sin plantear otro punto de vista.
3. Etapa de argumentación: es la verdadera discusión donde el protagonista con sus argumentos aclara cada una de las dudas del antagonista.
4. Etapa de clausura: Si se ha retirado el punto de vista, se ha resuelto a favor del antagonista; y si se ha retirado la duda, la disputa se ha resuelto a favor del protagonista.

Lo anterior, hace comprender que la pragmadialéctica hace que los puntos de vista puedan “ser expresados de diferente manera: en forma cauta (creo que...) o abarcadora (mi punto de vista es...); positivamente comprometido (estoy de acuerdo, además, porque...) o negativamente comprometido (es un sinsentido afirmar que...), entre otros” (Ramírez, 2004, p. 115). De este modo compromete a quien lo hace.

La Pragmadialéctica como enfoque argumentativo hace uso de variedad de actos de habla que según Searle (en Van Eemeren, 2002, p. 58) los clasifica a partir de la función que desempeñan en una discusión crítica, así:

³⁰ Término inglés que significa en el contexto de estudio “movida o jugada semejante a la del ajedrez” tomado como análogo a disputa. transcrito por los traductores Celso López y Ana María vicuña, tomado del texto original de la obra de Frans H. Van Eemeren / Rob Grootendorst (2002).

- **Asertivos:** como las aseveraciones, afirmaciones y suposiciones, son actos comunicacionales mediante los cuales el hablante dice como es aquello que se explica en el contenido proposicional del acto de habla. El hablante se hace responsable, de una manera especial, de la aceptabilidad (o inaceptabilidad) de la proposición.
- **Directivos:** como las solicitudes, preguntas, órdenes y recomendaciones, son actos comunicativos mediante los cuales el hablante intenta lograr que el oyente haga algo que se expresa en el contenido proposicional del acto de habla (o que se abstenga de hacerlo).
- **Compromisorios:** Como las promesas, aceptaciones y acuerdos, son actos comunicacionales por medio de los cuales el hablante se compromete a hacer algo que se expresa en el contenido proposicional del acto de habla (o abstenerse de hacerlo).
- **Expresivos:** como las felicitaciones, las condolencias, y las expresiones de alegría, desilusión, rabia o remordimiento, son actos comunicativos por medio de los cuales el hablante expresa sus sentimientos en relación con cierto evento o situación.
- **Declarativos:** como abrir una sesión, declarar a una pareja marido y mujer, y despedir un empleado son actos comunicativos por medio de los cuales el hablante crea la situación que se expresa en el contenido proposicional.

Esta clasificación de los actos de habla enriquecen el discurso argumentativo en el enfoque pragmatialéctico, puesto que permite la discusión crítica en diversas situaciones de la vida cotidiana en la que está inmerso el ser humano. Por otra parte, este enfoque, contiene intuiciones pragmáticas acerca de los actos de habla e intuiciones dialécticas acerca de la discusión crítica.

En el contexto pragmatialéctico Van Eemeren & Grootendorst (en Ramírez, 2004, p. 117) plantea diez reglas de discusión crítica donde se advierte que la violación de una de ellas hace evidente una falacia, las reglas son:

1. Los participantes de la discusión no deben crearse impedimentos recíprocamente en la posibilidad de expresar dudas o reservas.
2. Quien expresa un punto de vista debe estar expuesto a defenderlo si se lo piden.
3. El oponente debe centrarse en el punto de vista que ha propuesto el protagonista, sin tergiversarlo.
4. El punto de vista debe defenderse con argumentos relacionados con el mismo.
5. Los participantes deben aceptar las consecuencias de las premisas que dejan implícitas y asumir la acometida sobre las mismas.
6. Un participante no puede presentar falsamente una premisa como si fuera un punto de partida aceptado, ni puede negar una premisa que presenta un punto de partida aceptado.
7. Un punto de vista no ha sido defendido concluyentemente si la defensa no ha aplicado un modelo de argumentación correctamente.

8. Los argumentos utilizados en una discusión deben permitir hacer explícitas las premisas que hayan quedado implícitas.
9. Una defensa perdedora debe aceptar cambiar su posición, mientras que la vencedora debe hacer que el antagonista se retracte de sus dudas sobre el punto de vista defendido por el sujeto argumentante.
10. Los participantes deben formular el punto de vista de forma clara e interpretar el punto de vista del contrario de manera cuidadosa.

Las diez reglas marcan la pauta en el proceso de argumentación cuando ésta se orienta hacia la discusión, es decir, hacen posible el diálogo mediado entre oponentes, en unas condiciones de respeto y tolerancia que finalmente conduce a establecer unos acuerdos después de aceptar el triunfo o la derrota de los puntos de vista en cuestión.

Finalmente, del enfoque pragmatialéctico se resalta la argumentación crítica y la reflexión como resultado de la discusión mediada por ciertas normas a la hora de producir y comprender textos como los actos de habla. Por consiguiente, la didáctica de la CAE también aprovecha el diálogo participativo en las temáticas de las áreas del conocimiento (GIA, 2010, p. 122); puesto que, con el planteamiento y defensa de puntos de vista por parte de los estudiantes, se favorece la crítica y la reflexión del ciudadano desde el aula, un ambiente democrático a pesar de estar sujeto a determinadas reglas. El hecho de plantear y defender puntos de vista, obliga a quien produce un texto a conocer teoría sobre lingüística textual para ser un hablante competente.

3.3.1.5. La lingüística textual

La lingüística textual se considera análoga al álgebra, el álgebra del texto, puesto que implica apropiarse del conocimiento de las estructuras lingüísticas y de los tipos de texto. En otras palabras, según la SD del Modelo Didactext para el desarrollo de la CAE, ésta temática es elemental en la etapa de acceso al conocimiento. A continuación se da a conocer los aportes teóricos acerca de lingüística textual según Van Dijk, Albaladejo & García Berrio, Álvarez Angulo, Lomas, Ramírez y grupo Didactext.

Producir un texto, significa adquirir entre otros conocimientos, “El conocimiento lingüístico o textual de las estructuras lingüísticas y de las formas específicas del tipo de texto” (Ramírez,

2010, p. 121); es decir, la base teórica sobre lingüística del texto, cimentada en el estudiante a través del ejercicio docente, contribuye al desarrollo de la competencia textual³¹.

En palabras de R. Ramírez (2004, p. 76) “Albaladejo y García Berrío (1983) la competencia textual que posee el hablante le permitirá distinguir textos gramaticales de textos no gramaticales [...], aplicar estrategias de comprensión y producción de textos, tales como resumir, clasificar y producir nuevos textos”. Es decir, el hablante (sujeto de estudio) en la investigación actual, el estudiante de grado octavo de Educación Básica Secundaria, es capaz de identificar los diversos tipos de texto (Informativos, narrativos, argumentativos y explicativos)³², y después de profundizar los conocimientos en cuanto a la carta petitoria, mediante los talleres del modelo Didactext, también es capaz de redactarlas de acuerdo con las necesidades del contexto.

Entre los conceptos de texto, se destaca el de Álvarez Angulo (citado por Ramírez, 2004, p. 75) quien entiende el texto como:

“a) elemento de comunicación con autonomía como producto y proceso; b) conjunto no limitado de frases; c) producto conexo, cohesivo y coherente; d) estructura fundamental heterogénea; e) estructura superficial y estructura profunda; f) constructo que realiza un potencial ilocutivo, y g) producto que se inserta dentro de una concepción interactiva del uso comunicativo del lenguaje”.

Dicho lo anterior, el texto como producto es de extensión indefinida que consta desde una palabra hasta tomos completos que aluden a un determinado tema; según la intención del hablante hacia el destinatario, él elige: el tipo de texto, la estructura y la cantidad de palabras requeridas para elaborar su producto.

Según, Van Dijk (1992, p. 9) “La lingüística se interesa especialmente por la estructura gramatical de las oraciones y los textos, pero también se ocupa de las condiciones y características de su empleo en distintos contextos”; sin embargo, “[...] el conocimiento gramatical [...] no garantiza el dominio de las habilidades expresivas y competencias requeridas en la vida cotidiana” (Lomas, 1999, p. 5). De hecho, en situaciones de la cotidianidad, el ser humano hace uso del lenguaje atendiendo a la intencionalidad y el destinatario, más que al uso

³¹ Competencia Textual: “Referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión, a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Esta competencia está asociada con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores y con los diversos tipos de textos”. (Lineamientos Curriculares de Lenguaje, MEN, 1998, p.50).

³² Es la tipología textual establecida en los Lineamientos Curriculares (MEN, 1998, p. 119).

correcto de la norma y la regla; en este sentido, hay personas que a pesar de conocer la norma, en diversas situaciones, expresan sus ideas, pero no se hacen entender.

Otro interés de la lingüística además de la gramática es la lengua como sistema y las características del uso de la misma; aunque minimiza la atención por describir los tipos de textos³³ y las funciones de cada uno (Van Dijk, 1992, p. 18). En este sentido, la diversidad de textos, favorece el uso razonado de la lengua escrita, puesto que hay una intencionalidad y una estructura determinada para cada tipo de texto, y además, permite aplicar, del Modelo Didactext, las “estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de producción de textos ”(Grupo Didactext, 2005, p. 115).

En conclusión, un estudiante de Básica Secundaria que posee fundamentación sobre lingüística del texto está en condiciones de reconocer la diversidad de tipos de texto, además el apropiarse de la estructura lingüística le permite comprender, producir textos y analizar el discurso con criterios claros.

3.3.1.6. Análisis del discurso

El análisis del discurso es la ciencia del lenguaje que se dedica específicamente al análisis de la lengua en su uso oral y escrito, teniendo en cuenta la variedad de contextos en los que se produce. Según los analistas del discurso, diferencian el texto del discurso, asumiendo el texto como producto de la emisión lingüística y el discurso como el texto en contexto. El contexto incluye los contextos cognitivo, cultural y social. Es así como el análisis del discurso estudia la manera de construir la comunicación entre las personas ya sea verbal o no verbal en el marco de los contextos socioculturales, donde se produce y recibe mensajes (Lomas, 1999, p. 64). Al respecto, Mc Carthy (en Lomas, 1999, p. 64) afirma:

El análisis del discurso se preocupa por el estudio de las relaciones entre la lengua y los contextos en que se usa. Creció durante los años sesenta y principios de los setenta, a partir de los trabajos de diferentes disciplinas, incluidas la lingüística, la semiótica, la psicología, la antropología y la sociología. Los analistas del discurso estudian la lengua en uso: textos escritos de todo tipo y datos orales, desde la conversación hasta la forma de hablar altamente institucionalizadas.

³³ Son formas del uso de la lengua en las que establece rasgos comunes de textos como: conversaciones, publicidad, informes periodísticos, contratos, leyes, instructivos, etc. (Van Dijk, 1992, p. 18).

A lo anterior se suma lo descrito por R. Ramírez (2004, p. 88) que el análisis del discurso se dedica al estudio de la estructura transaccional de los usos orales y escritos de la lengua en contextos sociales³⁴. Además, estudia las producciones realizadas por los interlocutores al hablar, enunciar, presuponer, implicar e inferir. A su vez, Álvarez Angulo (en Ramírez, 2004, p. 88) trata los siguientes aspectos del lenguaje:

a) la entonación; b) las interdependencias y las relaciones lógico- semánticas entre las oraciones; c) las relaciones tema- rema y la progresión temática entre lo nuevo y lo conocido, d) el análisis de la cohesión léxica y gramatical; e) la descripción de la situación de producción del discurso en la que se tiene en cuenta cuestiones tales como la negociación en el intercambio comunicativo, las condiciones que regulan la comunicación, las tácticas conversacionales individuales, la inhibición, la toma de turnos, los fallos pragmáticos, los papeles o roles, las estrategias compensatorias, el principio de cooperación, las transacciones verbales, las señales de escucha, los comportamientos gestuales, etc.

De lo dicho anteriormente, se deduce que las ciencias del lenguaje convergen a la hora de hacer el análisis del discurso; aunque, la pragmática juega un papel importante en esta tarea, es la argumentación la encargada de hacer el análisis crítico del discurso (en adelante ACD).

En palabras de R. Ramírez (2004, p. 89): Van Dijk, Wodak, Habermas, Beaugrande, entre otros, [...] hacen un planteamiento del ACD, como un enfoque que se cuestiona por la incidencia del lenguaje como práctica social, el contexto como determinante de la comunicación y la relación lenguaje-poder. Es decir, que el discurso se presta para dominar, discriminar, controlar o ejercer el poder; por tanto, se asume la crítica de la desigualdad social enmarcada en el uso del lenguaje. Por consiguiente, el ACD se encarga de tres conceptos básicos relacionados con el poder, la historia y la ideología. Con la intención de transformar las prácticas discursivas en prácticas progresivas.

A pesar del desacuerdo, por parte de algunos autores, con el enfoque ACD, se considera oportuno para el favorecimiento de la CAE en la escuela. Pues, en las clases se habla de argumentación superficialmente; de ahí que, en la escuela tanto profesores como estudiantes carecen de un conocimiento puntual acerca de la argumentación. Sin embargo, los estudiantes razonan y argumentan de forma innata, bien sea en su discurso oral o escrito, cuando requieren hacer alguna justificación (GIA, 2010, p. 96). En este sentido, el grupo Didactext hace un aporte fundamental en pro del favorecimiento de la CAE, se trata del enfoque sociocultural,

³⁴ Son los factores que rigen y condicionan cualquier intercambio comunicativo (Lomas, 1999, p. 64).

pragmalingüístico y didáctico para la producción textual, que el modelo Didactext considera “como un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos, [...] e integra la dimensión sociocultural, discursivo-textual y lingüística, que son fundamentales en todo proceso de adquisición del código escrito” (Didactext, 2005, p. 98).

La adquisición adecuada de dicho código favorece la argumentación que, según Ramírez (2004, p. 90):

No únicamente es una práctica social, sino una forma de oposición y de acción sociales. En este contexto, la CAE hace posible plantear formas alternativas de equidad social y, de igual forma, permite el desvelamiento de las formas de dominación, de ejercicio del poder y de la autoridad en un grupo circunscrito a enfrentamientos, élites, grupos dominados y dominantes, marginantes y marginados.

De lo anterior se concluye que mediante el ACD, docentes y estudiantes se apropian de la problemática social, y del mismo modo, asumen una posición emancipadora que se formula en el marco de la CAE, “cuyo pretexto se genera en el contexto de producción afectivo, cultural, situacional y social” (Didactext, 2005, p. 104). “En estos contextos de producción, el contexto social comprende los aspectos políticos, educativos, jurídicos, laborales, económicos, comerciales, familiares, relaciones cotidianas, el ocio, etc., entendidos como momentos ambiguos y dinámicos” (Didactext, 2005, p. 106).

3.3.1.7. Sociolingüística

La sociolingüística es la ciencia del lenguaje que contribuye a reconocer al ser humano como un ser social que interactúa con el otro y que se adapta al contexto social regido por normas establecidas mediante acuerdos entre los miembros de la sociedad. A continuación se hace un acercamiento a la sociolingüística desde la perspectiva de Mantilla, Ramírez, Obando, Schlieben-Lange, Jiménez y Alvar.

Según Mantilla (1976 en Obando, 2013, p. 148) la sociología concibe el acto educativo como un proceso que es impulsado por la comunidad y en educación orienta la formación escolar de los sujetos para ser adaptados a la vida social; porque “todo lo que el individuo es, lo debe a la sociedad; de ella derivan unos hábitos, unas costumbres, una moral, una religión, una lengua, una mentalidad específica, en fin, su modo de ser y responder frente a la vida”. Al sugerir que el acto educativo “orienta la formación escolar de los sujetos”, se plantea que el estudiante se integra a

la sociedad con sus problemas, tradiciones, creencias, ideologías y cultura; razón por la cual, la argumentación desempeña una función primordial en la integración sociocultural al contexto en el cual interactúa, al permitirle una libre expresión de emociones, sentimientos y pensamientos.

Para Schlieben-Lange (1977) “la lengua queda determinada por su intencionalidad (significación), por su socialidad y por su carácter individual histórico”. Al establecerse la esencia de la lengua se puede ver que la socialidad es determinante de la misma; por tanto “la lengua es un hecho social, del “estar con” del hombre, es una expresión de intersubjetividad” (Jiménez, 1989, p. 2).

Por su parte Coseriu afirma que en la lengua real y concreta “coinciden lo sistemático, lo cultural, lo social y lo histórico”. De aquí que la lengua y la sociedad no pueden ser consideradas aisladamente de la cultura. Así mismo este autor señala que “la lengua es un hecho social en el sentido más genuino del término social”, que es el de “propriadamente humano”. En este contexto, los hechos sociales no son exteriores a los individuos, no son extraindividuales, sino interindividuales (Jiménez, 1989, p. 3).

Alvar (1977) (en Jiménez, 1989, p. 3) afirma que “no se puede entender, por más que haya considerado, un individuo asocial y como en pugna con el conjunto al que pertenece; es imprescindible no perder de vista nunca que el individuo está en la sociedad, pertenece a ella y funciona dentro de ella; por eso, desde un punto de vista sociológico, los idiolectos que permiten la mutua comprensión de los individuos se encuentran en una relación lineal inmediata y bilateral, y constituyen, por encima de la diferencia de cada modo de hablar, elementos no desgajables de un sistema” (Jiménez, 1989, p. 3).

De otro lado, Alvar (1977) (en Jiménez, 1989, p. 3) sostiene que:

La lengua es el más resistente de los bienes sociales, y lo es porque posee el mayor grado de socialización. Puede cambiarse la estructura de una sociedad, pero la lengua sigue poco menos que inmutable. Si se modifica la estructura lingüística tan rápidamente como la social, sólo el caos puede subsistir: principio opuesto a toda organización.

Fuera de presentar la Sociolingüística su característica de socialidad, hay otra especificidad clave que es la heterogeneidad, la cual nos remite a su vez, a la variedad y al cambio lingüístico. En este sentido Catalán ([1977] en Jiménez, 1989, Pp. 3,4) dice que:

Como reflejo de la compleja estructura de las comunidades reales, las lenguas naturales no son homogéneas y las variables se hallan organizadas en función de espacio y de estamentalización social. Esta estructura sociolingüística permite por una parte la coexistencia en el tiempo, de idiolectos y dialectos múltiples dentro de una misma lengua natural, y por otra, pone en contacto y convivencia, a través de la comunicación entre

individuos, a unos idiolectos y lenguas con otros, facilitando la difusión o transferencia de formas lingüísticas o reglas de unas gramáticas a otras.

Jiménez (1989, p. 4) señala que el estudio de la sociolingüística es amplio y complejo, pero tiene unos rasgos significativos: la socialidad y heterogeneidad lingüística que se reflejan no solamente en la sociedad (conformada por grupos sociales) sino también en el individuo inmerso dentro de esa sociedad.

De acuerdo con lo anterior, el proceso de E/A de la LC, debe tener un carácter funcional y pertinente en los “actos de comunicación, de interacción y significación”; al proveer al estudiante la explicación y comprensión de la lengua, con su gramática, lingüística del texto, ortografía, sintaxis y la pragmática de la misma (MEN, 1998, pp. 55,56). Dicho de otra manera, la enseñanza de la prácticas de lectura y escritura están asociadas a” los usos sociales y culturales del lenguaje”, evidenciados en la capacidad para producir diferentes tipos de textos, con sus características particulares; entre ellos, los de tipo argumentativo escrito, que exigen la explicitación de razones y argumentos, la elaboración de un discurso consistente por parte de docentes y estudiantes, que conlleven al desarrollo del pensamiento y la afirmación de una identidad del sujeto con su lenguaje (MEN, 1998, p. 89).

3.3.1.8. La psicolingüística

La psicolingüística estudia los procesos lingüísticos y cognitivos comprometidos en la adquisición y desarrollo del lenguaje, además, es determinante para la realización de los programas de enseñanza de lenguas. El marco histórico de la psicolingüística muestra unas etapas, tipificadas según la escuela lingüística o el enfoque en el que se suscribe. En este sentido, analizando los aportes de Lomas (1999) se presenta en orden cronológico: antes de los años sesenta, los setenta y los ochenta.

Antes de los años sesenta, la psicolingüística se sustenta en la concepción mecanicista del conductismo de Piaget sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje, el conductismo considera que “[...] una lengua se adquiere con la adquisición de hábitos lingüísticos consolidados gracias a la repetición, a la imitación y al refuerzo” (Lomas, 1999, p. 49). En otros términos significa que, el uso didáctico de la lengua por parte del adulto o el maestro es modelo a imitar por el niño, quien es condicionado a repetir cuantas veces sea necesario, es sometido a corrección constante cuando se equivoca y realiza ejercicios de refuerzo hasta alcanzar los resultados pretendidos mediante una serie de estímulos externos. En síntesis parafraseando a Lomas (1999) el aprendizaje lingüístico antes de los sesenta, mediante sus métodos, busca la apropiación de

conocimientos y hábitos fonológicos, morfológicos y semánticos; además, la memoria juega un importante papel a la hora de aprender; sin embargo, deja por fuera lo semántico y pragmático, fundamentales en todo intercambio comunicativo.

En la década de los sesenta, incursionan los enfoques racionalistas, así Chomsky (en Lomas, 1999, p. 54) en la gramática generativa critica la teoría conductista y afirma que “el lenguaje es un sistema gobernado por reglas”; para dicho autor, la adquisición y el desarrollo de una lengua se debe a la interiorización de esas reglas; por tanto, propone como metodología de enseñanza de las lenguas el estudio de la gramática, el conocimiento y la manipulación de las estructuras sintácticas de la lengua. Al respecto de las ideas lingüísticas, Chomsky (en Lomas, 1999, p. 50) sintetiza las siguientes consecuencias didácticas:

Ciertas tendencias y planteamientos en lingüística y psicología pueden tener un impacto potencial en la enseñanza del lenguaje. Creo que estos pueden ser sintetizados de una manera práctica bajo cuatro epígrafes: el aspecto creativo del uso del lenguaje; la naturaleza abstracta de la representación lingüística; la universalidad de la estructura lingüística subyacente; el papel de la organización intrínseca de los procesos cognitivos.

Para concluir, resumiendo las ideas de Chomsky (en MEN, 1998, p. 46) acerca de la competencia lingüística, es necesario que los estudiantes memoricen la normatividad lingüística relacionada con la morfología, la sintaxis y la fonética para ser capaces de reconocer y producir enunciados válidos según la gramática generativa.

En la década de los setenta, la adquisición y el aprendizaje del lenguaje se enfocan en el desarrollo de la competencia comunicativa³⁵ de los estudiantes. En este enfoque “el niño o la niña aprenden el lenguaje en su interacción con el contexto a la vez que construyen su inteligencia y elaboran estrategias de conocimiento y de resolución de problemas” (Lomas, 1999, p. 51). Igualmente, Hymes da un punto de vista pragmático del lenguaje en el que los aspectos socio-culturales determinan los actos comunicativos; en este sentido, el niño es capaz de saber cuándo hablar o callar, qué decir en el momento adecuado, cómo decirlo y a quién decirlo (MEN, 1998, p. 46).

³⁵ Según los lineamientos curriculares de Lenguaje (1998), es una noción plateada por Dell Hymes (1972), trata el uso del lenguaje en actos de comunicación particular, concreto y social e históricamente situado.

En la década de los ochenta, se vinculan las teorías del orden socio cultural que consideran la adquisición y el desarrollo de la lengua cercana a las situaciones socio culturales en que se da el uso comunicativo; La teoría socio cultural se fundamenta en la filosofía del lenguaje, la pragmática, la antropología lingüística, la etnografía de la comunicación y la sociolingüística; en efecto, desde estos enfoques, aprender a hablar una lengua significa “saber cómo usarla de una forma adecuada y coherente en sus contextos de producción y recepción”(Lomas, 1999, p. 52). Esta última teoría está acorde con el enfoque semántico comunicativo, el cual precede a la idea de significación, que en MEN (1998, p. 47) se postula como:

Una ampliación de la noción de enfoque semántico- comunicativo [...] es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto – claro está en relación e interacción con otros sujetos culturales-; pero esa característica de reconocimiento del proceso a través del cual el sujeto llena el mundo de significados y configura su lugar en el mundo [...] Siguiendo al profesor Baena, la función central del lenguaje es la significación, además de la comunicación.

A lo anterior se suma, la posibilidad de integrar el modelo cognitivo y el sociocultural en la medida que se acepte “que el lenguaje ayuda a reprogramar el cerebro, reestructura la mente humana y los artefactos culturales³⁶ [...] actúan como prótesis cognitivas que apoyan o amplían el funcionamiento de la mente [...] sin alterar su naturaleza” (Didactext, 2005, p. 110).

En conclusión, la psicolingüística evolutiva ha hecho una trayectoria en el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje; parte desde antes de los años sesenta, período dominado por el conductismo de Piaget, donde la adquisición del lenguaje depende de la imitación, la repetición y el refuerzo; aquí cobra importancia la memoria y no se tiene en cuenta el contexto del estudiante. Más adelante, en los años sesenta, se promueve la teoría de Chomsky, quien plantea la competencia lingüística para la adquisición y desarrollo del lenguaje, en este sentido el estudiante memoriza, interioriza y aplica las reglas del orden morfológico, sintáctico y fonético; pero, se continúa sin tener en cuenta el contexto.

A continuación, en los años setenta, Dell Hymes promulga la competencia comunicativa como complemento de la competencia lingüística, dando sentido al enfoque semántico comunicativo; así, el estudiante no sólo sabe la norma y produce enunciados fuera de contexto, sino que es capaz de aplicar dicha norma en cada contexto, de modo que el uso de la lengua

³⁶ En Didactext, (2005) se considera artefactos culturales la biblioteca, el ordenador, la red neuronal o cibernética, etc.

cobra sentido porque el niño o la niña sabe qué, cómo, cuándo y a quién decir o escribir desde un enunciado hasta un discurso. Por último desde la década de los ochenta se incursiona en el enfoque sociocultural, para el cual, la adquisición y el desarrollo de la lengua se enmarca en las situaciones socioculturales donde se la usa; además, se tiene en cuenta la filosofía del lenguaje, la pragmática, [...] la sociolingüística, entre otras ciencias del lenguaje, compatibles con el Modelo Didactext que se ha enriquecido con los aportes válidos de cada uno de los enfoques tratados en la psicolingüística.

3.3.2. La nueva retórica o teoría de la argumentación

La nueva retórica es una teoría de la argumentación, hacia los años cincuenta es rehabilitada de la retórica clásica de la edad media por Peleman; quien para lograrlo, reconsidera la diferencia que hace Aristóteles entre la lógica como la ciencia de la demostración y la dialéctica más la retórica como ciencias de lo probable o de la argumentación (Peleman & Olbrechts – Tyteca, 1989, p.16). De esta manera, la retórica hace parte de la filosofía, puesto que esta última carece de demostraciones, antes bien posee argumentaciones. La retórica aun siendo parte de la filosofía guarda sus diferencias en cuanto al propósito en relación con el auditorio; así, mientras la argumentación retórica pretende persuadir a un auditorio concreto y particular; la argumentación filosófica busca convencer a un auditorio ideal –universal. En este orden de ideas, la argumentación lleva consigo dos finalidades: persuadir y convencer.

De otra parte, parafraseando a Peleman & Olbrechts - Tyteca (1989) se considera la teoría lógica de la argumentación como complemento de la lógica formal, en relación con los medios de prueba: las demostraciones y las argumentaciones. Además, en cuanto a las demostraciones, lo que ignoran los matemáticos, lo desconoce la lógica formal; en este caso, los lógicos complementan la teoría de la demostración con la teoría de la argumentación. Y en cuanto a las argumentaciones, estas son los medios de prueba de las ciencias humanas, el derecho y la filosofía. En consecuencia, dado que el lenguaje es parte de las ciencias humanas a través del cual se efectúa la producción de textos escritos, cabe resaltar, que aparte de los “principios constitutivos de la comunicación textual”³⁷ existen los principios constitutivos y regulativos planteados por De Beaugrande / Dressler (en Didactext, 2005): la eficacia, la efectividad y la

³⁷ Son siete: Cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad. Didactext (2005).

adecuación muy acordes con la intencionalidad del discurso en el sentido de la retórica argumentativa y el auditorio al cual se dirige, en particular los sujetos de la investigación (estudiantes de grado octavo de educación básica secundaria), la comunidad educativa y quienes se interesen en el presente estudio.

3.3.2.1.1. La argumentación

En la presente investigación se alude a los estudios de la argumentación de Plantín (2001) según la época, las cuestiones³⁸ y el contexto. De la época antigua a la moderna, la argumentación se relaciona con la retórica o con la ciencia; en relación con la primera, la argumentación hace parte del sistema retórico desde dos puntos de vista: el análisis del proceso argumentativo y el análisis del producto; en relación con la segunda, se proyecta la argumentación científica enmarcada en la lógica. En suma, tanto la teoría antigua como la moderna de la argumentación asumen conjuntamente la lógica y la retórica.

En la época contemporánea, la argumentación se estudia desde los autores y los enfoques, tal es el caso del enfoque de la argumentación en el discurso que tiene una finalidad precisa y la intención mayoritaria es argumentativa; aquí, autores como Meyer, Moeschler y Reboul proponen “la argumentación como un problema de contenido y de contextualización.[...]Ellos resaltan la relación entre lo explícito y lo implícito y los procesos de inferencia que se susciten en un contexto, más que las estructuras lingüísticas del enunciado como tal” Álvarez Angulo (en Ramírez, 2004, p. 107).

En este enfoque de la argumentación en el discurso, Moeschler (en Ramírez, 2004, p.107) ofrece unas características del acto de argumentación y señala la clave de la interpretación de textos argumentativos. Las características que el autor determina son:

- Carácter intencional, un enunciado A sirve para apoyar a una conclusión C.
- Valor convencional, manifiesto en tres tipos de marcos: el axiológico (propiedades léxicas), los operadores argumentativos y los conectores argumentativos.
- Carácter institucional, remite a la incidencia que tiene la argumentación en el receptor y en el emisor, en sus intenciones discursivas y en los efectos que provocan.

³⁸ Plantín (2001, p. 29) da a conocer las teorías de la argumentación que las delimita por cuestiones: lenguaje/pensamiento, lengua/discurso, monólogo/diálogo, normativo/no normativo y consenso/disenso.

En cuanto a la clave de interpretación de textos argumentativos, Moeschler (en Ramírez, 2004, p. 107) muestra que son “las condiciones de sugerencia y puesta en marcha de las operaciones inferenciales necesarias para asegurar la interpretación”. Dicho lo anterior, Moeschler entiende la argumentación en sentido ordinario y en sentido técnico; el primer sentido “refiere a propiedades que permiten a un discurso tener ciertos efectos convincentes en el destinatario (persuasión)” y; en el segundo sentido, “refiere a un discurso que apunta a una conclusión particular”.

Por otra parte, Plantin (2001, p. 29) expone cinco teorías de la argumentación delimitadas por cuestiones, cuyas características son determinadas por las respuestas implícitas o explícitas dadas a cada una, como se resumen a continuación:

Cuestión 1 Lenguaje / pensamiento: la argumentación se considera como una actividad lingüística y de pensamiento; es actividad lingüística, dado que, la argumentación se enmarca desde las ciencias del lenguaje y; es actividad de pensamiento, puesto que, la argumentación se visualiza desde la lógica de las ciencias cognitivas.

Cuestión 2: Lengua / discurso: la argumentación tiene en cuenta que el sentido de un enunciado es dado por la conclusión, en otras palabras, “el sentido o la intención se define como la causa final del enunciado” (Plantin, 2001, p.118).

Cuestión 3: Monólogo/diálogo: en la argumentación, el discurso monológico y la situación dialógica son tomados como objeto de estudio para el análisis de las interacciones verbales.

Cuestión 4: El estudio de la argumentación es no normativo / es normativo: en este enfoque normativo Plantin (2001, p. 31) se permite criticar los fenómenos normativos, de modo que, se facilita diferenciar entre buenas y malas argumentaciones; se reconoce dos tipos de normas argumentativas: la eficacia y la verdad.

Cuestión 5: Consenso /disenso: en esta teoría de la argumentación, según Plantin (2001, p. 32) hay dos finalidades de la actividad argumentativa: la construcción de un consenso o la profundización del disenso. De hecho, la argumentación puede corroborar a la producción de opiniones disonantes que son válidas en la renovación del pensamiento.

Por último, según el contexto se considera la argumentación como multidimensional y compleja, puesto que desde los contextos político, religioso, educativo, económico, deportivo, etc. puede incidir entre uno y otro por estar inscrito en las acciones sociales (Ramírez, 2004, p. 109). Por tanto, Fuentes y Alcaide (en Ramírez, 2004, p. 108) dirían “que el marco argumentativo es la función argumentativa del contexto y puede verbalizarse en ocasiones”. Lo dicho, guarda relación con el segundo círculo del diagrama planteado en el modelo de producción de textos escritos del grupo Didactext para la comprensión de los factores y dimensiones que intervienen en la producción de un texto escrito, como es el círculo delimitante de factores externos influyentes en la producción de un texto escrito, en otras palabras, los contextos de producción “entendidos por Hayes como el contexto social (audiencia y colaboradores) y el medio de composición [...] Entorno físico o de situación, ya sea político, histórico o de cualquier otra índole” (Didactext, 2005, p. 106).

3.3.2.2. Claves de la argumentación

El hecho de argumentar exige todo un arte, más aún si se hace por escrito, de ahí que es necesario apoyarse en ciertas reglas como las que Anthony Weston plantea de una manera clara, sencilla y apropiada para favorecer la CAE en docentes y estudiantes, aplicable desde la Básica Primaria y Secundaria a pesar de estar orientada la argumentación al nivel universitario.

Weston (2000, p. 11) explica que el significado de dar un argumento es “ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo a una conclusión”, además, sostiene que el argumento es importante, puesto que mediante este se adquiere información de unas opiniones mejores que otras, también a través de un argumento se indaga, se defiende un punto de vista o una conclusión. En el mismo sentido, un argumento brinda razones y pruebas que hacen posible que otras personas se creen sus propias opiniones y se convenzan de las razones y pruebas.

A continuación se hace una síntesis de las siete reglas, propuestas por Anthony Weston (Weston, 2000, pp.14, 31), para componer un argumento corto:

1. Distinga entre premisas y conclusión: premisas son las afirmaciones a través de las cuales se explican las razones y la conclusión es la afirmación en favor de la cual se da razones.

2. Presente sus ideas en un orden natural: use uno o dos párrafos para escribir argumentos cortos, inicie con la conclusión y finalice con las premisas o inicie con las premisas y finalice con la conclusión; lo importante es dar a conocer una línea de pensamiento en forma natural.

3. Parta de premisas fiables: las premisas son fiables cuando se sustentan con ejemplos concretos o con autoridades que garanticen la información del tema; en caso contrario, cuando la premisa es débil, la conclusión también es débil, por tanto, se requiere investigar para elaborar un argumento corto y válido en favor de la premisa.

4. Sea concreto y conciso: use vocabulario claro y concreto, es importante evitar los términos generales, vagos y abstractos.

5. Evite un lenguaje emotivo: evite el lenguaje que tenga como finalidad influir en las emociones de otras personas, porque se parecería a un político autómatas con su palabrería de siempre; al contrario, ofrezca pruebas para llegar a la conclusión.

6. Use términos consistentes: encadene o articule un argumento a través de conexiones claras entre las premisas y la conclusión, por cierto, es preciso utilizar un único grupo de términos para cada idea; un ejemplo de Weston es:

Si usted estudia otras culturas, entonces comprenderá que hay una diversidad de costumbres humanas. Si comprende que hay una diversidad de costumbres humanas, entonces cuestionará sus propias costumbres. Si cuestiona sus propias costumbres, entonces se volverá más tolerante. Por lo tanto, si usted estudia otras culturas, entonces se volverá más tolerante.

7. Use un único significado para cada término: evite la ambigüedad usando los términos en un sentido concreto, definiendo el vocabulario que considere clave en el argumento y dándole uso sólo con esa significación, además es necesario definir términos especiales o palabras técnicas.

Las reglas antes nombradas son básicas a la hora de implementar la CAE en los estudiantes, de modo que se incluyan en la fase de acceso a los conocimientos, el sustento teórico que posteriormente permite en la fase de textualización producir de argumentos cortos orientados con éstos parámetros. Cabe destacar que el conocer los conectores o enlaces, juega un papel muy importante en el aprendizaje escritor de los estudiantes; pues estas palabras son los eslabones que dan sentido a las premisas y conclusiones de cada argumento.

Por otra parte, Anthony Weston (2000, p. 33) también propone otras reglas restantes, referentes a los tipos de argumentos cortos: Argumentos mediante ejemplos: la certeza de los argumentos juega un papel importante, aquí se retoma la regla 3 que trata sobre la fiabilidad de las premisas, una generalización o conclusión recibe el apoyo de una o más premisas que son los

ejemplos; en otras palabras, “cada argumento está conformado por una serie de premisas que sustentan una conclusión o punto de vista”(Díaz, 2002, p. 63”. Así, premisas y conclusión unidas adecuadamente conforman un argumento corto.

3.3.2.3. Estructura del argumento

La estructura del texto argumentativo, se conoce también como gramática de la argumentación, que autoridades reconocidas como: Lo Cascio, Van Dijk, Calsamiglia y Tuson (citados por Ramírez, 2004) después de profundizar sobre el tema plantean esquemas para el texto argumentativo que son un gran aporte para favorecer la CAE en estudiantes y docentes. Estos esquemas son los que se exponen a continuación:

Para comenzar, Lo Cascio (citado por Ramírez, 2004, p. 120) apoyado en la categorización³⁹ de Toulmin propone una estructura de organización argumentativa como la que sigue (Figura 5: Esquema de argumentación de Vincenzo Lo Cascio):

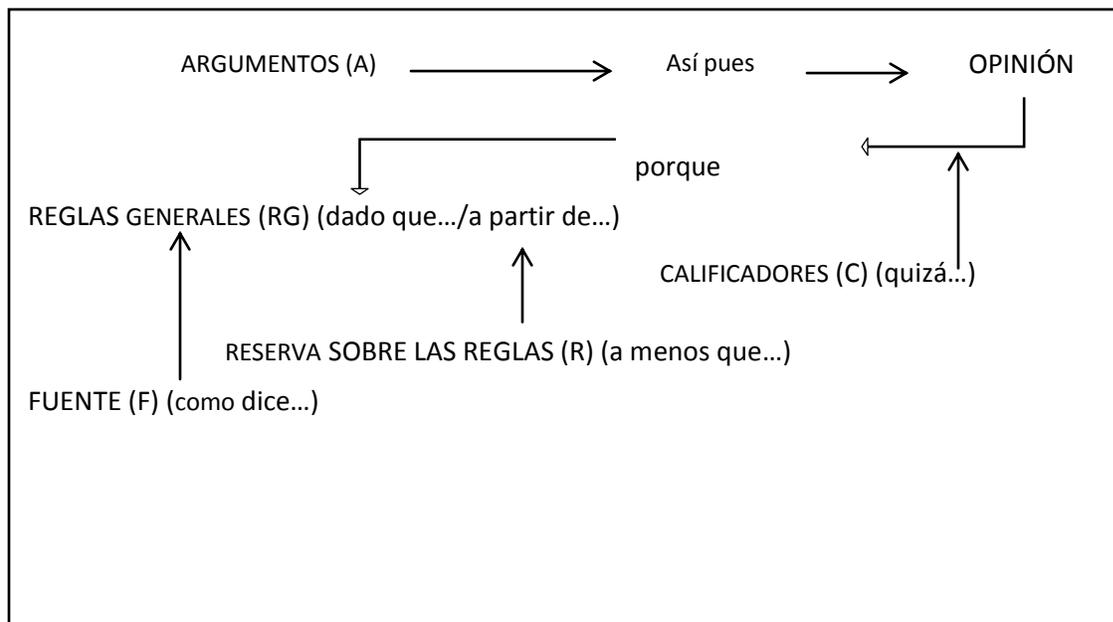


Figura 5: Esquema de argumentación de Vincenzo Lo Cascio

Fuente: Ramírez (2004, p. 120) tesis Doctoral

³⁹ Ramírez (2004, p. 122) señala que los argumentos, la opinión, la regla general, la fuente, el calificador y la reserva hacen parte de la categorización hecha por Toulmin y, el refuerzo, categoría que suma Lo Cascio.

El esquema anterior muestra lo práctico de la argumentación, puesto que no sigue una línea excluyente; dado que la argumentación puede comenzar ya sea desde la fuente, la regla general o desde el argumento, dependiendo de los interlocutores, las intenciones y el contexto (Ramírez, 2004, p. 123).

Locascio (en Ramírez, 2004, p. 123) reconoce la importancia de los indicadores⁴⁰ de fuerza considerados la base de los procesos de argumentación. En la comunicación cotidiana, el modelo no puede aplicarse estrictamente, puesto que sus elementos o la secuencia se adecuan dependiendo del caso. Además, cabe resaltar la importancia de los indicadores de fuerza, los cuales, según Zorraquino (en Ramírez, 2004, p. 131) “representan los puntos de vista del hablante o las relaciones entre éste y el oyente”.

A continuación, Van Dijk (en Ramírez, 2004, p. 126) plantea un esquema argumentativo que los sustenta con base en la probabilidad y la credibilidad como se observa en la (Figura 6: Esquema de argumentación de Van Dijk).

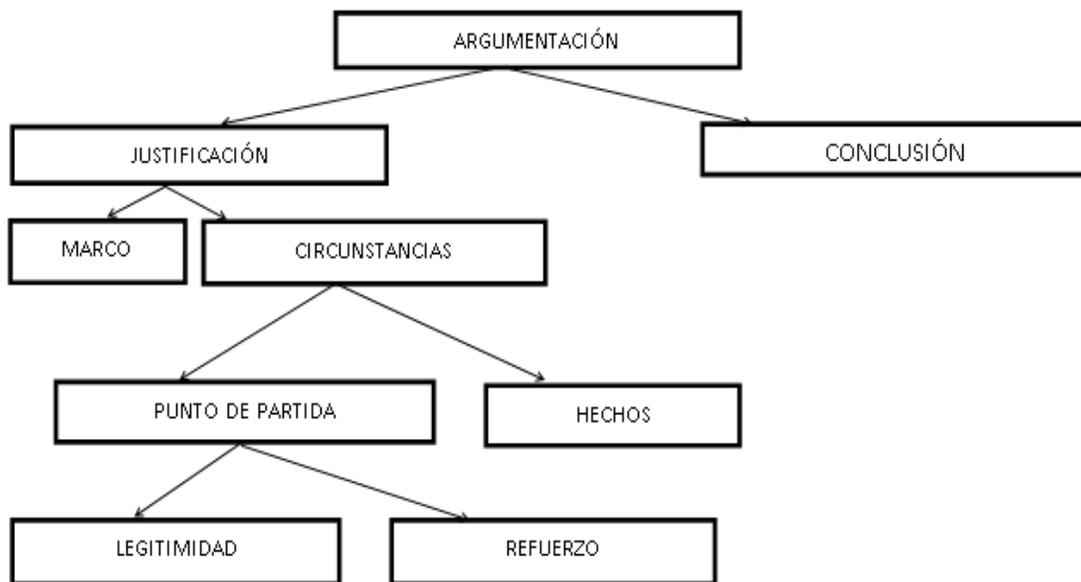


Figura 6: Esquema de argumentación de Van Dijk

Fuente: Ramírez (2004, p. 128) tesis Doctoral

⁴⁰ Según Ramírez (2004, p. 129) los indicadores de fuerza son subyacentes a los elementos del esquema Argumentativo, que además según el enfoque y los autores se conocen como: conectores, enlaces, operadores discursivos, marcadores del discurso, organizadores discursivos.

En aquella estructura, se infiere que el orden del discurso es determinado por los protagonistas. Los argumentos con función persuasiva se presentan mediante descripciones, narraciones y explicaciones. Así mismo, se presentan los diversos tipos de argumentos (analogías, de autoridad, causas...). En el esquema de Van Dijk se observa la complejidad de la argumentación debida a los rasgos dialógico y polifónico de la lengua. Sin embargo, se determinan el marco y las circunstancias. Además, Ramírez (2004, p. 128) respecto a la misma estructura expresa:

La función de la argumentación como proceso (objeto de estudio) o como procedimiento (herramienta, instrumento o método) se manifiesta en los actos de persuasión, de convencimiento, de demostración y de manipulación. Dichos actos son más efectivos cuando el argumento toma en cuenta las circunstancias o el contexto de interacción comunicativa. En este marco, los actores del proceso desarrollan actos cognitivos de evaluación y crítica como fundamentos del planteamiento de hipótesis, el correspondiente desarrollo y la formulación de nuevas tesis.

Para finalizar, Calsamiglia y Tuson (en Ramírez, 2004, p. 124) fundamentadas en Toulmin hacen el planteamiento del siguiente esquema de argumentación:

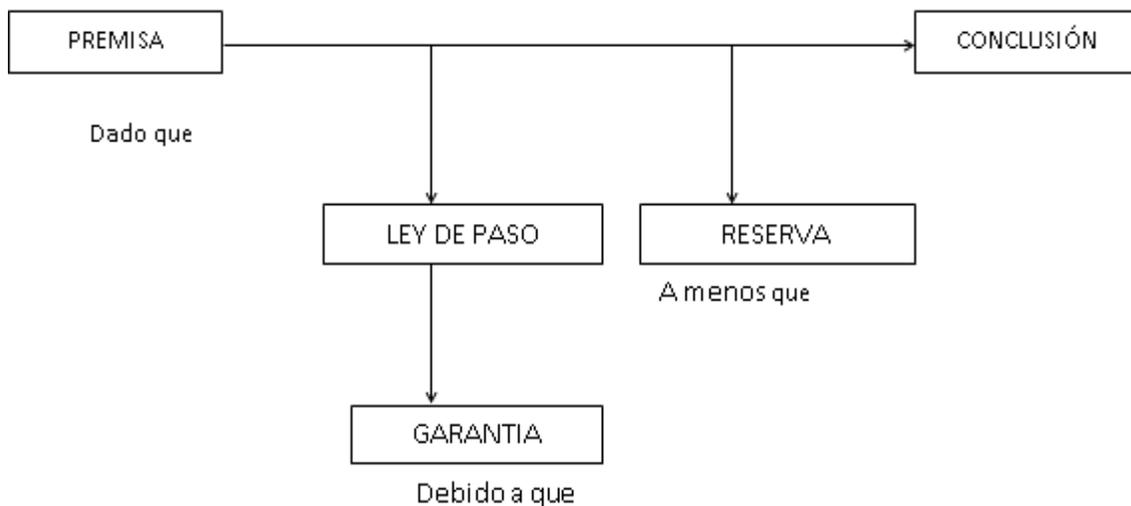


Figura 7: Esquema de argumentación de Calsamiglia y Tuson

Fuente: Ramírez (2004, p. 125)

En palabras de Ramírez (2004, p. 125) Cuenca se refiere al esquema anterior, dando a entender “que en el acto de argumentar es de suma importancia tener presente las funciones de los interlocutores, dado que estos ejercen presión implícita o explícita sobre sí mismos para

utilizar la forma o formas de argumentar más apropiada”. Aludiendo al mismo esquema, Bassart determina la argumentación como “una relación de apoyo de un enunciado- argumento a un enunciado – conclusión” (Ramírez, 2004, p.125). En otras palabras, asume la argumentación como un todo coherente donde cada premisa se complementa con otra y éstas con la conclusión, dando sentido al texto argumentativo.

Otra estructura del argumento se encuentra en Díaz (2002, p. 63) quien afirma que “un argumento está conformado por una serie de premisas que sustentan una conclusión o punto de vista”. Además, sugiere dos estructuras: una simple y una compleja. La estructura del argumento simple consta de una razón en favor de una conclusión y, la estructura del argumento complejo consta de seis elementos, de los cuales tres son obligatorios y tres son opcionales; los elementos obligatorios corresponden a un punto de vista o conclusión (P), una fundamentación (F) y un garante (G); los elementos opcionales corresponden a un condicionamiento de la conclusión (Cd), una concesión (K) y una refutación (R) (Díaz, 2002, p. 63). A continuación se detalla acerca de los elementos del argumento complejo.

El punto de vista o conclusión (P) como elemento obligatorio de la estructura del argumento complejo es la idea central del argumento, una proposición convincente de la tesis defendida; la conclusión en el argumento puede estar expresa o implícita; para Ducrot (en Díaz, 2002, p. 64) “la conclusión de un argumento no tiene una posición fija: puede aparecer al comienzo, hacia la mitad o hacia el final”. Un punto de vista se reconoce por el uso los conectivos: en consecuencia, de ahí que, por consiguiente, luego, por tanto, de modo que, en conclusión, por eso...; por las frases introductorias: en mi opinión, mi punto de vista al respecto es que, lo que yo creo es que...; y conectivos que destacan conclusiones: es evidente que, obviamente, resulta evidente, sin lugar a dudas, por supuesto... (Díaz, 2002, p. 65).

El garante (G) como elemento obligatorio del argumento complejo es el principio explícito o implícito establecido entre el punto de vista y la fundamentación, dicho principio goza de una presunta validez que se acepta en una sociedad. El garante se sustenta en leyes, normas sociales, convenciones culturales y conclusiones resultantes de la experiencia y el conocimiento del mundo de seres razonables ((Díaz, 20002, p. 72).

La fundamentación (F) hace parte de este elemento obligatorio de la estructura argumentativa compleja, las razones que sostienen a (P) para ser confiable y aceptada por el destinatario, la

fundamentación del punto de vista depende del conocimiento del mundo del destinatario, del prestigio y honorabilidad de la fuente de argumentación, y de los hechos y evidencias que ilustran las premisas (Díaz, 2002, p. 69). En la fundamentación, las premisas del argumento suelen estar encabezadas por los conectivos: toda vez que, porque, ya que, puesto que, a causa de que, por esta razón, dado que, en vista de que, lo que es más, no obstante (Díaz, 2002, p. 68).

El condicionamiento del punto de vista (Cd) es un elemento opcional de la estructura argumentativa compleja que se encuentra en los argumentos que necesitan delimitar la validez de su alcance, puesto que al no nombrarse ciertas circunstancias, lo invalidarían. El (Cd) de un punto de vista se marca con conectivos que indican restricción: salvo, a no ser que, en caso de, sólo si, a menos que (Díaz, 2002, p. 66).

La concesión (C) es el elemento opcional del argumento complejo que consiste en el “reconocimiento de una posición adversa a la que se defiende. El propósito [...] es mostrar que se conoce esa posición, pero que no se comparte porque es [...], errada, falsa, y que, hay otra forma de apreciar el mismo hecho” (Díaz, 2002, p. 85).

La refutación (R) es el elemento opcional del argumento complejo que invalida o refuta en forma racional la concesión. “Una refutación efectiva exige un pleno conocimiento del tema, de los hechos [...], y de las posibles falacias utilizadas como parte de los fundamentos en el argumento que se va a impugnar” (Díaz, 2002, p. 85).

De las tres estructuras presentadas más arriba, según Ramírez (2004) y de lo planteado por Díaz (2002) se puede concluir que básicamente el esquema argumentativo es determinado por los interlocutores dependiendo del contexto donde se genere el discurso argumentativo, la intencionalidad de los hablantes y el tipo de argumento utilizado. Además, es claro que la estructura se aplica a la forma de presentación del discurso; sin embargo, genera sus implicaciones en el contenido del discurso, en el cual cobran importancia los conectores que dan sentido a los puntos de vista y determinan la relación entre los interlocutores. En el mismo sentido, se entiende el texto como “un tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas. Para la comprensión, [...] se consideran procesos en los niveles intratextual, intertextual y extratextual” MEN (1998, p. 62). En el nivel intratextual, se ratifica que “en el texto argumentativo prima cierto tipo de conectores causales [...]. Y también desempeñan un papel determinante las competencias gramatical, semántica y textual” MEN

(1998, p. 62). Por último, atendiendo a las directrices del MEN, se mira en Didactext un modelo práctico que permite hacer realidad el fortalecimiento de la CAE mediante las estrategias cognitivas y metacognitivas en el proceso de producción de textos (Didactext, 2005, p. 115).

3.3.2.4. Falacias argumentativas

“Las falacias son los argumentos que violan las reglas de los buenos argumentos y por tanto, estos argumentos conducen a error” (Weston, 2000, p.123). Según Díaz, (2002, p. 94) una falacia es un argumento defectuoso y lo describe con las siguientes anomalías:

Se apoya en premisas falsas, las premisas no son pertinentes para su conclusión, se omite información relevante muy importante, la sustentación de la conclusión se apoya en una inadecuada interpretación de los hechos y de las evidencias, la conclusión es el resultado de una deducción defectuosa o de una inducción incompleta, falta precisión en el manejo del lenguaje, se apoya más en la emoción que en la razón, se ignoran puntos de vista importantes que se oponen a los que se defienden, hay desorden en la exposición de las ideas, la información de la fuente es deficiente, se basa en ataques personales, se afirma más de lo que se ha probado.

Las inconsistencias nombradas anteriormente se encuentran en los argumentos errados o falsos que se consideran falacias. Una falacia corresponde a una falla del razonamiento bien sea en la estructura formal o en el contenido de las premisas. Es importante diferenciar entre un error y una falacia; un error es un juicio falso, mientras que una falacia es el razonamiento en el cual el autor cree “haber procedido con premisas verdaderas, con garantías aceptadas lógicamente, cultural o científicamente, y de haber obtenido alguna conclusión de acuerdo con alguna regla de inferencia” (Díaz, 2002, p. 95), cuando realmente no ha sucedido de esa forma.

Entre las falacias están el paralogismo y el sofisma. El paralogismo es cuando la falacia resulta por descuido en el razonamiento y no es un engaño. El sofisma es cuando se acude a una falacia para persuadir al destinatario mediante el engaño (Díaz, 2002, p. 95).

El destinatario que lee o escucha argumentaciones requiere estar en condiciones de identificar las falacias a tiempo, para lo cual hay que tener en cuenta estas consideraciones:

“1) la mayor parte de las falacias, más que atentados contra la lógica formal, se originan en fallas retóricas o argumentativas; 2) para evaluar un razonamiento como falacia es necesario considerarlo en el contexto en el que es emitido” (Díaz, 2002, p. 96).

A partir de los problemas en el razonamiento de carácter universal, según Díaz (2002) a continuación se presenta una relación de falacias argumentativas con su correspondiente nombre en latín:

Petición de principio (*Petitio principii*): esta falacia consiste en repetir en la conclusión lo planteado en la premisa, la cual no ha sido sustentada en forma debida. Por ejemplo: un estudiante de la facultad de derecho considera “[...] El español es una materia innecesaria en la facultad de derecho, por lo tanto debería excluirse del currículo de nuestra facultad” (Díaz, 2002, p. 96). Por su parte, Peleman (en Díaz, 2002, p. 97) concluye que:

La petición de principio no es una falta contra la lógica formal sino contra la retórica, es decir, una falta de argumentación, ya que en una deducción silogística formalmente correcta, subyace una petición de principio en la medida en que la conclusión ya está implícita en las premisas y se ha invertido el orden de conclusión.

La falla en esta forma de argumentar radica en la falta de sustentación de la premisa, por tanto no se convence, sobre todo, a quienes no comparten la conclusión (Díaz, 2002, p. 97).

Conclusión inatinerente (*ignoratio elenchi*): esta falacia es conocida también como “sofisma de distracción”, consiste en apartarse del tema central de discusión con el fin de argumentar fácilmente sobre otro aspecto menos importante. Es decir que la falacia ocurre cuando la conclusión que se obtiene no corresponde a lo que se necesita probar, además el argumento no justifica la conclusión. Por ejemplo: el niño que justifica ante su padre acerca de su fracaso escolar “Yo no fui el único que perdió el semestre: medio curso también lo perdió [...]” (Díaz, 2002, p. 98). En el ejemplo se observa una clara evasión en la respuesta, pues no ofrece una justificación convincente; aunque en otras circunstancias, algunas evasiones no se consideran falacias, dado que, una persona no está obligada a brindar información de carácter personal (Díaz, 2002, p. 98).

Falsa relación causal (*Post hoc, ergo propter hoc*): esta falacia consiste en pretender que cuando un suceso ocurre antes que otro, entonces, solamente el primero es la verdadera causa del segundo. Se recurre a esta falacia con el fin de “convencer al interlocutor de que una causa dominante produjo determinado resultado” (Díaz, 2002, p. 98). Por ejemplo:

Cinco escritores norteamericanos galardonados con el Premio Nobel de Literatura eran alcohólicos: Faulkner, Hemingway, O’ Neil, Sinclair Lewis y Jhon Steinbeck. Fueron, igualmente adictos al alcohol otros genios de

la literatura norteamericana como Edgar Allan Poe, Scott Fitzgerald, Jack London, Thomas Wolfe y Truman Capote. Quien desee producir obras maestras debería experimentar igualmente con el alcohol.

En el argumento anterior, la falacia es presumir que la causa de ser genial en la literatura obedece al consumo de alcohol y, dejar de lado cantidad de escritores sobrios y talentosos, otros escritores alcohólicos carentes de talento y muchísimos alcohólicos que no son escritores (Díaz, 2002,p. 98).

En consecuencia, las falacias de relación casual desconocen que un suceso puede ser el fruto de variedad de causas, que unas causas son más relevantes que otras y que en muchas ocasiones el hombre desconoce o no sabe explicar las causas (Díaz, 2002, p.100).

Falso dilema: en esta falacia se considera el falso dilema, el cual presenta dos alternativas desventajosas para solucionar un problema, esas dos alternativas se denominan cuernos, para escapar de los cuernos de un falso dilema hay dos formas: 1) “escapar de los cuernos del dilema” demostrando que hay una tercera alternativa que permite solucionar el problema. 2) Aplicar el procedimiento de “retorsión del problema”. Es decir, oponerse con otro dilema cuyas premisas son similares, sin embargo la conclusión refuta la conclusión que lo motivó (Díaz, 2002, p. 101).

Ataque personal (*Argumento ad personam ofensivo*): mediante esta falacia se dirige ataques personales al adversario con el fin de desprestigiarlo y hacerle perder la credibilidad, en lugar de interrogar los méritos de sus argumentos. Con esta falacia el adversario pretende distorsionar la atención del auditorio (Díaz, 2002, p. 101).

Apelación a la piedad y a las emociones (*Ad misericordiam*): esta falacia consiste en persuadir mediante argumentos cargados de fuerza emotiva orientados a las emociones y sentimientos del auditorio con el fin de manipularlo para obtener piedad o compasión. Así las cosas, se afecta el modo de razonar, lo cual lleva a dos defectos: 1) El enfatizar en las emociones hace que la visión del problema se reduzca y se otorga más libertad a los prejuicios. 2) El hecho de hacer apelación a las emociones y sentimientos conduce a romper la unidad de la argumentación (Díaz, 2002, p. 104). En consecuencia, la apelación a la piedad y a las emociones como falacia produce una cortina de humo ante el auditorio y evita apreciar los argumentos que favorecen el debate (Díaz, 2002, p. 105).

Falsa analogía: esta falacia ocurre cuando la analogía “excede en su alcance, apoyándose en suposiciones cuestionables” tanto que el producto del razonamiento es falaz, puesto que existe un punto en que la similitud desaparece (Díaz, 2002, p. 107). Para invalidar un argumento por analogía se recurre a estos procedimientos: 1) identificando las similitudes que no son verdaderas, 2) no aceptando la conclusión por ser el resultado de una premisa muy general (Díaz, 2001, p. 108).

Prejuicios por asociación y estereotipos: en esta falacia, el razonamiento de quien argumenta se fundamenta en impresiones positivas o negativas, según la simpatía o antipatía que le causen las personas, lugares u objetos, con el fin de “impedir cómo son realmente las personas y crear recelos y aversiones absurdas” (Díaz, 2002, p. 109).

Falso consenso o instinto de manada: a través de esta falacia se pretende respaldar la conclusión de un argumento teniendo en cuenta que la mayoría de las personas están de acuerdo aunque sea equivocadamente puesto que no son expertos o se guían por el sentido común que también se equivoca (Díaz, 2002, p. 110).

Apelación a la ignorancia (*Ad ignorantiam*): Gómez (en Díaz, 2002, p. 111) expresa que esta falacia consiste en “considerar que la falta de prueba o de refutación es una clase de evidencia, es trivializar e inutilizar la noción de evidencia”. Es decir, la falta de capacidad para sustentar o refutar un punto de vista hace que se demuestre ignorancia acerca de un determinado tema; para evitar esta falacia es preciso asumir una posición neutral.

Conclusiones o inducciones precipitadas: se incurre en esta falacia cuando se obtiene una conclusión a partir de premisas con evidencias incompletas, o cuando se generaliza desde las particularidades (Díaz, 2002, p. 112). En otras palabras, considerar que si un caso particular es verdadero, los demás casos similares también lo son.

Falsa presuposición o pregunta compleja: consiste en una “pregunta cuya respuesta afirmativa o negativa confirma la esencia de lo que en ella se cuestiona” (Díaz, 2002, p. 113). En este caso mediante una falsa pregunta se busca confirmar una situación que no es aceptada como verdad. Una falsa presuposición se elude expresando “si se está de acuerdo o en desacuerdo con lo que se presume en la pregunta” (Díaz, 2002, p. 114).

Falacia del accidente: esta falacia consiste en la aplicación literal de una regla aceptada en forma general a un caso particular que presenta circunstancias accidentales. Es decir que la falacia argumentativa permite llegar a conclusiones muy prematuras (Díaz, 2002, p. 115).

Falacia de la composición: mediante esta falacia se cree que todos los que conforman el conjunto poseen las mismas cualidades que cada uno de sus elementos (Díaz, 2002, p. 115).

Falacia de la división: la falacia consiste en el desplazamiento de una premisa verdadera hacia una conclusión falsa; es decir, pretender que las propiedades del conjunto son compartidas por cada elemento del conjunto al considerarlo individualmente (Díaz, 2002, p. 116).

Apelación al poder o a la amenaza (*Argumentum ad baculum*): en esta falacia se apela a la amenaza directa o indirecta o al poder de la autoridad con el fin de doblegar al destinatario para que acepte una conclusión (Díaz, 2002, p. 116).

El hombre de paja: Díaz (2002, p. 118) señala que en esta falacia se recurre a “un lenguaje emotivo con el propósito de influir en las emociones del auditorio en contras de su oponente, [...] pero sin aportar razones convincentes que invaliden las opiniones y actitudes de quien se pretende refutar. En este sentido, se reduce al oponente a hombre de paja cuando se descontextualiza las palabras del discurso, cuando se sugiere situaciones mal intencionadas, cuando se destacan argumentos con poca fuerza o cuando se omite partes importantes del discurso del oponente; todo esto, con el ánimo de desprestigiarlo (Díaz, 2002, p. 118).

Apelación a una falsa autoridad (*Argumento ad Vercundiam*): se incurre en esta falacia cuando se pretende persuadir al destinatario con argumentos sustentados por personas reconocidas en el conocimiento de otra materia diferente a la que está en discusión (Díaz, 2002, p. 119).

Después de la relación de falacias argumentativas acabadas de presentar, se deja entrever que el hecho de aprender a reconocerlas permite fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes, lo cual implica la puesta en marcha de las estrategias cognitivas y metacognitivas, en sus diferentes fases del proceso de elaboración de textos escritos (Didactext, 2005, p. 116). En consecuencia, es necesario que el estudiante conozca las clases de falacias, puesto que la “formación de la CAE incluye formación ética, dado que argumentar es fundamentar el valor de la palabra y la responsabilidad de quien la produce” (GIA, 2010, p. 122). Contrario a lo anterior,

cuando falta la ética en las personas; la argumentación se usa para manipular, mentir, engañar, amenazar, etc., de ahí que es importante distinguir una actitud de otra o un discurso de otro (GIA, 2010, p. 123).

3.3.3. Ciencias de la educación

En el presente estudio es necesario fundamentar y contextualizar la didáctica de la CAE acorde a las características y expectativas del estudiante y la sociedad. Por tanto, son la sociología de la educación, la psicología evolutiva y la didáctica general, entre otras, las ciencias de la educación cuyos criterios fundamentales inciden en la temática (Ramírez, 2010, p. 18).

3.3.3.1. Sociología de la educación

En la sociología de la educación es importante tener en cuenta algunos aspectos históricos que dejan entrever la relación entre la educación y la sociedad. En esta perspectiva, la Grecia Antigua prepara el individuo para subordinarse ciegamente a la sociedad; en la Roma antigua se pretende que los niños se hagan hombres de acción, apasionados por la gloria militar, un poco indiferentes a las letras y a las artes; en la Edad Media se fundamenta la educación cristiana; el Renacimiento toma el carácter más laico y más literario; hoy la educación trata de preparar al individuo con personalidad libre y autónoma (Ramírez, 2005, p. 195). De lo anterior, entre otros aspectos, se deduce que la educación y la sociedad tienen nexos indiscutibles en la formación académica y personal de los estudiantes, puesto que la educación cumple con una función social.

Desde otras visiones, Ramírez (2005, p. 196) señala que las prácticas educativas no son hechos aislados unos de otros, sino que en la sociedad se integran y en conjunto forman lo que se llama un sistema educativo. En dicho sistema educativo el reto de las teorías pedagógicas se orienta hacia la identificación de un pasado que describa y explique el presente, y prediga el porvenir del individuo y la sociedad.

Por otra parte, Gimeno Sacristán (1981, en Ramírez, 2005, p. 197) manifiesta que la sociología de la educación facilita a la didáctica conocimiento sobre: las características de la sociedad en la cual actuamos didácticamente; la dimensión social de la educación; la educación como fuente de información y transformación social y el comportamiento social de la institución educativa, es decir, la relación de ésta con la comunidad en general. En estos términos, las prácticas pedagógicas relacionadas con la E/A de la LC en la I.E. Genaro León; tienen la

obligación de contextualizar sus acciones discursivas desde el aula de clases, para fortalecer “la función de la argumentación en todas sus manifestaciones, en especial la aplicación de la CAE en la cotidianidad” (Ramírez, 2005, p. 198).

“Hacia el siglo XIX la sociología se independiza de las ciencias sociales, el objeto de estudio de la sociología es la sociedad” (Marín, 1995, p. 22). En este apartado se presenta las posturas de Comte, Durkheim y Max Weber, reconocidos como los gestores y otros estudiosos de la sociología.

3.3.3.1.1. Augusto Comte y la educación

Considerado el fundador de la sociología o física social en el siglo XIX, los estudios de ese entonces se orientaban hacia la estática social y la dinámica social; “la primera conlleva al sistema social y el orden, la segunda, conlleva al progreso y al desempeño del orden en la humanidad” (López, 1994, p. 38). El francés Comte, determina que la base del progreso son el equilibrio y la armonía social. Estos dos últimos se obtienen sembrando “en los ciudadanos el altruismo, la buena voluntad, y la aceptación de una autoridad moral fundada en la ciencia” (Comte en López, 1994, p. 38). Para cumplir con este cometido, Comte especifica que esa siembra corresponde a la familia y a la escuela. La familia definida por este autor como “la unidad básica de la sociedad” (López, 1994, p. 38).

Entre tanto, Comte (en López, 1994, p. 39) considera que la escuela:

Debe lograr mediante la educación positiva el predominio de los instintos simpáticos sobre los egoístas. Ambos instintos están en los individuos, pero los primeros favorecen acciones benévolas que permiten el desarrollo de todos los integrantes de la sociedad. La escuela debe formar el sentimiento social que guía en forma espontánea la conducta de los individuos.

En consecuencia con lo anterior, aún se conserva la idea acerca de la importancia de la familia como reza el artículo 42 de la Constitución Política de Colombia “La familia es el núcleo fundamental de la sociedad” y por ende junto con la escuela y la sociedad son responsables de la educación de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Esto se evidencia cuando los padres animan a sus hijos a cumplir con los deberes escolares, familiares y sociales. Por ejemplo: “el hecho de inculcar la necesidad de aprender a leer y escribir, de estudiar para llegar a ser alguien en la vida, etc.” (GIA, 2010, p. 93).

3.3.3.1.2. Emilé Durkheim y la educación

Sociólogo francés creador de la sociología de la educación, (en Aguerrondo, 2005, p. 84) plantea la siguiente concepción funcionalista: “La construcción del ser social, hecha [...] por la educación, es la asimilación por el individuo de una serie de normas y principios [...] que limita la conducta del individuo en grupo”. Además, Durkheim afirma que “el hombre más que formador de la sociedad es un producto de ella”.

Durkheim creía que el proceso educativo beneficiaría a la sociedad; para él “la educación es una socialización de la joven generación por la generación adulta” (en Aguerrondo, 2005, p. 83). En efecto, la eficiencia del proceso educativo se ve reflejada en el adelanto de la comunidad donde la escuela esté insertada. De ahí que es responsabilidad del profesor la formación de ciudadanos capaces de contribuir con la armonía social Durkheim (en Aguerrondo, 2005, p. 83).

Para Durkheim (en Aguerrondo, 2005, p. 85) el objetivo de la educación es “suscitar y desarrollar en los niños los estados físicos y morales que requiere la sociedad política en su conjunto”. En este sentido, Durkheim considera que a través de la educación se logra la unidad de la nación (en López, 1994, p. 38). Por tanto es importante que el individuo vaya a la escuela con el fin de conocer el contexto en el que está inmerso, de saber acerca de sus orígenes y las condiciones de las cuales depende. Además, Durkheim por ser de ideales republicanos, concibe “la educación pública, monopolizada por el estado y laica, liberada del clero Romano” (en Aguerrondo, 2005, p. 85).

Durkheim (en López, 1994, p. 38) considera para lograr una sociedad una sociedad laica y moderna los jóvenes deben conocer en la escuela acerca de la solidaridad social y los vínculos colectivos, deben adquirir una conciencia social y poner en práctica la moral colectiva, deben tener unas normas definidas y cumplirlas; en consecuencia, la escuela garantiza el equilibrio y la conservación de la sociedad.

Según Durkheim (en López, 1994, p. 39) cada sociedad concibe un ideal de persona que quiere formar a través de la educación. Tal ideal se ajusta a la política, la religión, el desarrollo económico, el desarrollo científico, etc. En efecto Durkheim propone que la educación debe ser una acción de autoridad basada en la moral de sus padres y maestros. Él no está de acuerdo con los castigos ni las represiones (en López, 1994, p. 40). Un elemento primordial de la moralidad

es la disciplina⁴¹; un acto moral es adquirir hábitos y normas que luego son las fuerzas interiores las cuales permiten regular el comportamiento, desarrollar la voluntad para el autocontrol personal y evitar las controversias con las normas sociales Durkheim (en López, 1994, p. 40). De este modo, el querer educar a través de normas y disciplina genera rebeldía en el estudiante. Por esta razón, “el maestro no impone, por el contrario, convence y para lograr su aceptación, además de convencer, debe sentirse poseedor de voluntad e inspirar confianza en el niño” (López, 1994, p. 40).

“En América Latina predominó el pensamiento de Durkheim hasta los años cincuenta, época en la cual, el respeto y la autoridad del maestro era reconocida ante todo por la familia, luego por la sociedad” (López, 1994, p. 41).

De las ideas de Durkheim cabe destacar la que da importancia al contexto donde está inmersa la escuela, puesto que es un aporte valioso en el modelo a implementar a través de este trabajo, “El modelo Didactext que conceptualiza la composición escrita como un proceso comunicativo y social que adquiere significado en el contexto físico, social y cultural en el que se desarrolla” (Grupo Didactext, 2005, p. 22). El hecho de conocer el contexto de la escuela, hace que se configure el perfil del estudiante, de la familia y de la sociedad a partir de los fenómenos sociales que se observen.

3.3.3.1.3. Max Weber y la educación

El concepto de sociología para Max Weber (en Marín, 1995, p. 120) es una “ciencia que pretende entender interpretando, la acción social para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos”. Max Weber, propone un enfoque de sociología comprensiva (verstehen)⁴².

Es decir ponerse en el lugar del otro a partir de la imaginación, con el fin de que el estudio de los fenómenos sociales alcance una profundidad psicológica. Esta postura frente a la sociología guarda relación con el fortalecimiento de las “dimensiones de la socialización y de las transmisiones culturales en los estudiantes adolescentes, dichas dimensiones fundamentadas en lo afectivo y lo cognitivo inducen al estudiante hacia la formación de otros valores

⁴¹ Según Durkheim (en López, 2005), consiste en que la familia y los maestros inculcan en los niños el amor por la regularidad, la rutina y la uniformidad.

⁴² Nisbet define este término como una comprensión que llega hasta lo profundo de los sentimientos, las motivaciones y el espíritu (Marín, 1995, p.120).

encaminados a las relaciones sociales e interindividuales” (GIA, 2010, p. 31). Por tanto, esta etapa del desarrollo (11 y 16 años), los adolescentes actúan de modo contrario al enfoque de la sociología comprensiva y lo evidencian cuando juzgan y critican a sus progenitores, maestros y otras personas cercanas; de ahí la importancia de la educación tanto en el hogar, la escuela y la sociedad para ayudar a formar la conciencia y la búsqueda de la identidad del adolescente.

Desde otras visiones, “la finalidad de la sociología de la educación es conocer las fuerzas sociales que inciden en la educación condicionándola en su estructura, en su organización y en su ideología” (Ramírez, 2004, p. 196).

En Ramírez (2004, p. 199) según los planteamientos de Bajtin se impulsa el enfoque dialógico; en dicho enfoque se plantea que el sentido se construye entre dos y, se basa en el principio de responsabilidad y compromiso mutuo entre el “Yo” y el “Tú”. Además, para Bajtin todo signo y construcción significativa resulta de un acuerdo entre individuos organizados socialmente en el transcurso del proceso de comunicación. Es decir, que la organización social de los individuos y el contexto de interacción condicionan las formas del signo.

De acuerdo con lo anterior, Ramírez (2004, p. 199) afirma que la pedagogía crítica tiene como punto de partida que todo sujeto aprende a significar la realidad donde se encuentre, a través de signos de los contextos de interacción discursiva. Hablar de la CAE, implica pensar en construir significados coherentes a las intenciones, a los interlocutores y a los contextos de producción.

Por otra parte, la educación se ha visto como una réplica del sistema social imperante. Así lo confirma Bonal (en Ramírez, 2004, p. 200):

La educación como subsistema social de atribución y legitimación de posiciones sociales permite acercarse a lo que es el objeto central de la sociología: la explicación de las desigualdades sociales y de los mecanismos por lo que estas se construyen, se mantienen, se legitiman, se reproducen o se modifican. El estudio de la relación entre el logro educativo y la posición social, el de la reproducción o cambio de las relaciones sociales, el de las posibilidades de acceso a la educación post-obligatoria de los distintos grupos sociales, etc., son dimensiones de una disciplina sin la cual ya no es posible el estudio de la estructura social.

Teniendo en cuenta la postura anterior, desde la educación se pretende romper las barreras de la desigualdad social, promoviendo la igualdad de oportunidades. Aquí entra en juego la meritocracia, concepto que nace de la teoría de clase del sociólogo alemán Max Weber quien

determina el concepto de grupos de status que llevan una estratificación social que suele cambiar de acuerdo con los cambios en el mercado y la competencia. La meritocracia se caracteriza por la iniciativa, el talento, el esfuerzo personal, etc., que permiten escalar a niveles altos que conllevan a un cambio en el estilo de vida (López, 1994, p. 21). De esta forma, se infiere que la educación permite cualificarse y mediante la meritocracia ascender en la escala social.

Parsons (en por Ramírez, 2004, p. 201) considera el aula como un microsistema social, sistema en el que se producen estímulos según los resultados de las evaluaciones, así mismo el estudiante adquiere un estatus a partir de su rendimiento. Es decir, la educación es una inversión y, como toda inversión produce una rentabilidad cuyas ventajas económicas son temporales.

Contrario a lo anterior, Bernstein & Bourdieu (en Ramírez, 2004, p. 201) sustentan que las investigaciones actuales muestran que la escuela reproducen las desigualdades existentes en la sociedad y es evidente cuando en un contexto hay educación pública para una clase social y educación privada para otra clase social. Donde unos se educan para ejercer poder y otros para ser empleados; según la sociología crítica, “la educación es un espacio de relaciones de poder, de conflicto y lucha entre grupos” Collins (citado por Ramírez, 2004, p. 201). Es decir, que la escuela se ha convertido en un aparato ideológico del estado” Althuser (citado por Ramírez, 2004, p. 201).

De la situación anterior, donde unas clases se sobrepone ante otras, nace la inquietud de pensar críticamente acerca “del valor de uso y el valor de cambio” que tienen las palabras en un contexto específico de intercomunicación Bourdieu (en Ramírez, 2004, p. 201).

Para finalizar, las últimas tendencias desde la sociología de la educación, se considera el pensamiento multidimensional propuesto por Lipman. Este contiene “todas las posibilidades para el logro de la libertad y la autonomía adecuadas a las transformaciones de la realidad como práctica social, Huxley (en Ramírez, 2004, p. 203). En el pensamiento multidimensional, se atiende mínimo a tres aspectos: “i) la biografía de sí mismo o la autobiografía; ii) el reconocimiento del grupo social en el cual está inscrito; y iii) la identidad de las condiciones socio históricas en las que se desarrolla” (Ramírez, 2004, p. 203). Por tanto, el pensamiento multidimensional es fortalecido en el desarrollo de la CAE, puesto que mediante ésta se “busca hurgar en todos los rincones del concepto, del hecho o de la acción, para [...] justificar o

cuestionar el caso en el marco de la razón. Esta dimensión es crítica, cuidadosa y creativa” (Ramírez, 2004, p. 203).

En conclusión, el soporte teórico de la sociología contribuye a reconocer principios fundamentales a tener en cuenta en el aula durante el desarrollo de actividades en torno a la CAE, puesto que “genera espacios para la formación de sujetos reflexivos y creadores; facilita la solución de problemas cotidianos; facilita la toma de decisiones en la escuela, la calle, el juego, las relaciones de amistad, entre otros” (GIA, 2010, p. 120). Es decir, que el contexto social se convierte en un pretexto para promover la producción de textos escritos en la escuela.

3.3.3.2. Psicología evolutiva

En este capítulo se hace un acercamiento a conceptos de la psicología evolutiva que contribuyen a reconocer las características del estudiante y que permiten fortalecer la CAE.

Baltes (en Ramírez, 2010, p.27) expone que “los objetivos de la psicología evolutiva se materializan en la descripción, explicación y optimización del cambio intraindividual del comportamiento a lo largo del ciclo vital y de las diferencias interindividuales, así como las semejanzas en el cambio individual”.

Según Piaget, la psicología evolutiva “distingue, en la evolución de la vida psíquica, estadios caracterizados por particularidades conceptuales de espacio, tiempo, número, velocidad, etc.” Piaget (en Ramírez, 2010, p.27). Para Piaget, “el pensamiento precede al lenguaje y proviene de la acción. El conocimiento es un proceso, una construcción perpetua y nunca un sistema cerrado, porque cada problema resuelto abre un sinnúmero de interrogantes”.

De la psicología evolutiva es importante destacar los aspectos de las etapas del desarrollo mental adecuadas para el aprendizaje de la CAE, especificando la etapa que comprende los doce años en adelante. Ramírez (2010, p.29) menciona estas etapas:

- Periodo de la inteligencia sensorio-motriz (0 a 18 meses)
- Periodo de preparación y organización de las operaciones concretas (18 meses a 11 años)
- Periodo de las operaciones formales (11 a 12 años)

Esta última etapa sobre las operaciones formales, “el aprendizaje debe basarse en experiencias concretas o en las propias experiencias” (Ramírez, 2010, p. 35). Vigotsky (en Ramírez, 2010, p. 35) indica que “si bien los adolescentes forman y usan muchos conceptos adecuadamente, es probable que se encuentren con la dificultad de expresarlos con palabras”; lo anterior tiene lugar cuando los conceptos evolucionan de manera inconsciente.

La discusión es un género argumentativo y a la vez una estrategia de aprendizaje donde el estudiante está expuesto al confrontamiento de ideas y al discernimiento para llegar al consenso.

Por otra parte, Miguel de Zubiria sustentado en la psicología evolutiva de Piaget, plantea un modelo de evolución del pensamiento en relación con la lengua escrita; el cual debe ser tenido en cuenta por los docentes en la cotidianidad del aula, con el propósito de potencializar las operaciones intelectuales que de acuerdo a la edad cronológica y el periodo del pensamiento en que se encuentran los sujetos de investigación (Tabla: 3).

	Edades aproximadas	Periodo del pensamiento	Instrumentos de conocimiento	Operaciones intelectuales	Relación con las fases del desarrollo del lenguaje escrito
Evolución del pensamiento y la lengua escrita	0-2 años	Sensoriomotriz	Sensaciones y movimiento	Observación	Prehistoria del lenguaje escrito
	2-5 años	Nocional	Nociones	Introyección, proyección, nominación, comprensión	Construcción del sistema de escritura
	6-9 años	Proposicional	Proposiciones	Codificación, decodificación, ejemplificación, proposicionalización	Composición escrita
	10-11 años	Conceptual	Conceptos	Supraordinación, exclusión, isoordinación, infraordinación	Composición escrita
	12-15 años	Formal	Razonamientos Hipotético-deductivo	Inducción, deducción, cadenas de razonamiento	Composición escrita
	15-18 años	Precategorial	Precategorías	Tesis, Argumentación, Derivación, definición, Contraargumentación	Composición escrita

Tabla 3: Modelo de evolución del pensamiento en relación con la lengua escrita

Fuente: De Zubiria (1994, p. 126)

Durante la adolescencia, el bloque cognitivo hace su última mutación general. Esta se caracteriza por el paso de los conceptos hacia los agrupamientos conceptuales. Es decir, las categorías que definen el pensamiento del adolescente (Zubiría & Zubiría, 1989, p. 133). El pensamiento operacional es desbordado por el pensamiento categorial adolescente.

En coherencia con lo anterior, GIA recomienda que desde la educación básica hay que iniciar con la formación de los niños en la CAE, dado que “en estas etapas, el estudiante presenta mayor sensibilidad y plasticidad para estos aprendizajes. Además, una vez tengan destrezas escritoras se inicia el tratamiento de la CAE” (GIA, 2010, p. 122).

3.3.4. Didáctica general

El significado etimológico del término Didáctica está en griego como didácticos –aptus ad docendum; didaktiké – enseñar; didaxis –sentido más activo; didaskalia –aplicado al concepto de la enseñanza y del teatro. “El término didáctica es el nominativo y el acusativo plural, neutro del adjetivo didáctico; se deriva del verbo didajein, didasco (enseñar, enseño). En latín, doceo: yo enseño; docere: enseñar; y discere: aprender” (Ramírez, 2010, p. 37).

3.3.4.1. Orígenes y evolución de la didáctica general

“Sócrates en Grecia hace uso de la mayéutica como estrategia didáctica, ésta fija la actividad en el alumno. Así mismo, entre los Romanos Cicerón, Séneca y Quintiliano enseñan oratoria y rectitud de las palabras” (Ramírez, 2010, p. 37). Luego, se destaca San Agustín con su obra De Magistro (1951) en donde propone los principios éticos y epistemológicos de la enseñanza. San Agustín propone el valor del signo, el valor didáctico de la palabra y el autodidactismo. “Esto implica que el estudiante sea partícipe de su propia construcción de conocimiento” (Ramírez, 2010, p. 37).

Continuando con la relación de autores que estudiaron la didáctica, según Ramírez (2010, p. 38) se tiene que:

Hugh of StCiktor se destacó en el enciclopedismo de los conocimientos. Por otra parte, Santo Tomás de Aquino, plantea el concepto de maestro y del proceso de enseñanza. Además, Juan Luis Vives mediante el tratado de la enseñanza pretende contrarestar el verbalismo y las disputas dialécticas en el vacío. Dicho autor propende que la enseñanza se desarrolle en un realismo verbal. Así mismo, Ratke, Descartes, Comenius, Rousseau, Pestalozzi y Herbart se dedicaron al estudio de la didáctica.

Por otro lado, Mantecón plantea la comunicación didáctica se analiza teniendo en cuenta estos rasgos específicos: es una comunicación institucional, obligada, jerarquizada y grupal. Y Álvarez Angulo expone acerca de la didáctica, lo que sigue:

“La especificidad de la ciencia denominada didáctica consiste en transformar la realidad del sistema didáctico en objeto de conocimiento, tanto desde el punto de vista epistemológico, psicológico, o praxeológico, con la consiguiente dotación de métodos de investigación y de conceptos operatorios”.

En fin, “la didáctica es una disciplina que se pregunta: qué enseñar, a quién enseñar, para qué enseñar y bajo qué condiciones. Asume los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma compleja e integral” (Ramírez, 2010, p. 40).

Los aportes de la didáctica favorecen el aprendizaje de la CAE por parte de los estudiantes, gracias a que el docente adecua a la enseñanza de la Lengua el Modelo Didactext, que como proyecto político y sociocultural se ejecuta en cuatro fases muy bien planeadas y orientadas a la solución de problemas reales del contexto escolar. Situaciones que hacen que el aprendizaje sea significativo y democrático. Además, contribuye a la formación del carácter crítico y reflexivo de los educandos.

3.3.4.2. Didáctica de la escritura – evolución

3.3.4.2.1. Primer momento

Braddock et al (en Ramírez, 2004, p. 364) emplean el pretest y el postest y hacen el análisis de los métodos para mejorar la expresión mediante la comparación de dos grupos de estudiantes: uno experimental y otro control. Los mejores resultados obtienen los del grupo experimental. Este estudio recibe críticas de no estar sustentado con teoría sobre discurso escrito Cooper & Odell; Graves (en Ramírez, 2004, p. 364).

3.3.4.2.2. Segundo momento

Las investigaciones asumen los procesos cognitivos implicados en la escritura y se obtiene nuevas metodologías; los sujetos componen en presencia del investigador. Aquí preocupa el tiempo de la planificación, Emig (en Ramírez, 2004, p. 364).

En este mismo momento, los naturalistas buscan un lugar fijo donde ellos escriben junto con los sujetos de investigación. Además, se hacen revisiones y se analizan los borradores Humes (en Ramírez, 2004, p. 364).

Más adelante, Mosenthal desde su enfoque destaca las relaciones de coexistencia entre los contextos, la producción del texto y los propósitos educativos. Es decir, Mosenthal le otorga a la escritura la complejidad funcional desde lo académico, hasta su aspecto político e ideológico (Ramírez, 2004, p. 364).

Cantero y Mendoza (en Ramírez, 2004, p. 64) demuestran que el enunciado de un acto de escritura no es igual al acto de habla. En otras palabras, al escribir necesita extenderse en el discurso porque debe describir el contexto, lo que implica, según Milian: planificar, organizar, consultar, construir, reconstruir, modificar; situación que no ocurre al hablar porque ya está contextualizado.

3.3.4.2.3. Tercer momento

Están los trabajos que reaccionan ante el modelo de Hayes y Flower, puesto que sólo describe el cómo y no el porqué. De modo que se recurre a la teoría de Vigotsky (en Ramírez, 2004, p. 365), quien considera que el “lenguaje escrito promueve una transformación crucial de los procesos mentales, [...] debido a las descontextualizaciones que deben ejecutarse para construir sentido en ausencia del interlocutor y de la situación comunicativa inmediata”.

Scardamalia et al, y Bereiter y Scardamalia insisten en los objetivos, la intención del texto, la planificación y la revisión del escrito (Ramírez, 2004, p. 365). Aquí se vislumbra el papel que asumen las estrategias cognitivas y metacognitivas en el proceso escritor del modelo Didactext.

Estudios de psicología muestran diferencias entre el desarrollo de las habilidades argumentativas en lo oral y en lo escrito. El niño tiene facilidad para argumentar y contraargumentar en forma oral; sin embargo tiene dificultades para producir un monólogo argumentativo escrito (Ramírez, 2004, p. 365).

Por último, el proceso de textualización “exige habilidades cognitivas y metacognitivas que implican la contextualización del proceso, la recuperación de la información, la adecuación de las estructuras textuales y discursivas y el reconocimiento de las circunstancias de emisor y el destinatario” (Ramírez, 2004, p. 374).

Por ello para Ramírez (2004, p. 374) “La revisión como producto requiere de habilidades cognitivas y metacognitivas como la reflexión, la evaluación, el análisis. El producto siempre

admite mejoras, reestructuraciones, nuevas visiones, la inclusión o exclusión de puntos de vista diferentes”. Es decir que el producto tiene la característica de ser perfectible.

La escritura bien sea como proceso o como producto es una habilidad que se nutre del habla y de la lectura de todo tipo de texto: lingüístico o icónico, científico o de ocio, formal o informal Galera (en Ramírez, 2004, p. 374).

Desarrollar la CAE, implica ejecutar un proceso de cuatro etapas planteadas para la producción de textos escritos: acceso al conocimiento, planificación, textualización y evaluación-revisión (Ramírez, 2006, p. 36). Cada una de las etapas anteriores, permite que el estudiante se ejercite y se forme en CAE. En este sentido, acceder al conocimiento es comenzar despertando las experiencias asociadas al nuevo conocimiento para hacerlo significativo; así mismo, planificar conduce al alumno a organizar los razonamientos en forma lógica y coherente; además, textualizar es hacer realidad las ideas plasmándolas por escrito o expresándolas en un discurso y finalmente, revisar y evaluar es la etapa que hace que, específicamente, el texto escrito sea perfectible.

3.3.4.3. Didáctica de la argumentación escrita

La didáctica de la argumentación escrita parte de un ejercicio metacognitivo que según Ramírez (2010, p. 168) formula interrogantes como:

¿Qué conozco sobre argumentación y cómo argumento en la escuela, en la familia o en la calle?

¿Por qué debo aprender a argumentar y específicamente en forma escrita?

¿Cuáles son las incidencias que tiene saber argumentar en forma escrita en mi cotidianidad?

¿Quiénes argumentan en forma escrita, dónde, cuándo y cómo lo hacen?

Ramírez (2010, p. 169) considera que la producción de un texto argumentativo es una actividad que necesita de operaciones cognitivas y lingüísticas, puesto que implica seleccionar y jerarquizar información. En este proceso el argumentador asume una de dos posturas; positiva si logra sostener el punto de vista o, negativa cuando sus argumentos son débiles o contradictorios que no le permiten sostener su punto de vista.

Para poner por escrito un texto argumentativo se sigue el proceso que Basart (citado por Ramírez, 2010, p. 169) señala:

Planificar la redacción de un texto argumentativo consiste en transformar una lista o un cuadro de argumentos, eventualmente pre-construidos en una fase en la que se buscan ideas, se generan contenidos. Esta operación tiene un doble aspecto: la linealización, que acerca o separa semánticamente unos ítems físicamente separados o próximos en la lista, y la jerarquización – interacción semántica de micro-argumentos en macro-argumentos. Los macro-argumentos que en cierto modo denominan los conjuntos argumentativos, tienen una función informativa y / o de resumen parcial con respecto a unos micro – argumentos que ellos integran. Los micro- argumentos integrados tienen una función de dilatación y de expansión de los macro- argumentos integradores.

Desde la postura anterior, la CAE obliga la planificación consciente de los elementos que son las ideas de fuerza argumentativa y de los elementos que son el apoyo de las mismas. De este modo, se construye un tejido en el cual se identifica ideas directrices e ideas de desarrollo (Ramírez, 2010, p. 160).

Dollz (citado por Ramírez, 2010, p. 169) manifiesta que hay seis elementos a tener presente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje sistemático de la argumentación:

- a) La controversia o el conflicto de intereses. Es el desacuerdo o polémica sobre un determinado tema.
- b) El argumentador que asume el papel de contraargumentador.
- c) El objeto. Opiniones, actitudes, comportamientos.
- d) El objetivo. Valoración de opiniones con el fin de crear convenciones, atraer o modificar una opinión.
- e) El destinatario. Persona que regula o modifica el discurso, puede hacer contraargumentaciones.
- f) El lugar social. Es el factor que condiciona el papel jugado por el argumentador y el destinatario.

El hecho de contraargumentar en la CAE implica asumir el carácter dialógico. El dialogismo es clave para entender la argumentación y conocer al oponente. Existen tres formas de contraargumentar: la concesión, la refutación y la rectificación.

3.3.5. Filosofía para niños y la CAE

En Ramírez (2010, p. 180) se encuentra que Lipman como fundador del programa Filosofía para Niños; hace la interpretación de la escuela como un espacio de búsqueda donde se aprende cooperativamente a pensar por sí mismo. Un lugar donde el diálogo se fundamenta en las razones propias y en las de los demás.

El objetivo de Filosofía para Niños es enseñar a pensar desde temprana edad a partir de la filosofía. El marco teórico de este programa asume la lógica en tres direcciones: lógica formal, lógica de las buenas razones y lógica de la acción racional (Ramírez, 2010, p. 180).

3.3.5.1. La lógica formal

El objeto son las reglas que rigen la estructura de las oraciones y las relaciones entre estas. Las reglas se explican en contextos discursivos, donde el niño infiere la regla lógica a partir de situaciones de diálogo (Ramírez, 2010, p. 180).

3.3.5.2. a lógica de las buenas razones

Consiste en realizar una argumentación correcta y valorar los argumentos ofrecidos. Lipman (en Ramírez, 2010, p. 181) da a conocer unos criterios para evaluar razones:

“Las buenas razones se basan en hechos.

Las buenas razones son relevantes para aquello que se quiere justificar o argumentar.

Una buena razón trata de ser plausible lo que se ha dicho o ha hecho”.

3.3.5.3. Lógica de la acción racional

Considera la búsqueda cooperativa de la verdad en un ambiente de sinceridad, en el que las pretensiones de validez de las emisiones se apoyen en argumentos. Consiste en la fuerza de las razones que hace posible establecer acuerdos, respetando los argumentos del otro y fortaleciendo los propios. (Ramírez, 2010, p. 184).

Lipman promueve la racionalidad temperada por el juicio con el ánimo de formar seres responsables que ofrecen crítica en forma ética. En este sentido, Lipman (citado por Ramírez,

2010, p. 184) muestra algunas ocasiones en las que los estudiantes se ven obligados a pensar críticamente:

- cuando se lee o se revisa el trabajo de un compañero.
- cuando se es miembro de una comisión que ha de juzgar la candidatura de algún colega.
- cuando, frente a una injusticia, se ha de decidir entre archivarla u obrar en consecuencia.
- cuando los estudiantes ponen en cuestión los criterios mediante los cuales se ha planificado el curso, los materiales curriculares que se utilizan o la metodología didáctica empleada.
- cuando se valora la solicitud de un presupuesto o beca.
- cuando los juicios relativos o conflictos escolares o universitarios se realizan desde enfrentamientos del tipo alumnos versus administración; administración versus facultad; facultad versus estudiantes, etc.
- cuando se contrasta la propia conducta profesional, escuela o profesión con lo que se cree que debería ser.
- cuando uno detecta prejuicios o ideas preconcebidos en sí mismo o en los demás.
- cuando uno busca alternativas a las prácticas ya establecidas pero insatisfactorias.
- cuando se evalúa la teoría mediante la práctica o la práctica mediante la reflexión teórica.
- cuando uno toma conciencia de las implicaciones que tienen para los otros las propias conductas profesionales.

De esta manera, Lipman (en Ramírez, 2010, p. 185) busca que el sujeto se aproxime a un pensamiento de orden superior que es el pensamiento crítico sustentado por: razonamiento, análisis y juicio creativo y; pensamiento creativo: síntesis, destreza, arte y juicio creativo. Esto significa que hay un pensamiento abundante en recursos metacognitivos, auto correctivo y reflexivo.

Lipman (en Méndez, p. 13) plantea cinco puntos básicos del pensamiento en el programa de filosofía para niños:

- Considera que los niños y las niñas son filósofos por naturaleza con capacidad y derecho de pensar por sí mismos.
- Concibe a la educación como un proceso libre de una comunidad investigadora, en donde el educador es un guía que indaga y crece junto a los educandos.

- Ve a la filosofía como una experiencia viva que reafirma la identidad individual y una relación armoniosa del individuo con la sociedad.
- Cree en la comunicación mediante el diálogo libre como medio para esclarecer las ideas y promover la tolerancia, el amor y la paz entre los seres humanos.
- Promueve el desarrollo de un pensamiento multidimensional.

Dicho de otra manera, la FpN propicia el desarrollo de la personalidad del niño al ser escuchado, respetado y valorado en sus comentarios; al mismo tiempo desarrolla la capacidad de aceptar, aceptarse, respetar, respetarse en el contexto social y comunicativo.

3.3.6. La competencia argumentativa escrita

Según Toulmin (citado por Ramírez, 2004, p. 442), “una argumentación es una exposición de una tesis controvertida, el examen de sus consecuencias, el intercambio de pruebas y buenas razones que la sostienen y una clausura bien o mal establecida”. Es así como la CAE de un sujeto se da por las aptitudes, capacidades y conocimientos disponibles, coherentes con la naturaleza de maduración, adquisición y aprendizaje del ser que le hacen posible producir un texto de una determinada manera, según las situaciones y en contextos diversos.

En palabras de Ramírez (2004, Pp. 450,451) Álvarez Angulo proponen acciones de importancia que hay que tener en cuenta en la didáctica de la CAE:

- Realizar ejercicios metacognitivos sobre el proceso de argumentación escrita (saberes previos).
- Tener en cuenta la intención con que se escribe el texto, es decir, cuáles son los posibles destinatarios y cuál es la actual situación del escritor.
- Planificar adecuadamente los temas sobre los cuales están en condiciones de argumentar los estudiantes.
- Identificar los componentes de la argumentación: enunciador, destinatario, tiempo y espacio de la enunciación, tema problema, tesis definida, tesis contraria, medios y elementos utilizados.
- Leer textos argumentativos en los que existan contraargumentaciones; de igual manera analizar discusiones, debates o textos que presenten estas características. Identificar y utilizar estructuras contraargumentativas de concesión y refutación. Identificar con certeza cuál es la tesis que se defiende o se cuestiona.
- Estudiar un mensaje básico del texto argumentativo escrito, por ejemplo, los conceptos y las funciones de los conectores u organizadores discursivos de argumento y de contraargumento.

- Tener en cuenta la diferencia entre premisas y conclusiones. Tomar en cuenta el uso de un lenguaje concreto y específico. Buscar presuposiciones.
- Proponer la realización de un texto argumentativo escrito en grupo o individual sobre un tema de inquietud personal o de actualidad. En esta dimensión, hay que tener en cuenta el orden natural de las ideas, la fiabilidad de las premisas, la consistencia y el significado unívoco de los términos, el grado de emotividad que pueda surgir en el lenguaje utilizado. Detectar falacias y sofismas.
- Revisar los escritos y detectar en ellos concesiones o refutaciones de opiniones contrarias y análisis de la ecuanimidad. Este proceso conduce a promocionar en los estudiantes el consenso o la operación de negociación para llegar a un compromiso. Permite que los estudiantes vean los fenómenos sin dogmatizarlos y sin parcializarse de manera radical. Facilita que los estudiantes expresen los puntos a favor o en contra mirando el fenómeno con un pensamiento amplio.
- Explicar con el ejemplo. El profesor debe realizar su propio texto argumentativo sobre el aspecto objeto de la discusión.
- Identificar narraciones o descripciones que instrumentan la argumentación. Detectar argumentos y razonamientos en fábulas, cuentos, refranes y formas de tradición oral.
- Detectar en la publicidad el qué y el cómo del anuncio. Analizar la estructura de los anuncios de productos de consumo emitidos a través de la radio y la televisión. Analizar la formulación argumentativa que aparece en la publicidad con la intención de persuadir, seducir y hacer deseables los productos de consumo. Analizar muestras de publicidad estática (carteleras, anuncios, vallas, etc.) destinada a los niños.
- Escenificar un juicio jurídico en la clase con la representación de las partes (por ejemplo, un divorcio y la disputa por la tutela de los hijos).
- Elaborar un corpus de textos argumentativos: oral, escrito, etc.

Es preciso señalar que la didáctica de la CAE es un proceso complejo que es viable en todos los niveles del sistema educativo, siempre y cuando se adapte al contexto donde está inscrita la escuela y se establezcan compromisos para apropiarse de la parte teórica y posteriormente llevarlo a la práctica. Esto implica esfuerzo, porque el acto de escribir es resultado de muchas lecturas de diversidad de textos, sumado esto al manejo de la razón y la lógica para obtener buenos argumentos y evitar falacias, sofismas y paralogismos.

3.3.7. Los géneros discursivos de la argumentación escrita

El trabajo en desarrollo, destaca algunos géneros discursivos que favorecen la CAE, en este particular, se da a conocer aspectos teóricos acerca de: argumentación de la vida diaria,

el artículo de opinión y la carta petitoria, esta última se profundiza en el sentido que este género discursivo, se tiene en cuenta para las secuencias didácticas que se aplican dentro de la implementación del Modelo Didactext en los estudiantes de grado octavo.

A través de los géneros discursivos de la argumentación, “se busca herramientas cognitivas y metacognitivas que conducen al estudiante al aprendizaje del tema” (Ramírez, 2004, p. 153). De hecho, (Didactext, 2005, p. 115) reformula las estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de producción de texto. Así las cosas, las estrategias nombradas anteriormente, consideran cada una de las fases del proceso de elaboración de textos escritos: primera fase, acceso al conocimiento; segunda fase, planificación; tercera fase, producción textual; y tercera fase, revisión y reescritura.

En palabras de R. Ramírez (2004, p. 153), para Bajtín “los géneros son aquellos tipos discursivos relativamente estables: son construcciones de enunciados elaborados en el uso de la lengua”. Es decir, son flexibles en el sentido que no se ajustan a modelos preestablecidos, pues sus enunciados se producen en el acto de habla, cuando entran en juego diversas estructuras, de acuerdo con el propósito del hablante, el contexto y el destinatario del discurso.

Respecto a la clasificación de los géneros discursivos, (Martínez, Álvarez, Hernández, Zapata & Castillo, 2004, p. 50) destacan la propuesta bajtiniana:

(i) Géneros primarios donde se incluye la conversación oral cotidiana; (ii) géneros secundarios donde se incluyen todos los géneros que han pasado por la escritura y exigen mayores grados de elaboración. La definición de género está esencialmente ligada no a la forma o la convención literaria, sino a la práctica social enunciativa: así, habrá tantos géneros discursivos como prácticas sociales existan.

Tal clasificación de los géneros implica la determinación apropiada según las vivencias de los grupos sociales y su cultura, que al ser diversa, hace que los géneros discursivos de una no existan en otra cultura. También cabe señalar, que el estudiante presenta problemas durante el paso del lenguaje cotidiano al lenguaje escolar, de la oralidad a la escritura; dado que, el discurso escrito exige consciencia e intencionalidad. Así, a través de “los géneros discursivos se aprende a hablar, [...] a mandar, a obedecer; [...] a comprender el mundo natural, social y cultural que rodea al niño” (Martínez et al., 2004).

Ramírez (2004, p. 152) resalta algunos géneros a través de los cuales se manifiesta la argumentación; entre ellos: argumentación en la vida diaria, artículo de opinión, la demostración, la publicidad y la carta petitoria. En este acápite se referencia como parte del marco teórico la carta petitoria.

3.3.7.1. La carta petitoria

El texto hace parte del género argumentativo, aunque en sus orígenes corresponde al género epistolográfico⁴³, por la intencionalidad del remitente y la finalidad de la carta favorece la CAE, puesto que la petición nace de la necesidad de solucionar problemas reales, por tanto se recurre a los argumentos con el fin de sustentar la petición.

Epístola es un vocablo latino donde su sinónimo es carta. Ésta a su vez, es una manera de comunicación escrita, que desde la antigüedad se ha usado con diversos propósitos⁴⁴. “En el género epistolar se encuentra variedad de textos según el contenido y la forma, pues los hay desde la invitación a cenar hasta asuntos filosóficos” (Ramírez, 2004, p. 187).

En la retórica clásica existe teoría acerca del género epistolar; de modo que Pérez & Ramos (1996, p. 1) reconocen los siguientes aspectos:

- El género abarca una muestra heterogénea en contenido y forma; por tanto, pueden encontrarse temas variadísimos que van desde la simple invitación a cenar o una recomendación, hasta cuestiones filosóficas de altura, protestas amorosas o fríos comunicados oficiales, como mensajes cifrados de los ejércitos. El género epistolar es un valioso documento para conocer acontecimientos históricos, así como para un estudio del latín familiar usado en la intimidad entre dos amigos. Todos los autores utilizaron el género epistolar incluso los historiadores en cartas fingidas de unos personajes a otros; pero hubo autores que configuraron el género de forma definitiva.
- Respecto a las características formales del género llama la atención el hecho de que no se elaboró una teoría sobre el arte de la epistolografía, salvo pequeños apartados en los tratados de retórica. Si hay una regulación de usos y formularios: - el pasado epistolar, -los datos normalmente adjuntados: nombre del remitente (nominativo) seguida del nombre del destinatario (dativo), el saludo a veces en abreviatura, etc. (ejemplo: Seneca Luciliosalutemdat.) (S.V.B.E.E.V.= Si uales bene est ego uaelo.) despedidas tipo “uale” o “cura ut ualeas”.

⁴³ Para los Romanos las obras escritas como carta de diversas clases: Cartas privadas, oficiales, públicas, abiertas, doctrinales, o científicas, poéticas (Romero & Ramos, 2002, p.1).

⁴⁴ San Pablo adoctrinaba a través de las cartas apostólicas: a los Romanos a los Gálatas, etc.

Estas características permiten entrever la labor docente a la hora de abordar la SD para escribir la carta petitoria, puesto que “escribir es también reescribir. El alumno debe aprender a considerar su propio texto como un objeto de trabajo, de revisión, de reescritura” R. Ramírez (2010, p. 227). En este particular, la intención del remitente es de acuerdo a la situación problémica que pretende solucionar, así que, inicia el ejercicio de escribir con el primer borrador, luego reescribe hasta alcanzar la claridad de los argumentos con los cuales intenta convencer al destinatario y cumplir con el objetivo como “pedir algún favor, exigir el reconocimiento de los propios derechos o de las obligaciones de otro, [...] persuadir y convencer al destinatario de las ideas o proyectos expuestos en el texto” Ramírez (2004, p. 188).

En cuanto a la estructura de la carta petitoria comienza con el planteamiento del objetivo, sigue con el desarrollo de los argumentos y finaliza con la exigencia de la respuesta. Así las cosas, este tipo de texto encuadra en el tema de la CAE; tal es el caso de la solicitud oficial, conformada por: “encabezado, resumen de la solicitud; autopresentación y exposición de los motivos que sustentan la solicitud” (R. Ramírez, 2004, p. 189). En consecuencia, se entiende que la carta de petición potencia la CAE como “una habilidad que admite asumirse desde diversos puntos de vista didácticos. La condición es que haya confianza y afecto y temas de interés para el estudiante” (GIA, 2010). Es decir, los intereses⁴⁵ del estudiante lo mueven a la escritura con sentido, puesto que de su argumentación depende la respuesta favorable a lo requerido, siempre y cuando convenza al destinatario.

Ramírez (2004, p. 189) a modo de información da a conocer una clasificación general de las cartas según la relación con el destinatario, el mensaje y el estilo de redacción:

- a) *Cartas familiares* son las que se escriben a los miembros de la familia o a los amigos. Normalmente en ella contamos lo que nos ha ocurrido y a veces expresamos sentimientos propios.
- b) *Cartas de cumplimiento* son las que por deberes de nuestra posición nos obliga a escribir. Se caracterizan por el lenguaje elegante y breve.
- c) *Cartas de felicitación* son las que se envían con motivo de un santo, aniversario, cumpleaños o un feliz acontecimiento; por ejemplo el nacimiento de un hijo, etc. Estas son breves y en ellas se expresan

⁴⁵ Los intereses surgen de la necesidad de solucionar problemas que a diario se evidencian en la escuela, por tanto se plasman en la carta petitoria para ser mediados con el destinatario indicado.

sentimientos de afecto y deseo de felicidad para la persona a la que se le envía. La exageración y el excesivo énfasis en los halagos pueden producir efectos contrarios.

d) *Cartas de pésame* son parecidas a las de felicitación en su composición, pero difieren en los sentimientos que expresan. En éstas se ofrece apoyo y afecto al destinatario por el dolor sentimental.

e) *Cartas de agradecimiento* son aquellas en las que manifestamos gratitud por el favor recibido.

f) *Cartas de excusa* tienen por objeto manifestar el pesar que se tiene por la falta cometida.

g) *Cartas de recomendación*. En ella se insiste en las necesidades y cualidades de la persona que se recomienda.

h) *Cartas de negocios* son las que tienen por objeto los asuntos comerciales. En ellas se expresa con brevedad y claridad lo que se quiere decir.

Pérez & Ramos (1996) presentan otro estilo de clasificación en el que toman como parámetro el destinatario, en este sentido la carta es: privada, pública, oficial, abierta, doctrinal o científica, proemio o de dedicación y poética.

De lo expuesto anteriormente, se concluye que la carta en un texto escrito que se sustenta en la cotidianidad para argumentar y establecer la comunicación con otros destinatarios, el éxito o el fracaso de los objetivos se alcanzan mediante el manejo del lenguaje persuasivo, claro y pertinente al contexto, a lo cual se suma la determinación de la clase de carta a escribir y la estructura formal a utilizar.

3.3.8. Modelos de producción de textos

Investigaciones recientes hacen referencia a la expresión escrita como una modalidad lingüística distinta de la expresión oral y con características propias empiezan a destacarse, fundamentalmente, por la evidencia teórica de que la escritura es una actividad compleja en la que el escritor debe tomar múltiples decisiones y en la que intervienen una serie de procesos (Grupo Didactext, 2005, p. 15).

Algunos modelos hacen consideraciones al respecto; entre ellos: C. García y M. Fayol (2003) (en Grupo Didactext, 2005, p. 16) permiten mostrar la producción verbal escrita como una actividad a la vez divisible en componentes e integrable como un todo; y formulan tres campos de investigación: “1) el funcionamiento del escritor adulto, 2) la comparación entre expertos y novatos, y 3) la didáctica de la composición”.

En la primera línea de investigación correspondiente al funcionamiento del escritor adulto, se sitúa el modelo de Hayes y Flower⁴⁶ (1980), que busca identificar el origen de los problemas de escritores adultos con el fin de mejorar las producciones, a partir de un análisis de los protocolos verbales o del pensamiento en voz alta de estos sujetos. Mientras escriben un texto, para resolver sus problemas de producción. El modelo establece tres momentos: el contexto de la tarea que incluye un borrador sobre el cual el escritor pueda apoyarse y las consignas de composición que delimiten el tema, el destinatario y las motivaciones, los conocimientos conceptuales y teóricos almacenados en la memoria a largo plazo, y la composición como un proceso de resolución de problemas en el que intervienen tres subprocesos⁴⁷ (Grupo Didactext, 2005, p. 16). En este contexto, el modelo no considera el proceso de adquisición de la escritura en los niños de Educación Básica Primaria. Sin embargo, los docentes están en condiciones de adaptarlo cualquier nivel educativo con excelentes resultados.

En segunda instancia, por parte de diversos investigadores, entre ellos, el Grupo Didactext (2003), el modelo de Hayes 1980 y 1996 más que modelos socialmente cognitivos son modelos de contexto individual, en los que los ambientes social y físico están presentes sólo como listas incompletas [...]. “Los autores mencionados se centran en la resolución de problemas y se preocupan poco de la dimensión lingüística de los procesos de producción” (Grupo Didactext, 2005, p. 17). A este respecto afirman que “una excesiva preocupación por la norma gramatical u ortográfica durante el proceso de redacción genera una sobre carga de la memoria a corto plazo en los escritores inexpertos, lo que afecta a la calidad del producto” (Grupo Didactext, 2005, p. 18).

Desde esta perspectiva, los estudios investigativos son referentes epistémicos para que otras investigaciones contemplen las limitantes o los aportes al tema objeto de estudio, en este caso la escritura, con énfasis en la producción textual.

⁴⁶ Este modelo permite, en primer lugar, centrar la atención en el proceso de producción de los escritos; en segundo lugar, porque introduce la concepción de la recursividad para la escritura y la reescritura, consideradas hasta ese momento como procesos separados y, en tercer lugar, porque regula las actividades de escritura en clase, a pesar de que sus autores no se proponen este objetivo cuando elaboran su teoría (Grupo Didactext, 2005, p. 16).

⁴⁷ Subprocesos: la planificación, la producción textual (redacción o traducción) y la revisión-regreso sobre el texto. Relectura o eventual reescritura (Grupo Didactext, 2005, p. 16).

En la segunda línea de investigación referente a la comparación entre escritores expertos y novatos, se menciona el modelo de Scardamalia y Bereiter (1987). Estos autores incluyen etapas recursivas en los procesos y estrategias de construcción del texto y, del mismo modo que *Hayes y Flower*, parten de un análisis de protocolos verbales o de pensamiento en voz alta de escritores expertos, pero además, emplean el análisis de autoinformes con el propósito de examinar las diferencias en el proceso de composición de escritores novatos y expertos (Grupo Didactext, 2005, p. 18). Llegan a la conclusión de que la diferencia entre expertos y novatos radica en la forma en que el conocimiento se integra al proceso de escritura y a lo que sucede después con ese conocimiento, otorgan importancia a la regulación consciente y a la incorporación de elementos retóricos (Grupo Didactext, 2005, p. 18). Según esto, reconocen dos modos de composición⁴⁸.

Dentro de este contexto, los modelos aplicados en el proceso de E/A de la escritura deben proveer a los estudiantes estrategias, que les permitan organizar sus ideas y plasmarlas en textos significativos y, con estructura coherente y cohesiva. Además, es conveniente que el texto producido, sea de carácter reflexivo y crítico.

La tercera línea de investigación refiere la didáctica de la composición escrita, conocida también como enfoque didáctico-textual, se basa en la concepción funcionalista del lenguaje cuyo énfasis está en la comunicación o en los diversos usos de la lengua; es decir, “se considera el texto escrito dentro de un contexto situacional concreto” (Grupo Didactext, 2005, p. 18). Así las cosas, la didáctica de la escritura debe tener un significado social, que promueva actividades acordes a las necesidades e intereses comunicativos de los estudiantes.

Así mismo, D. H. Graves (1983, 2002) expone el modelo⁴⁹ *Writing: Teachers and Children at work* (Didáctica de la escritura) en el que:

⁴⁸ Los autores reconocen dos modos de composición: “decir el conocimiento” o estrategia de enunciación de los conocimientos, que consiste en exponer las ideas en la forma como se encuentran en la memoria; “transformar el conocimiento” o la estrategia de resolución de problemas, que tiene en cuenta tanto el espacio de los conocimientos conceptuales (contenido) como el espacio retórico para elaborar el texto (Grupo Didactext, 2005, p.18).

⁴⁹ El modelo de D. H. Graves define tres criterios: progreso y mejora intra-individual (el alumno), facilitado por el docente (el experto), en un clima de colaboración y enriquecimiento inter-individual (el grupo) (Grupo Didactext, 2005, p.20).

“incorpora una pedagogía que articula deliberadamente lectura y escritura en una perspectiva interactiva bajo el supuesto de que los dos procesos se apoyan mutuamente y una psicología que conceptualiza la escritura como el resultado de los procesos cognitivos del escritor afectado por variables internas y externas” (Grupo Didactext, 2005, p. 19).

Según lo antes mencionado, la producción textual “incluye una serie de actividades preliminares que permiten que el escritor haga uso de un proceso de escritura, con acciones o pasos previos como “anotaciones, borradores, esquemas y dibujos” (Grupo Didactext, 2005, p. 19).

Camps (1995) propone el modelo Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela. “Parte de la necesidad de dar sentido a la enseñanza de la escritura en la escuela desde la conceptualización del trabajo por proyectos, tal como lo menciona Kilpatrick en su obra Método de los proyectos”. “Este modelo se articula a través de secuencias didácticas⁵⁰ que se caracterizan por la interrelación entre el proceso de producción textual y las actividades y ejercicios específicos” (Grupo Didactext, 2005, p. 20). Es decir, que según este modelo, la tarea de la composición escrita, debe tener una finalidad y objetivos específicos, estructurados en un proyecto global.

Dentro de este contexto, Jolibert (1995) propone el modelo Formar niños lectores/productores de textos. Ésta es una propuesta didáctica integrada que abarca tanto el aprender a leer como el aprender a producir textos en la escuela, desde la educación infantil hasta el final de la enseñanza básica (Grupo Didactext, 2005, Pp. 20,21). En este sentido, la articulación de fuentes teóricas en una propuesta, constituyen herramientas teórico-prácticas, que desde el punto de vista didáctico, apoyan las acciones docentes en el aula. En otras palabras, el proceso lecto-escritor y la producción de textos orales y escritos, es una actividad de toda la vida que se inicia desde el grado cero y se alimenta durante todos los niveles formales del sistema escolar.

⁵⁰ Camps y Ribas (1998) resumen las principales características de un proyecto de secuencias didácticas: 1) la escritura se sitúa dentro de un marco comunicativo, no hay que escribir una “redacción” para ser corregida por el profesor, sino que el texto tendrá lectores reales, unos destinatarios, que será necesario tener en cuenta, 2) los alumnos escriben en clase y se facilitan ayudas para gestionar las distintas operaciones de escritura, 3) se combinan las tareas de producción del texto con actividades de reflexión explícita y de aprendizaje de una selección de contenidos específicos de los géneros discursivos y de los tipos de texto objeto de enseñanza y aprendizaje, 4) propone una forma de trabajar en clase que favorece la interacción entre profesor y alumnos o entre los propios alumnos (Grupo Didactext, 2005, p.20).

Así mismo, Sánchez (1993) en *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*, expone un programa⁵¹ de instrucción para el desarrollo de la comprensión de textos en sexto de EGB. Dentro de su programa de comprensión, dedica un apartado a la reescritura como parte integral de la comprensión de textos; es decir, una reescritura que se propone como puente entre el texto y los estudiantes con mala comprensión, como ayuda eficaz para sus docentes.

Desde esta perspectiva, El modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico para la producción de textos escritos, propuesto por el Grupo Didactext, se ubica dentro del enfoque didáctico que “conceptualiza la composición escrita no sólo como un proceso comunicativo y social que adquiere significado en el contexto físico, social y cultural en el que se desarrolla” (Grupo Didactext, 2005, p. 22). En consecuencia, favorecer los procesos de comprensión y redacción en los estudiantes, implica la aplicación de modelos didácticos que conceptualicen la composición escrita de forma individual, comunicativa y social según el contexto.

El Modelo Didactext “reelabora el modelo presentado por Hayes en 1996 para la producción de un texto escrito e incorpora algunos aspectos como el contexto cultural y social, la memoria cultural y el énfasis en el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas” (Grupo Didactext, 2005, p. 22), que el modelo planteado por Flower y el mismo Hayes (1980) no contempla, al menos de forma explícita, ya que se centra en los procesos cognitivos de la composición.

Ésta propuesta concibe la creación de un texto como un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada “factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, físicos, discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales” (Grupo Didactext, 2005, p. 22). Se basan en este modelo por ser el más seguido en la didáctica de la escritura, juntamente con el de Scardamalia y Bereiter (1992).

El Modelo Didactext pretende implicar los procesos cognitivos y las estrategias o mecanismos que intervienen en la escritura desde:

la dimensión envolvente de la cultura, pensada mediante las propuestas teóricas de Bajtín (1989), Beaugrande (1997), Van Dijk (1980, 1983, 1994), Kristeva (1978) y, los planteamientos de la psicología cultural

⁵¹ Según Sánchez (1993:240) los componentes de este programa son: 1) selección del tema, 2) macroproposiciones, 3) organización, 4) sucesión temática, 5) macrooperadores, 6) ayudas textuales (Grupo Didactext, 2005, p.21).

(Wertsch, 1991; Salomón, 1992; Cole, 1999; Pozo, 2001, entre otros), situándolo dentro de un constructo teórico de corte sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico (Grupo Didactext, 2005, Pp. 22,23).

De este modo, la composición escrita como proceso, está inmersa dentro de un contexto socio-cultural acorde a las características y necesidades de los estudiantes, según la época y el lugar donde interactúan.

Así las cosas, el Modelo Didactext, “por una parte, resalta la importancia de los componentes cognitivos y su estrecha relación con los factores culturales y sociales; y, por otra, adopta una perspectiva de intervención, y no sólo de observación, en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Grupo Didactext, 2005, p.23). Sumado a lo anterior, la labor de enseñanza y aprendizaje del proceso escritural, implica una reflexión sobre “la especificidad de la didáctica”, puesto que “el desarrollo de las competencias comunicativas generales o específicas”, requieren una intervención educativa adecuada. Por tanto, es preciso señalar que el modelo Didactext supera las falencias de otros modelos relacionados con el proceso escritural, de modo que genera un aporte significativo a los sujetos de investigación en la adopción de este modelo como estrategia didáctica para desarrollar la CAE.

Con la detección de las falencias en la producción de textos argumentativos escritos, surge la urgente necesidad de implementar el Modelo Didactext para la formación de actitudes y valores que desencadenan una convivencia social, basada en el respeto y la tolerancia; generando una actitud crítica y autónoma para expresarse e interactuar en diversos contextos sociales, culturales y académicos.

En este sentido, la práctica de nuevas didácticas como el Modelo Didactext convergen en el fortalecimiento de la argumentación, como punto de partida para desarrollar el potencial intelectual de los estudiantes, basado en problemas reales de aprendizaje, en ambientes significativos de trabajo, “formas y procesos de escritura” en los cuales “la cultura y la sociedad se convierten en contextos de producción” de textos argumentativos escritos (Patiño et al. 2007, p. 8).

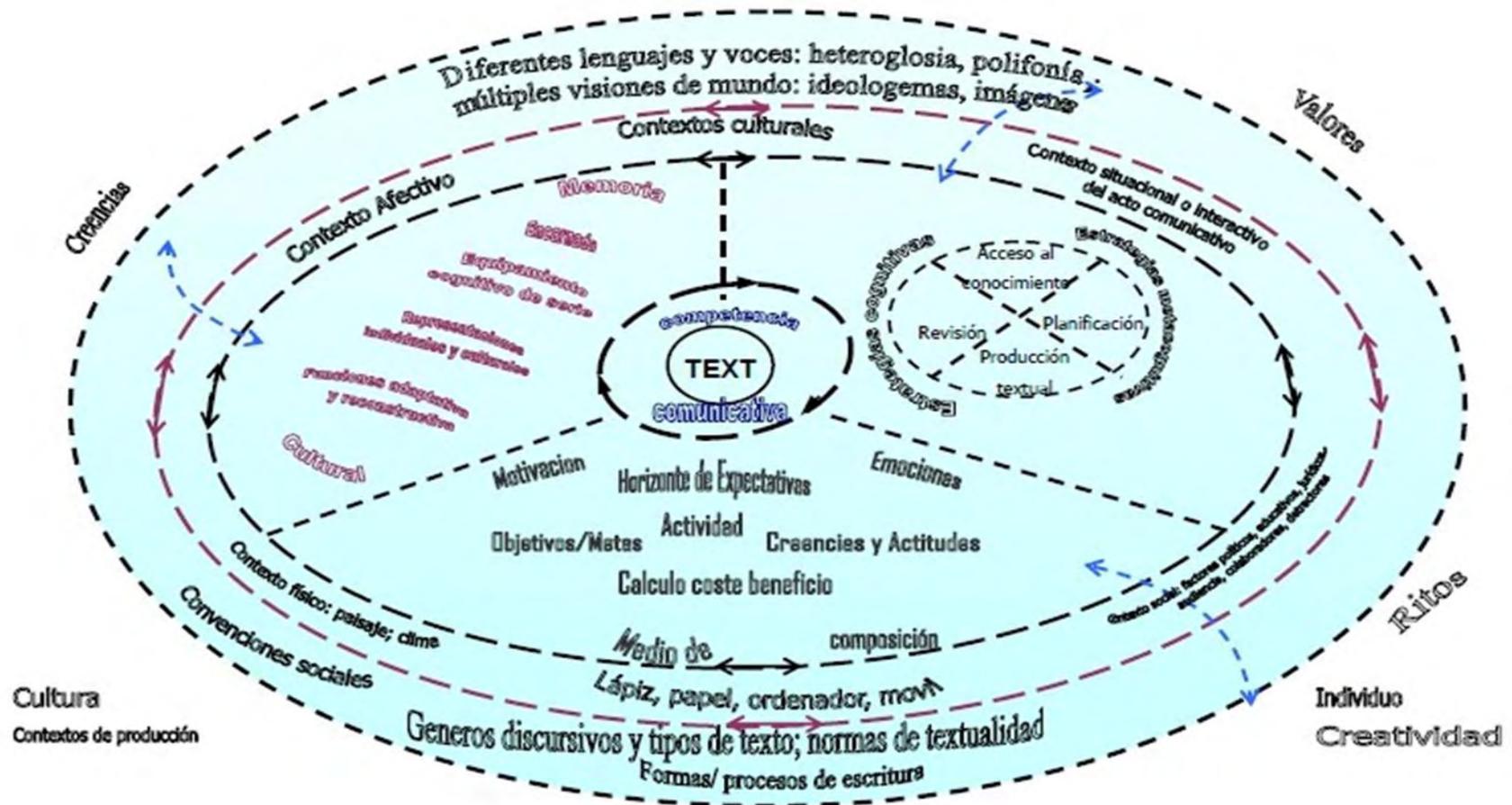


Figura 8: Diagrama de la producción de un texto escrito del grupo Didactext

Fuente: DIDACTEXT (citado en Patiño et al., 2007, p. 8)

3.3.9. Modelo Didactext

Entre las líneas de investigación del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Complutense de Madrid:

“figura la didáctica de la escritura (adquisición de la lecto-escritura y desarrollo de la competencia escrita). [...] en 2001, de un seminario permanente sobre la “Didáctica de los textos”, se forma el Grupo Didactext, que a su vez “propone el Modelo Didactext que tiene en cuenta la concepción de la escritura y la perspectiva sociocognitiva, pragmalingüística y didáctica en la producción de textos escritos” (Grupo Didactext, 2005, p. 16).

Entre los principales teóricos citados en este modelo están Hayes y Flower (1980) y su reescritura por parte de Hayes (1996), y el modelo de Scardamalia y Bereiter (1987). Según el Grupo Didactext “las diferentes corrientes y los distintos modelos de la enseñanza de la escritura postulan tres tipos de operaciones constitutivas de la escritura: la planificación, la textualización o redacción propiamente dicha y la revisión de lo escrito” (Grupo Didactext, 2005, p. 16).

“El Grupo Didactext defiende la necesidad de explicar el porqué, el para qué, el para quién y el cómo llevar a cabo las prácticas de escritura; en definitiva: atender y dar respuesta al proceso de escritura, en su inseparable relación con la lectura, y también con la sociedad y la cultura. En consecuencia, aboga por reclamar mayor insistencia y dedicación a la tarea compleja y difícil de la escritura, que requiere un tratamiento individualizado y perseverante, y que exige grandes dosis de reflexión y de imaginación” (Grupo Didactext, 2005, p. 18).

Lo anteriormente mencionado, justifica la necesidad de aplicar el Modelo Didactext en la I.E. Genaro León, como un aporte metodológico importante en el ejercicio de la escritura de docentes y estudiantes, puesto que ésta “es un fenómeno complejo que refiere el buen hacer”, de los sujetos partícipes del proceso E/A de la LC (Grupo Didactext, 2005, p. 18).

4. CAPÍTULO IV DISEÑO METODOLÓGICO

4.1. Tipo de estudio

En este apartado se habla sobre la investigación cualitativa

La investigación cualitativa es una noción que comienza a hacerse indispensable en todos los ámbitos educativos que se asumen desde las nuevas tendencias pedagógicas, puesto que su interés está centrado en la educación con sentido y significado social. Por tanto, los conceptos educativos deben estar redimensionados desde las realidades socioculturales que viven los actores del proceso. Es reconocido por muchos círculos académicos que la mejor manera de comprender una realidad es abordándola desde la realidad misma y que ese abordaje se puede hacer utilizando la investigación cualitativa-comprensiva; puesto que a través de ella, es posible conocer las realidades del entorno donde se desarrolla el proceso educativo y redimensionarlo o proyectar soluciones acordes con las reales expectativas de las comunidades (Jaramillo, 1998, p. 9).

aplicada al presente trabajo, que permite la comprensión del estado actual de los sujetos investigados, y que según el análisis realizado, conlleva a proponer soluciones a las dificultades detectadas; así mismo, el enfoque etnográfico⁵² posibilita a las investigadoras describir e interpretar la realidad de la CAE en los estudiantes del grado octavo de la I.E. Genaro León y de los docentes de LC de este establecimiento educativo; de igual manera se asume el enfoque Investigación – Acción – Participación,

Uno de sus principales impulsores es Orlando Fals Borda, quién expone que la Investigación Acción Participativa (IAP) surge debido a la imposibilidad de cambio social que generaban las principales corrientes intelectuales, entre ellas el paradigma planteado por el positivismo, y la corriente ideológica de Marx y Lenin, las cuales fueron dogmatizadas siguiendo principios establecidos lejos de la realidad existente en la sociedad hispana. “La IAP surgió en Latinoamérica debido a la politización creciente en los ámbitos académicos universitarios (se cayó en la cuenta de que cualquier praxis social-incluida por supuesto la investigación-es una praxis política) (Jaramillo, 2008, p. 76).

⁵² Etimológicamente, el término etnografía significa la descripción (gráfē) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (ethnos). Por tanto, el ethnos, que sería la unidad de análisis para el investigador, no sólo podría ser una nación, un grupo lingüístico, una región o una comunidad, sino también cualquier grupo humano que constituya una entidad cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocos. (Martínez, 1998, p. 29).

que según Torres (2001) parte del diagnóstico del problema de estudio y con él se asume un compromiso de cambio en la realidad del contexto observado. De igual manera, se acude a la parte estadística como un instrumento adicional, para llevar a cabo una interpretación más precisa de los datos analizados.

4.2. Enfoque de investigación

Según Martínez (1998) “el objetivo inmediato de un estudio etnográfico es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado”, en este caso son los estudiantes del grado octavo de la I.E. Genaro León, caracterizados por las dificultades que presentan en la escritura de textos escritos, y que se derivan de la manera como se enseña, se aprende y se desarrolla la CAE. En el estudio investigativo se privilegia que los procesos de leer, escribir, hablar y escuchar deben orientarse hacia la significación; en este sentido, el acto de escribir como proceso social e individual, pone en juego saberes, competencias e intereses determinados por el contexto socio-cultural y pragmático, en el cual están inmersos los aprendices (MEN, 1998, p. 49).

En este contexto, se asume el enfoque IAP, con el objeto de generar la renovación de las prácticas educativas en la parte escritural, en las que se incluyen los estudiantes y los maestros de LC, puesto que con los referentes teóricos y prácticos, se dinamiza y adecua el trabajo del aula a las necesidades de alumnos que requieren superar “las falencias en la aplicación de normas de textualidad; inconsistencia en la construcción de párrafos (cohesión y coherencia); deficiencias gramaticales; dificultad en la aplicación de los signos de puntuación y reglas ortográficas, entre otros”(GIA, 2010, p. 116). Es decir, que la reflexión surgida de este trabajo descriptivo y propositivo lleva al docente a resignificar su labor educativa con relación al desarrollo de la CAE, mediante la adopción del modelo Didactext, y de una propuesta pedagógica y talleres relacionados con la producción de textos argumentativos escritos.

4.3. Unidad de análisis y de trabajo

Este estudio toma como unidad de análisis a 29 estudiantes del grado octavo de la I.E. Genaro León y a 7 docentes. Se toma, específicamente, a los 29 alumnos como muestra⁵³,

⁵³ La selección de la muestra en un estudio etnográfico requiere que el investigador especifique con precisión cuál es la población relevante o el fenómeno de investigación, usando criterios que pueden basarse en consideraciones teóricas o conceptuales, intereses personales, circunstancias situacionales u otras consideraciones. Normalmente, los

quienes con su participación y opiniones permiten el desarrollo y fortalecimiento de este estudio y, se benefician de la propuesta pedagógica y de la aplicación de talleres para mejorar la CAE. Por su parte, las apreciaciones del grupo de maestros de LC del cual hacen parte las investigadoras, son materia prima para una mejor comprensión y análisis del tema estudiado. A su vez, la triangulación de la información se hace con la interacción de estudiantes, docentes y la realidad del desarrollo de la CAE dentro del contexto educativo mencionado.

4.3.1. Caracterización de los estudiantes

Los estudiantes⁵⁴ del grado octavo de la I.E. Genaro León, provienen de los sectores urbano, rural o indígena del Municipio y se caracterizan por ser alegres, respetuosos, activos en clase y demuestran preferencia por el trabajo en grupo. En términos generales, manifiestan el dinamismo propio de los jóvenes de su edad; pero en su mayoría son algo despreocupados e incumplidos en la realización y entrega de sus actividades académicas.

Dentro de este contexto, los alumnos del grado octavo oscilan entre los 12 y 14 años, edad en la cual según Piaget (en Ramírez, 2005, Pp. 208,212) el desarrollo mental tiene unas características, que valen la pena tenerse en cuenta para efectos de esta investigación; porque:

“empieza la reflexión libre y desligada de lo real, marcando el paso del pensamiento concreto (actuación sobre los objetos) al pensamiento formal (actuación sobre las propias operaciones); además, las operaciones lógicas pasan de la manipulación concreta a las ideas puras expresadas en un lenguaje sin apoyo de la percepción, de la experiencia o de la creencia”. En este contexto, Miranda et al. (citado en Ramírez, 2004, p. 213) el estudiante adquiere una “actitud crítica y plantea interrogantes, entre los cuales se encuentran: ¿Cómo funciona eso? ¿Qué se hace con ello? ¿Para qué me sirve?, constituyéndose en la segunda edad del por qué”.

En este orden de ideas, aprovechar el interés por aprender y por la pregunta, debe asumirse para favorecer el desarrollo de la CAE., a fin de desarrollar las potencialidades de los estudiantes.

fenómenos seleccionados incluyen personas, sus rasgos individuales o respuestas, eventos, documentos, artefactos u otros objetos, segmentos de tiempo, de lugares y de situaciones y, en general, la acumulación de distintas fuentes de datos que se corroboren y complementen mutuamente (Martínez, 1998, p. 52).

⁵⁴ Los estudiantes, para cualquier tema que se aborde, son una fuente muy rica de información. Para todo tienen datos y observaciones que aportar. Evidentemente, un buen investigador etnográfico debe tratar de registrar todo tipo de conductas de los alumnos como su comportamiento en las aulas y fuera de ellas: vocabulario y jerga, atención e interés en las clases, realización de pruebas o exámenes, evaluación de clases, juego, etc. Todo puede ser de gran importancia en el momento de comprender e interpretar la realidad educativa (Martínez, 1998, p. 58).

4.3.2. Caracterización de los docentes de LC

En la I.E. Genaro León, los docentes de LC tienen diversos estudios de formación, entre ellos: dos licenciados en Básica Primaria con énfasis en lenguaje, un licenciado en Filosofía y Letras, un licenciado en Inglés – Español, un licenciado en Filosofía y un licenciado en primaria; cada uno de ellos con sus respectivas especializaciones que no son afines a la asignatura que imparten.

Todos ellos son docentes responsables en su quehacer educativo, pero son conscientes de la necesidad de capacitarse en el tema de la argumentación, pues tienen limitantes en la formación conceptual y didáctica relacionada con la CAE.

4.4. Encuentro con los sujetos de investigación

Es importante dar a conocer a los estudiantes y docentes⁵⁵, la finalidad de la investigación orientada a aplicar modelos pedagógicos que permita mejorar la CAE; ante esto, los estudiantes manifiestan interés por superar las dificultades que tienen en la escritura de textos escritos en los que expresan puntos de vista, opiniones e ideas; así mismo, son conscientes que tienen dificultades al argumentar porque su vocabulario es escaso, no utilizan bien los conectores y, a veces, escriben sin sentido, falencias en la producción de texto escrito por falta de cohesión, de coherencia, escaso uso de la ortografía. En consecuencia, no hay claridad en lo que expresan. Por otro lado, sensibilizar a los maestros sobre la relevancia del tema de investigación, posibilita una participación abierta y sincera en la encuesta diagnóstica; puesto que, sus apreciaciones son valiosas para el desarrollo del trabajo investigativo y de la propuesta pedagógica.

4.4.1. Trabajo de campo⁵⁶

Para conocer las opiniones de estudiantes y docentes, se aplica una encuesta con preguntas abiertas y cerradas, logrando obtener en sus respuestas apreciaciones sobre el desarrollo de las

⁵⁵ Entre todos los grupos de una institución educativa, quizá los docentes constituyan el grupo más importante y decisivo a la hora de recabar información. Sin embargo, no siempre es fácil lograr la información requerida, especialmente cuando el tema que se va a estudiar, se relaciona con su eficiencia docente, área que invariablemente temen, aunque ése no sea el caso; pero no es fácil convencerlos de ello. En general, los docentes “detestan” los cuestionarios, pero acceden de buen grado cuando se les invita a “conversar” sobre un tema determinado.

⁵⁶ El trabajo de campo de la investigación etnográfica camina guiado por algunos criterios que conviene poner de relieve, ya que lo distinguen notablemente de otras clases de investigación (Martínez, 1998, p.49).

clases, la metodología, el nivel de aprendizaje en LC y, sobre la percepción que tienen de la argumentación en el grado octavo; así, los criterios manifestados por los encuestados permiten fortalecer la investigación, en el sentido de diagnosticar el estado en que se encuentran los educandos y buscar soluciones adecuadas a las falencias que ellos presentan.

4.4.2. Organización de categorías y subcategorías

Como punto de partida para establecer las categorías deductivas se toma el planteamiento del problema, las preguntas orientadoras, los objetivos y el marco teórico; en la misma medida, las categorías inductivas se establecen a partir de las respuestas dadas por estudiantes y docentes, en las cuales se determinan opiniones comunes.

4.4.3. Registro e interpretación de la información

Una vez hecha la recolección de la información⁵⁷ se procede al respectivo análisis e interpretación basado en las apreciaciones de estudiantes y docentes; siendo esto, el soporte para realizar la propuesta pedagógica pertinente al tema de investigación.

4.4.4. Triangulación de los resultados

En esta parte se asumen dos etapas; en la primera se revisa la información proveniente de los estudiantes y profesores; siendo ésta la categoría inductiva, con el marco teórico y los planteamientos del trabajo investigativo se establece la categoría deductiva; a partir de aquí, se determinan las similitudes y las diferencias con relación a la producción de textos argumentativos escritos y el mejoramiento de la CAE. En la segunda etapa, se evalúa la aplicación del modelo Didactext y los talleres correspondientes a la propuesta pedagógica, que se orienta para mejorar la CAE en los estudiantes del grado octavo.

4.4.5. Elaboración y aplicación de la propuesta

Después del respectivo análisis de la información suministrada por estudiantes y docentes, se hace la propuesta pedagógica, cuya finalidad está centrada en aplicar el modelo Didactext y los talleres que buscan mejorar el nivel de la CAE, en concordancia con el plan de estudios de LC correspondiente al grado octavo.

4.5. Estrategias y medios del diseño metodológico

⁵⁷ Hablar de métodos de recolección, es referirnos a los medios de que se vale el investigador para poder acceder en forma sistemática al conocimiento comprensivo del fenómeno cultural. Es poder utilizar las técnicas y los instrumentos en la recolección de la información durante el inicio del trabajo de campo (Preconfiguración) y posteriormente ir profundizando en la configuración de la realidad (Jaramillo, 1998, p.130).

La utilización de la encuesta con preguntas abiertas y cerradas para estudiantes y docentes, facilita el diagnóstico de los parámetros de la investigación; así mismo, se registran fotografías, conclusiones, recomendaciones y alcances de la tesis, como evidencias de la implementación de la propuesta pedagógica, encaminada a mejorar la CAE en los estudiantes del grado octavo, quienes son los protagonistas y beneficiarios de la nueva dinámica de trabajo en clase y, que busca superar las dificultades en la producción de textos argumentativos escritos.

5. CAPÍTULO V ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para identificar los criterios de los estudiantes de grado octavo de la I.E. Genaro León y los maestros de LC, en la encuesta diagnóstica, se formulan preguntas abiertas y cerradas que permiten detectar los vacíos, que ellos tienen en la producción de textos argumentativos escritos; así mismo, el concepto que poseen sobre la argumentación, (ver anexos A y B).

Para estudiantes y docentes se aplica una encuesta con preguntas abiertas y cerradas, que es una adaptación hecha de la encuesta para estudiantes y docentes elaborada por el Dr. Ramírez Bravo en su tesis doctoral desarrollada en el Programa Didáctica de las Lenguas y la Literatura, de la Universidad Complutense de Madrid, 2002. En consecuencia, se hace la interpretación de las respuestas de acuerdo al tema investigado.

Las respuestas de estudiantes y docentes, se analizan utilizando tablas en las cuales se encuentra los siguientes aspectos: categorías y subcategorías que refieren las ideas que tienen sobre la argumentación y que permiten desarrollar la categoría inductiva; ya que, con la totalidad de encuestados y sus apreciaciones, se detecta la urgencia de implementar modelos pedagógicos como el Didactext y la promoción de la CAE, en los sujetos investigados; y que a su vez, contempla el logro de los objetivos del trabajo de investigación y, la motivación para participar en la propuesta pedagógica.

La encuesta diagnóstica aplicada a los estudiantes cuenta con un total de 7 ítems y para los docentes de LC se formulan 13 preguntas, que facilitan información sobre el tema de investigación y que es útil para la reflexión y aportes que hacen las investigadoras sobre la CAE.

Inicialmente, las preguntas se analizan una por una, para encontrar respuestas semejantes en los sujetos encuestados, luego se organizan en las respectivas tablas, y se procede al análisis detallado de la misma, apoyada en la parte estadística para finalmente hacer la triangulación.

5.1. Análisis de la información suministrada por los estudiantes

De acuerdo con la información suministrada por los estudiantes del grado octavo, se analizan las respuestas a los siete interrogantes planteados en la presente encuesta; pues, a través de ellas expresan sus opiniones sobre la argumentación, y refieren sus puntos de vista sobre el proceso de EA de la parte escritural de la LC, desde esta perspectiva, se puede establecer la concordancia entre las estrategias utilizadas por los docentes y el nivel de aprendizaje y mejoramiento de la CAE en el grado en mención.

En otro contexto, se detectan las dificultades que el grupo de estudiantes presenta en la redacción de textos escritos argumentativos, y por ende en la CAE, como consecuencia de las falencias en la redacción coherente de oraciones, párrafos y textos cortos, en la utilización de los signos de puntuación, en el escaso vocabulario que manejan, el desconocimiento de conectores, en la no identificación de ideas principales y secundarias, en la inseguridad al expresar ideas y opiniones, en la estructuración correcta de diferentes tipos de oraciones, y la caligrafía ilegible en algunos casos. A partir de esto, se hace la reflexión sobre los resultados de la aplicación de los talleres inmersos dentro de la propuesta, para mejorar el nivel de la CAE en los aprendices.

Tomando como referencia a Ramírez (2005, Pp. 540,544), para el análisis de la encuesta cumplimentada por los estudiantes, se aplican 29 encuestas correspondientes a la totalidad de la muestra escogida. Las respuestas se agrupan⁵⁸ de acuerdo con la concordancia en las ideas expresadas por los encuestados en cada pregunta (p) y, cuyos porcentajes se señalan mediante gráficos. En seguida se presenta los resultados encontrados en la encuesta y las características:

- a) Características de la participación en clase (p1, p2, p6). Los valores obtenidos en la pregunta “te gusta participar en clase” (p1) corresponden a: *alguna vez el 73%, casi siempre el 17%, y el 10% siempre*. Sumado a lo anterior, se les pregunta “si dan razones en las intervenciones orales” (p2), *nunca el 7%, alguna vez el 62%, casi siempre el 24%, y el 7% siempre*. En este orden de ideas, se pregunta “estarías

⁵⁸ Hay categorías que se pueden integrar o agrupar en una categoría más amplia y comprensiva. Strauss y Corbin (1990) llaman a esto “codificación axial”; varios conceptos pueden subsumirse o integrarse en uno más comprensivo (Martínez, 1998, p.76).

dispuesto (a) a dedicar tiempo para conocer más sobre la argumentación” (p6), el 27% *Si*, y el 73% *No*. Según estos valores se observa una mayor tendencia en *algunas veces*, un porcentaje más bajo *casi siempre*; así mismo, un alto número de estudiantes está interesado en el aprendizaje de la argumentación; razón por la cual, es oportuno fortalecer la CAE aplicando el modelo Didactext (gráfica 1: Resultados de la encuesta para estudiantes).

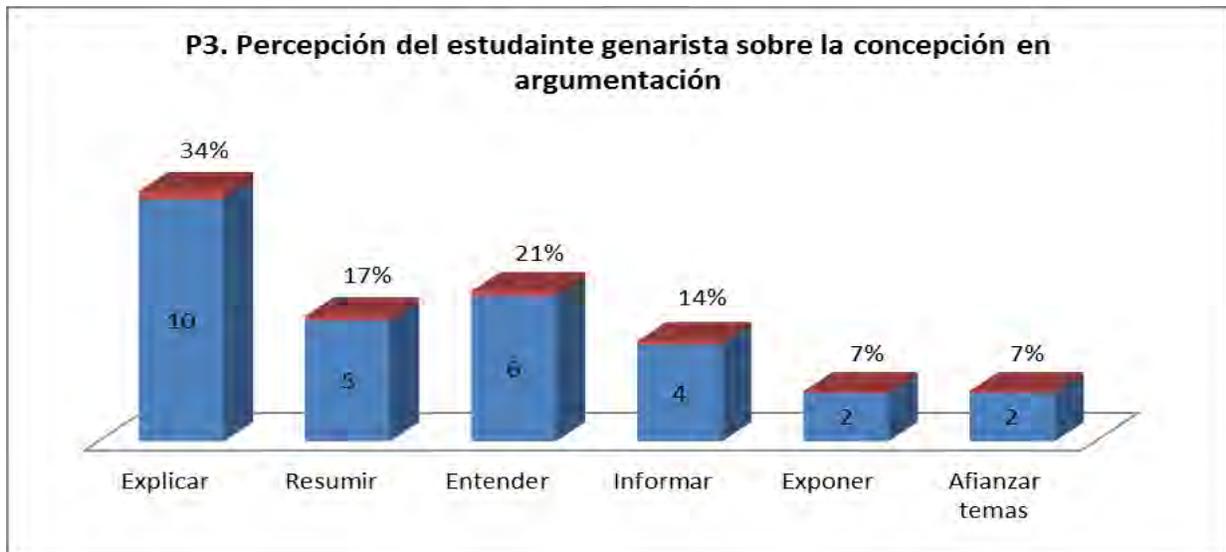


Gráfica 1: Resultados de la encuesta para estudiantes (Ver anexo)

Fuente: Ésta investigación

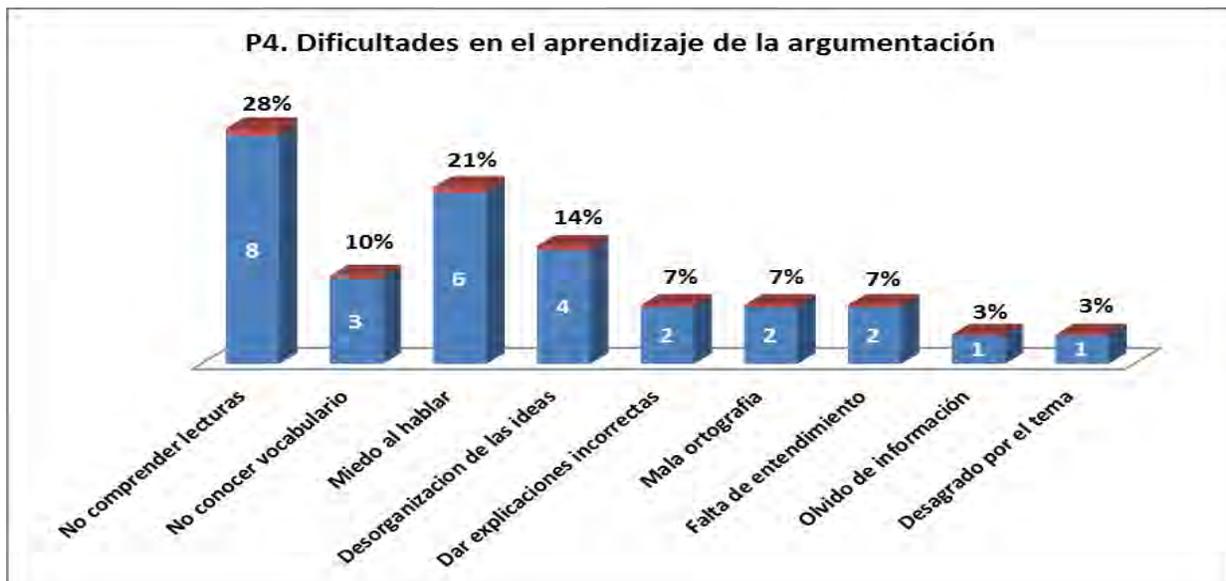
- b) Concepción Genarista sobre argumentación (p3, p4, p7). A este respecto, el estudiante demuestra desconocimiento en la formación argumentativa (p3); lo manifiesta, en primer lugar, al definir el término con relación a *explicar* 34 %, *resumir* 17 %, *entender lecturas* 21 %, *dar información* 14%, *exponer* 7% y 7% *afianzar temas*(gráfica 2: Concepción del estudiante Genarista sobre argumentación). En segundo lugar, frente a la pregunta “qué dificultades encuentras cuando argumentas” (p4) responde: *dificultad para comprender las lecturas* 28%, *desconocimiento de vocabulario* 10 %, *miedo al hablar o responder* 21 %, *desorganización en las ideas* 14 %, *dar explicaciones incorrectas* 7%, *mala ortografía* 7%, *falta de entendimiento* 7%, *olvido de la información* 3%, *desagrado por el tema* 3% (Gráfica 3: Dificultades en el aprendizaje de la argumentación). En la pregunta te gusta leer (p7), el 59% responde alguna vez, un

31% afirma *casi siempre* y el 10% *siempre* (Gráfica 4: Importancia de la lectura en la argumentación).



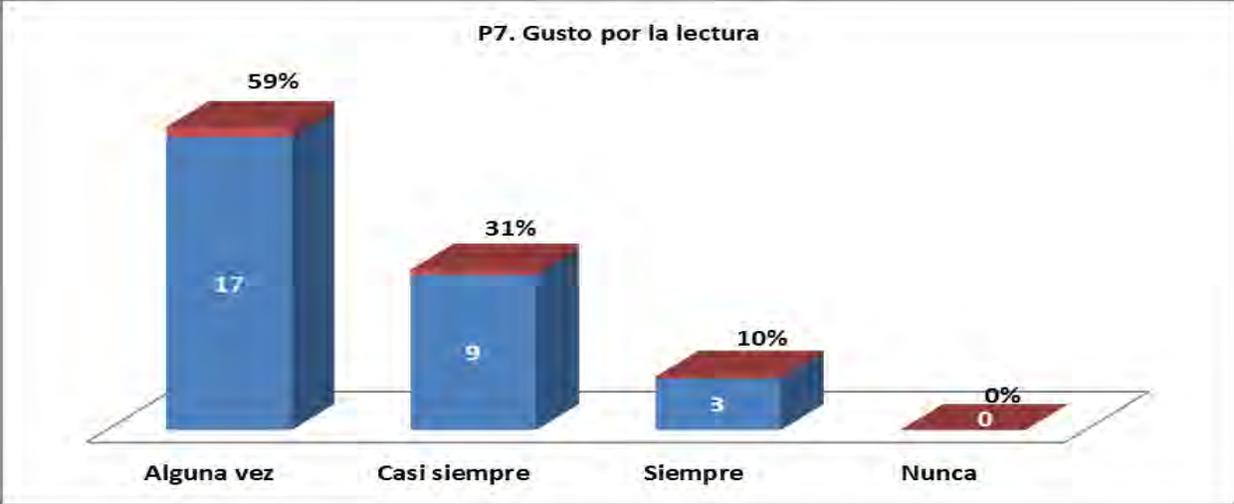
Gráfica 2: Concepción del estudiante Genarista sobre argumentación

Fuente: Ésta investigación



Gráfica 3: Dificultades en el aprendizaje de la argumentación

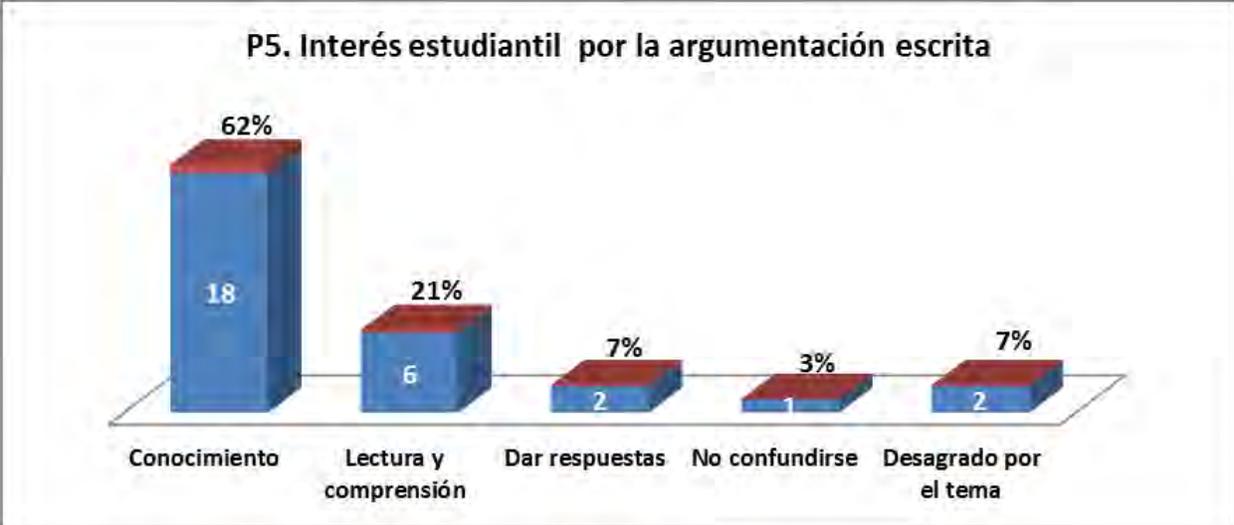
Fuente: Ésta investigación



Gráfica 4: Importancia de la lectura en la argumentación

Fuente: Ésta investigación

c) Frente a la pregunta “te gustaría saber más sobre la argumentación escrita” (p5), se encuentran las siguientes justificaciones: *para obtener conocimiento 62%, para leer y comprender 21%, para dar respuestas 7%, para no confundirse 3%, desagrado por el tema 3%* (Gráfica 5: Interés estudiantil por la argumentación escrita).



Gráfica 5: Interés estudiantil por la argumentación escrita

Fuente: Ésta investigación

Las anteriores afirmaciones avalan la necesidad de abordar la argumentación, desde el punto de vista didáctico, con prácticas educativas como el modelo Didactext, cuyos antecedentes investigativos, conclusiones, alcances y recomendaciones evidencian el mejoramiento de la CAE.

Así mismo, la indagación previa de las concepciones que los estudiantes tienen sobre la argumentación permite explorar, identificar, analizar y proponer posibles soluciones a las dificultades encontradas en la producción de textos argumentativos escritos con la finalidad de mejorar la CAE. (Ver tabla 4: Definición estudiantil sobre argumentación).

Categoría	Subcategoría	Estudiantes	Respuestas obtenidas
Definición de argumentación	Explicar	10	Explicar un tema, una pregunta, lo que se lee.
	Resumir	5	Hacer un resumen, sacar una idea clara.
	Entender lecturas	6	Tener una idea clara de la pregunta o de la lectura.
	Afianzar temas	2	Afianzar un tema, decir las cosas entendibles.
	Dar información	4	Ampliar, dar más información mejorando algo que está mal.
	Exponer	2	Exponer, argumentar algo.

Tabla 4: Definición estudiantil sobre argumentación

Fuente: Ésta investigación

La argumentación cobra un papel fundamental en la vida cotidiana, académica y social de los estudiantes, razón por la cual, la adopción del Modelo Didactext como estrategia didáctica que favorece la producción de textos argumentativos escritos, permite expresar pensamientos, sentimientos y emociones con juicio y actitud crítica, con ideas organizadas y manejo eficiente del lenguaje escrito. (Ver Tabla 5: Dificultad estudiantil para argumentar).

Categoría	Subcategoría	Estudiantes	Respuestas obtenidas
Dificultad estudiantil para argumentar	Dificultad para comprender las lecturas	8	No puedo comprender las lecturas.
	Desconocimiento de vocabulario	3	Uso las palabras que no son o no tienen importancia.
	Miedo al hablar o la responder	6	Me da miedo hablar porque no se responder bien las preguntas.
	Desorganización en las ideas	4	No organizo bien mis ideas y no me expreso bien.
	Explicaciones incorrectas	2	No explico bien porque me pongo nervioso.
	Uso inadecuado de la ortografía	2	No tengo buena ortografía.
	Dificultad para entender	2	No entiendo lo que me piden.
	Olvido de la información	1	Se me olvida lo que iba a decir.
	Desagrado por el tema	1	No me gusta.

Tabla 5: Dificultad estudiantil para argumentar

Fuente: Esta investigación

5.2. Análisis de la información suministrada por los docentes

En la presente investigación es importante la opinión de los docentes de LC, para justificar la propuesta pedagógica relacionada con el mejoramiento de la CAE; para ello, se solicita la colaboración de los maestros, indagando el grado de conocimiento sobre argumentación, estrategias didácticas, producción de textos argumentativos e interés por capacitarse en el tema.

Teniendo en cuenta las apreciaciones de los docentes, y de acuerdo al perfil del docente Genarista como maestro crítico, reflexivo, transformador social y comprometido, debe testimoniar la escritura argumentada, puesto que, con su vivencia orienta mejor la producción de textos argumentativos escritos en los estudiantes.

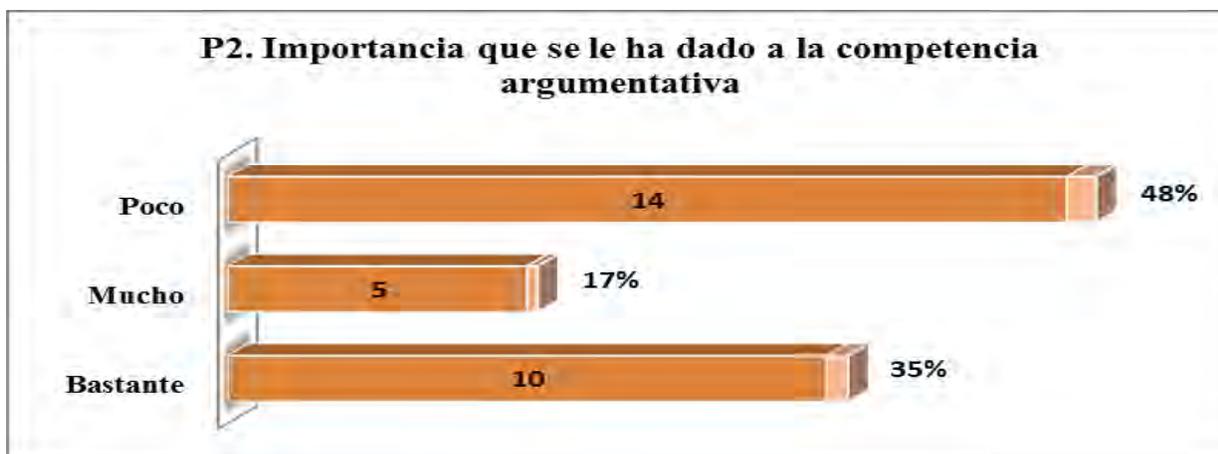
Según Ramírez (2005, p.534) la encuesta “brinda información que aproxima a identificar tendencias que en conjunto pueden proporcionar objetividad sobre el caso objeto de análisis”; al respecto, los maestros expresan sus conceptos con base a su experiencia laboral, y a las prácticas didácticas que desarrollan; de igual manera, las preguntas (p) se agrupan según las relaciones que se refieren entre sí y, se representan con gráficas.

- a) Importancia de la competencia argumentativa (p1, p2). En (p1) 48% de los encuestados considera que en los últimos años se ha hablado alguna vez al respecto, 35% opinan que se habla con frecuencia sobre el tema y un 17% piensa que se comenta mucho sobre el asunto en cuestión; lo que quiere decir que el tema de la argumentación es importante en el ámbito educativo de la I.E. Genaro León, y genera inquietud de trabajo en el aula (Ver gráfica 6: Información sobre la competencia argumentativa). En este contexto (p2), 35% señalan que se da bastante importancia al tema, un 17% refiere que la relevancia es mucha y 48% afirman que es poca, esto significa que la argumentación, es promovida para capacitar a los aprendices para exponer y defender sus ideas con sentido y razones convincentes frente a sus interlocutores (gráfica 7: Importancia de la competencia argumentativa).



Gráfica 6: Información sobre la competencia argumentativa

Fuente: Esta investigación



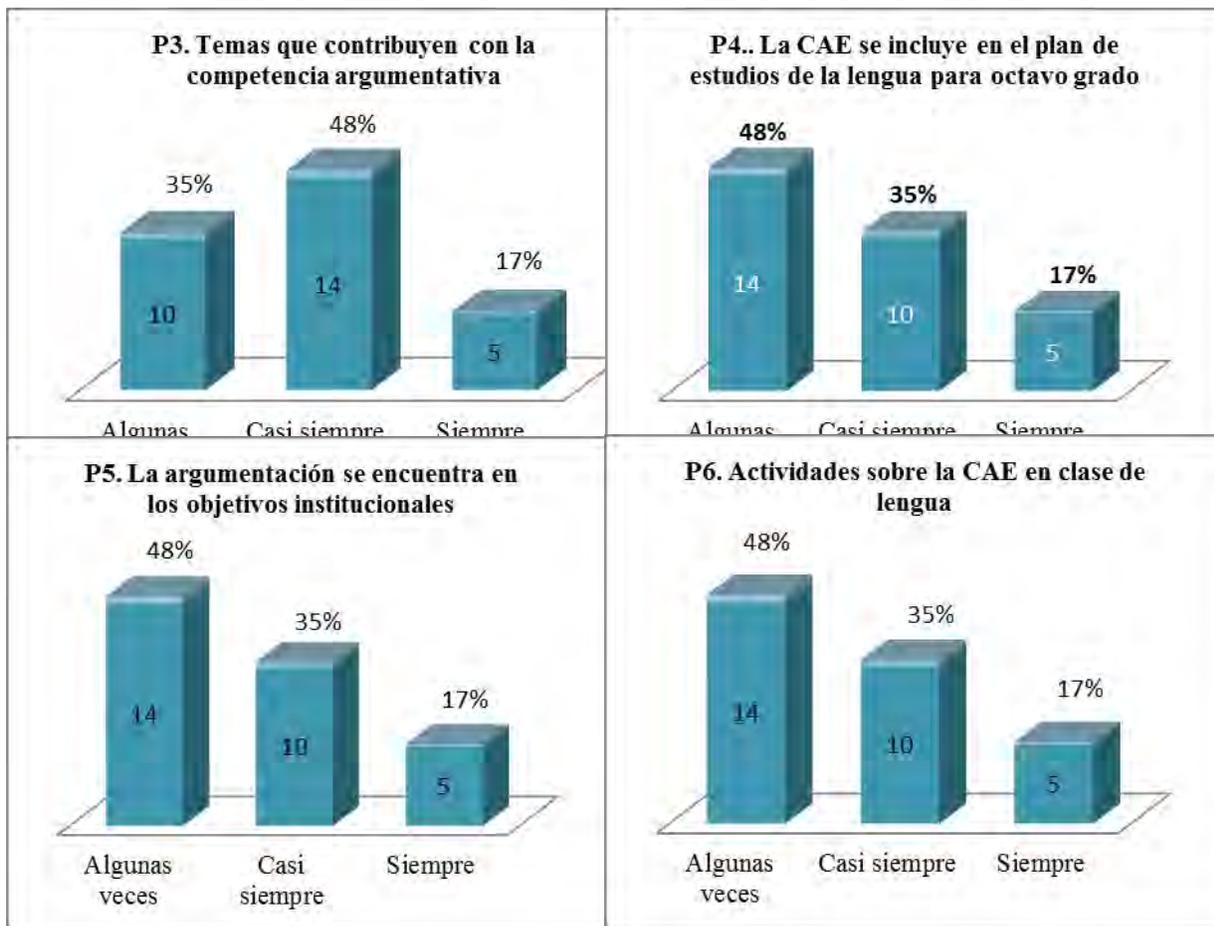
Gráfica 7: Importancia de la competencia argumentativa

Fuente: Esta investigación

b) La competencia argumentativa en la clase de LC (p3, p4, p5, p6). En (p3) el 35% opinan que algunas veces abordan temas que contribuyen con la competencia argumentativa, 48% afirman que lo hacen casi siempre y un 17% asegura que siempre. Lo anterior, demuestra que el desarrollo de la argumentación cuenta con alguna base en el trabajo pedagógico que realizan los docentes de LC; pero requiere de mayor fundamentación teórica y bibliográfica, para que la orientación dada sea adecuada y ajustadas a las necesidades del grupo de estudio.

Al respecto de incluir la competencia argumentativa escrita en el plan de estudios de LC del grado octavo (p4), el 48% afirman *algunas veces*, 35% refieren *casi siempre* y un 17% responde *siempre*. Sobre la inclusión de la competencia argumentativa en los objetivos institucionales (p5), un 48% dicen *algunas veces*, 35% *casi siempre*, un 17% *siempre*.

Por otra parte, el 48% de los encuestados afirma *algunas veces* haber aplicado actividades referentes a la CAE (p6), así mismo el 35% dicen *casi siempre* y un 17% señala *siempre*. De lo anterior se deduce que los maestros abordan el tema de la argumentación de manera esporádica, pues denotan inseguridad en sus respuestas al prevalecer la frecuencia algunas veces (Ver gráfica 8: la competencia argumentativa escrita en la clase de lengua).



Gráfica 8: La competencia argumentativa escrita en la clase de lengua

Fuente: Esta investigación

c) La formación del docente en competencia argumentativa escrita (p7, p8, p9, p11, p12). Un 35% refiere que su formación en la competencia argumentativa (p7) es deficiente, 48% afirman que es insuficiente, el 17% responden suficiente. Estos resultados permiten inferir la urgencia de capacitación en el tema. No obstante, al preguntarles cómo califican su competencia argumentativa personal (p8), el 17% dice deficiente, un 48% afirman insuficiente y el 35% refieren suficiente. De otra parte, los criterios que los docentes tienen sobre competencia argumentativa (p9) son los siguientes:

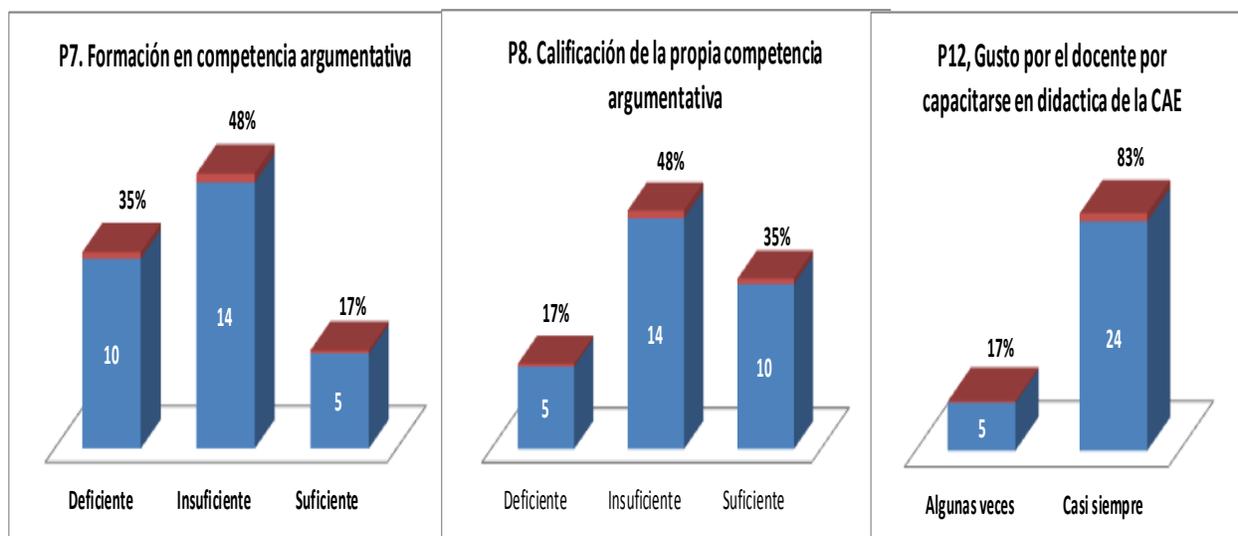
- ✓ “Cuando el estudiante al leer un texto propone nuevos conceptos”.
- ✓ “Es razonamiento que se hace de un tema, aclarar o justificar una respuesta que genera fluidez verbal”.

- ✓ “La opinión propia con base en lo argumentado”.
- ✓ “Elaboración de escritos”.
- ✓ “Fundamental para hablar con bases reales”.
- ✓ “Interpretación y análisis de textos y del contexto social”.

Según los conceptos dados por los docentes, se infiere la necesidad de capacitación en competencia argumentativa que de solidez a las prácticas de aula de LC, desarrolladas en la I.E. Genaro León.

En este orden de ideas, al preguntar, si conoce algunas estrategias didácticas que permitan el desarrollo de la CAE (p.11), las respuestas son diversas; entre ellas: “ensayos argumentativos”, “enseñar a comprender palabras desconocidas usando el diccionario”, “ensayos sobre un tema determinado”, “usando los textos”, “elaboración de artículo de opinión”. En consecuencia, se percibe desinformación en este aspecto, razón que puede ser aprovechada para motivar capacitación en el tema investigado.

A la pregunta, le gustaría conocer estrategias que favorezcan la CAE (p12), el 17% afirma *algunas veces*, un 83% contesta *casi siempre*, lo que significa que hay interés por aprender, circunstancia que es favorable para la presente investigación, y en especial para el favorecimiento de la competencia argumentativa (Ver gráfica 9: Formación del docente en argumentación).

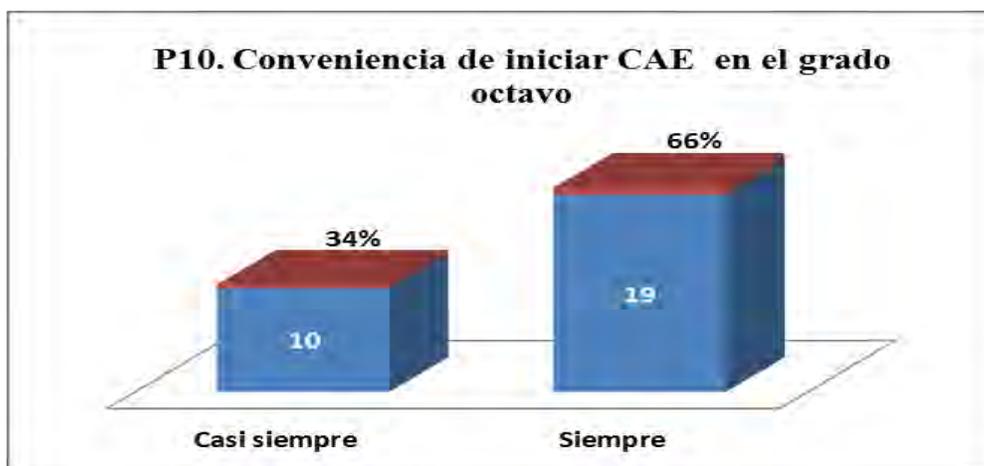


Gráfica 9: Formación del docente en argumentación

Fuente: Esta investigación

d) Con respecto a la pregunta, considera que el grado octavo es oportuno para el desarrollo de la CAE (p10), el 34% señalan casi siempre y el 66% contestan siempre, estos porcentajes dejan entrever que los docentes asumen la importancia de la edad de los estudiantes; como propicia para el mejoramiento de la competencia argumentativa escrita (CAE). (Ver gráfica 10: Conveniencia de iniciar la CAE en el grado octavo). Por otra parte, justifican sus respuestas así:

- ✓ “El estudiante del grado octavo tiene una visión más clara sobre argumentación”.
- ✓ “Esta competencia desarrolla la opinión propia, y si la escribe hay criterio y análisis”.
- ✓ “El adolescente necesita dar explicaciones con buen fundamento”.
- ✓ “Empezar desde grados inferiores o desde el preescolar a que el estudiante sea creativo e imaginativo con la literatura”.
- ✓ “La competencia argumentativa debe iniciar desde la primaria, donde el estudiante de su punto de vista sobre el porqué de las cosas”.
- ✓ “Porque en esta edad el estudiante tiene mayor madurez para lograr una comunicación escrita más amplia y segura”.



Gráfica 10: Conveniencia de iniciar la CAE en el grado octavo

Fuente: Esta investigación

Finalmente, se cuestiona sobre la importancia adjudicada al libro de texto de LC del grado octavo (p13), ante lo cual un 17% refiere mucha, el 35% afirman poca y el 48% afirman

indispensable (Ver gráfica 11: Importancia adjudicada por los docentes al libro de texto). En este sentido, se observa una tendencia marcada hacia la utilización del texto guía como apoyo al trabajo de los maestros de LC.



Gráfica 11: Importancia adjudicada por los docentes al libro de texto

Fuente: Ésta investigación

En términos generales se puede observar que según la información obtenida, los docentes de LC de la I.E. Genaro León urgen de acciones de formación y capacitación en didáctica, pedagogía y fundamentación epistemológica con relación a la CAE.

Así las cosas, después de haber realizado el análisis de la información con los sujetos investigados, se hace un análisis con el ánimo de explicitar los criterios planteados en este estudio, respecto al mejoramiento de la CAE. En este sentido, se hace un contraste de la parte teórica, y los criterios de los docentes y estudiantes, para establecer conclusiones sobre la enseñanza y aprendizaje de la competencia argumentativa escrita; así mismo, sobre la necesidad de mejorar las prácticas educativas en el aula, para superar las debilidades en la producción de textos argumentativos escritos.

5.3. Según las apreciaciones de los estudiantes

Con base en las opiniones que expresan los estudiantes, se relacionan los temas que concuerdan con las concepciones que tienen, sobre la escritura y el proceso de enseñanza-aprendizaje que vivencian en la producción de textos escritos argumentativos:

- Demuestran confusión en la definición de argumentación al asumir que es explicar, resumir, entender lecturas, afianzar temas, dar información y exponer.
- Relacionan las dificultades en la argumentación con el hecho de no comprender lecturas, desconocimiento de vocabulario, miedo al hablar o al responder, desorganización en las ideas, dar explicaciones incorrectas, tener mala ortografía, falta de entendimiento, olvido de la información y desagrado por el tema.
- Asumen la lectura como mera información sin entender que es necesario procesarla y entenderla, como medio de generación de nuevos conocimientos.
- En la redacción de las respuestas dadas a las preguntas abiertas, presentan debilidades en la gramática, coherencia, cohesión, errores de ortografía, hay enmendaduras, letra ilegible, omisión de letras, no utilizan signos de puntuación, unen palabras, dejan oraciones inconclusas, no relacionan la pregunta y la respuesta. Esto demuestra, que hay dificultades en la producción textual escrita, además hay deficiencia al justificar o dar razón del porqué de sus contestaciones.
- Justifican su interés por aprender más sobre la argumentación escrita al establecer que les sirve para saber más, para entender y hablar sobre el tema, para leer y comprender bien, para responder preguntas, para no confundirse y hay quienes expresan que no les gusta el tema.
- En estas apreciaciones se vislumbra la utilidad que tiene la CAE, en la consecución de un buen nivel de desarrollo en los procesos escriturales y lectores, como medios de una adecuada comunicación.
- Un bajo porcentaje de los encuestados plantean que acceden a la lectura frecuentemente, en menor medida leen casi siempre, pero el mayor número de estudiantes leen alguna vez; en consecuencia, la lectura y el desarrollo de la CAE necesitan ser intervenidas con prácticas pedagógicas que mejoren los procesos escriturales de los escolares de grado octavo.
- Consideran que en algunas ocasiones dan razones en las intervenciones orales, algunos lo hacen esporádicamente, y un porcentaje bajo nunca lo hace; por tanto, la timidez para hablar o intervenir oralmente, adquiere relevancia a la hora de participar en clase; razón por

la cual, se debe reflexionar sobre la importancia de la argumentación en los actos discursivos y los procesos de escritura.

Finalmente, con los resultados obtenidos en la encuesta diagnóstica, se establece que los estudiantes del grado octavo, poseen un bajo nivel de desarrollo de la CAE, debido a la falta de aplicación de didácticas que favorezcan la competencia escrita.

5.4. Según la conceptualización de los docentes

La conceptualización sobre argumentación que tienen los aprendices del grado octavo de la I.E. Genaro León, junto con los maestros permite inferir lo siguiente:

- Asumen que la competencia argumentativa es un tema importante del que se habla con cierta regularidad; generando en este sentido, inquietud frente a la didáctica y pedagogía aplicada en el aula. Esto significa que la argumentación, orientada con modelos didácticos específicos fortalece en los estudiantes, la capacidad para expresar sus opiniones en forma clara y coherente.
- Plantean que la competencia argumentativa en clase de LC, tiene algún precedente de trabajo didáctico y pedagógico, pero que requiere más fundamentación teórica y claridad conceptual, para la orientación adecuada del proceso enseñanza-aprendizaje de la CAE.
- Al respecto de incluir la competencia argumentativa escrita en el plan de estudios de LC del grado octavo, un porcentaje significativo afirma hacerlo algunas veces; así mismo, la inclusión de la competencia argumentativa en los objetivos institucionales, se hace con alguna regularidad. En este mismo sentido, refieren que esporádicamente aplican actividades relacionadas con la CAE; por ende, se infiere debilidad en el proceso enseñanza-aprendizaje de lectura y escritura.
- En cuanto a la formación del docente en competencia argumentativa escrita, su nivel de competencia personal y la aplicación de estrategias didácticas relacionadas con la CAE, un alto porcentaje afirma que es insuficiente; por tanto urge actualización y capacitación en el tema. En consecuencia a lo anterior, expresan diversos criterios que no explicitan claramente el dominio del asunto investigado, entre ellos: leer textos, razonamiento sobre un tema, opiniones propias, elaboración de escritos, hablar con bases reales, interpretación y análisis de textos y del contexto social.
- Un alto porcentaje de docentes plantean que el grado octavo es oportuno para el desarrollo de la argumentación, puesto que los capacita para expresar sus ideas, con

argumentos razonados y convincentes frente a los demás; ya que el estudiante necesita dar explicaciones con un buen fundamento, tiene madurez para lograr una comunicación más amplia y segura, puede expresar sus opiniones con criterio.

- Asumen que las dificultades en lectura y escritura es producto de la no aplicación de didácticas apropiadas para el desarrollo de estos procesos, y de la persistencia en la práctica de una metodología tradicional en las clases de LC.
- Los docentes de LC expresan que son mínimos los espacios en los cuales producen textos escritos de tipo argumentativo, ya que en su formación docente, no fueron lo suficientemente motivados para ejercitar la escritura; y, por ende, refieren dificultad para orientar este proceso en los estudiantes.

En síntesis, consideran que el desarrollo de la competencia argumentativa, es un fundamento para fortalecer en los estudiantes el pensamiento crítico, la capacidad de observación, de análisis y síntesis, que contribuye eficazmente a la adquisición y comprensión de conocimientos.

5.5. Según los referentes teóricos

Los soportes teóricos y las conceptualizaciones que los estudiantes y docentes tienen sobre la argumentación, permiten establecer la importancia del mejoramiento de la CAE, con la validez científica y didáctica que se requiere. Para ello, se hace una síntesis de los pensamientos de diferentes autores relacionados con el tema de estudio antes mencionado:

- Es importante que los docentes de LC, incluyan dentro de su discurso pedagógico, los conceptos y bases didácticas de las ciencias del lenguaje y la comunicación, para orientar adecuadamente los procesos escriturales y lectores, que dinamicen sus prácticas de aula con relación a las características y necesidades de los estudiantes del grado octavo; entre ellas se menciona: la retórica, la semiótica, la pragmática, la lingüística textual, la sociolingüística, la psicolingüística, la didáctica y la pedagogía. Sumado a lo anterior, el entendimiento y el uso adecuado del concepto de argumentación, posibilita un verdadero sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrollan los maestros.
- Los aportes teóricos de las ciencias antes mencionadas, permiten incluir en las clases de LC, conceptos y modelos educativos tendientes a mejorar la CAE; puesto que se supera la enseñanza tradicional, que incide en las dificultades de los estudiantes, con relación a la producción de textos escritos argumentativos.
- Considerar un proceso escritural adecuado encamina la producción textual de los estudiantes, con fines argumentativos, expresando con sentido crítico y razonado, las ideas y pensamientos en contextos comunicativos reales y significativos; de tal manera que los adolescentes infieran la necesidad del uso adecuado de la escritura.
- Acciones investigativas relacionadas con la producción de textos escritos argumentativos como: Didactext (2003), Ramírez (2010) y GIA (2010), posibilitan aportes teóricos y metodológicos que favorecen la producción textual, como una experiencia agradable para los estudiantes, que potencia su capacidad de expresión oral y escrita clara y coherente.
- Adecuar el proceso enseñanza-aprendizaje a la realidad del contexto educativo en el cual está inmerso el estudiante, significa que el docente conozca y aplique fundamentos de teorías como la sociología y pedagogía, en forma tal que redunde en beneficio de sus prácticas educativas y, por ende, de los estudiantes.

En síntesis, el anterior contraste de los planteamientos de las investigadoras, con el marco teórico y legal; sugiere que los docentes de LC de la I.E. Genaro León, necesitan capacitación en teoría y didáctica de la CAE; de manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, sea replanteado constantemente, y se refleje en el saber hacer de los estudiantes (Ver tabla 6: Contraste de los planteamientos de los sujetos investigados, investigadoras y marco teórico).

ESTUDIANTES	DOCENTES	MARCO TEÓRICO – CONCEPTUAL
Confusión entre argumentación y explicar, resumir, entender lecturas, afianzar temas, dar información y exponer.	Asumen que la competencia argumentativa es un tema importante del que se habla con cierta regularidad; generando en este sentido, inquietud frente a la didáctica y pedagogía aplicada en el aula.	Los docentes de LC deben incluir en su discurso pedagógico, los conceptos y bases didácticas de las ciencias del lenguaje y la comunicación, para orientar adecuadamente los procesos escriturales y lectores.
Temor por escribir, dificultades para comprender lecturas, desconocimiento de vocabulario, miedo al hablar, desorganización en las ideas, dar explicaciones incorrectas, tener mala ortografía, falta de entendimiento, olvido de la información y desagrado por el tema.	Plantean que la competencia argumentativa en clase de LC, tiene algún precedente de trabajo didáctico y pedagógico, pero que requiere más fundamentación teórica y claridad conceptual.	Los aportes teóricos de las ciencias del lenguaje y la comunicación permiten incluir en las clases de LC, conceptos y modelos educativos tendientes a mejorar la CAE.
Asumen la lectura como mera información sin entender que es necesario procesarla y entenderla, como medio de generación de nuevos conocimientos.	Refieren que esporádicamente aplican actividades relacionadas con la CAE; por ende, se infiere debilidad en el proceso enseñanza-aprendizaje de lectura y escritura.	Considerar un proceso escritural adecuado encamina la producción textual de los estudiantes con fines argumentativos.
Presentan debilidades en la gramática, coherencia, cohesión, ortografía, letra ilegible, omisión de letras, no utilizan signos de puntuación, unen palabras, dejan oraciones inconclusas, no relacionan la pregunta y la respuesta.	La formación del docente en competencia argumentativa escrita y su nivel de competencia personal es insuficiente; por tanto urge actualización y capacitación en el tema.	Acciones investigativas relacionadas con la producción de textos escritos argumentativos posibilitan aportes teóricos y metodológicos que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje de textos argumentativos escritos.
Justifican su interés por aprender más sobre la argumentación escrita al establecer que les sirve para saber más, para entender y hablar sobre el tema, para leer y comprender bien, para responder preguntas, para no confundirse y hay quienes expresan que no les gusta el tema.	Plantean que el grado octavo es oportuno para el desarrollo de la argumentación, puesto que capacita a los estudiantes para expresar sus ideas, con argumentos razonados y convincentes frente a los demás.	Adecuar el proceso enseñanza-aprendizaje a la realidad del contexto educativo, significa que el docente conozca y aplique fundamentos de teorías como la sociología y pedagogía.
Los encuestados plantean que acceden a la lectura frecuentemente, en menor medida leen casi siempre, pero el mayor número de estudiantes leen alguna vez.	Asumen que las dificultades en lectura y escritura son producto de la no aplicación de didácticas apropiadas para el desarrollo de estos procesos, y de la persistencia en la práctica de una metodología tradicional en las clases de LC.	Los estudiantes mejoran la producción de textos argumentativos escritos (carta petitoria) a partir de situaciones reales de aprendizaje, en un contexto personal, académico y social.
Esporádicamente dan razones en las intervenciones orales o en su	Expresan que son mínimos los espacios en los cuales producen	La labor docente requiere de una reflexión y capacitación constante

participación en clase.	textos escritos de tipo argumentativo.	con relación a la CAE, para dar un enfoque científico y pedagógico apropiado al proceso escritural.
Los estudiantes del grado octavo poseen un bajo nivel de desarrollo de la CAE.	Consideran que el desarrollo de la competencia argumentativa, es un fundamento para fortalecer en los estudiantes el pensamiento crítico.	La aplicación del Modelo Didactext para favorecer la CAE, permite dar solución a las dificultades en la producción de textos argumentativos escritos.
En síntesis los docentes de LC de la I.E. Genaro León necesitan capacitación en teoría y didáctica de la CAE; de manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, sea replanteado constantemente y se refleje en el saber hacer de los estudiantes del grado octavo. Así mismo, la utilización de libros de texto, guías, talleres y demás ayudas didácticas utilizadas por los profesores y que tienen que ver con la CAE, no son los más apropiados a las exigencias que este asunto requiere.		

Tabla 6: Contraste de planteamientos de los sujetos investigados, investigadoras y marco teórico

Fuente: Esta investigación

6. PROPUESTA PEDAGÓGICA

6.1. Título de la propuesta

“Expreso y defiendo mis ideas con argumentos razonados y actitud crítica”.

6.2. Introducción

El presente estudio investigativo, enfatiza la importancia del desarrollo de la competencia argumentativa escrita (CAE) desde situaciones reales de aprendizaje enmarcadas dentro de la vida cotidiana de los estudiantes, para favorecer y validar el aprendizaje desde diversas áreas del saber, entre ellas, Ciencias Sociales, Lengua Castellana, Ética y Valores Humanos y Competencias Ciudadanas que hacen parte del currículo oficial de la I.E., y que convergen por afinidad en metodología, temas y colaboración de los docentes genaristas.

Así las cosas, cabe aclarar que la CAE está inmersa en el currículo y en todas las dimensiones del ser humano; sin embargo, para la presente propuesta se trabaja en las áreas seleccionadas, por la disposición y colaboración de los docentes genaristas, por lo cual, las prácticas educativas, se dinamizan y transforman para favorecer el proceso de escritura argumentada dentro del contexto familiar, escolar y social. En consecuencia, se comprueba que con la forma tradicional de enseñar la escritura, los estudiantes presentan dificultades en la producción de textos, sobre todo, en aspectos del uso lingüístico, gramaticales, ortográficos, y también, demuestran falencias en la cohesión y la coherencia al expresar y organizar sus ideas, sentimientos, pensamientos y el planteamiento de sus propios puntos de vista, convirtiéndose en una actividad desmotivante y monótona.

Por otra parte, la propuesta hace hincapié en la escritura como proceso y producto que desarrolla la capacidad reflexiva, crítica y comunicativa; en este sentido, se adopta el Modelo Didactext como estrategia didáctica que permite superar las falencias antes aludidas y potencializar la CAE en los estudiantes del grado octavo de la I.E. Genaro León del Municipio de Guachucal; en este contexto, el Modelo propuesto por el grupo Didactext (2001), por una parte, resalta la importancia de los componentes cognitivos y su estrecha relación con los factores culturales y sociales; y, por otra, adopta una perspectiva de

intervención, y no sólo de observación, en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Grupo Didactext, 2005, p. 23).

Sumado a lo anterior, la labor de enseñanza y aprendizaje del proceso escritural, implica una reflexión sobre “la especificidad de la didáctica”, puesto que “el desarrollo de las competencias comunicativas generales o específicas”, requieren una intervención educativa adecuada. Por tanto, es preciso señalar que el modelo Didactext supera las falencias de otros modelos relacionados con el proceso escritural, de modo que genera un aporte significativo a los sujetos de investigación en la adopción de este modelo como estrategia didáctica para desarrollar la CAE.

En este orden de ideas, éste trabajo investigativo sugiere el desarrollo de la competencia argumentativa escrita, desde algunas áreas del saber con la propuesta denominada “Expreso y defiendo mis ideas con argumentos razonados y actitud crítica”, y tiene como propósito solucionar las dificultades encontradas en la producción de textos argumentativos escritos, mediante instrumentos diagnósticos aplicados a los estudiantes; de tal manera que con ésta, puedan acceder a ambientes de aprendizaje propicios para el desarrollo de la CAE desde el plan de estudios institucional.

La propuesta en general, se apoya en el trabajo integrado de temáticas de las áreas del saber antes mencionadas, y de la necesidad de los estudiantes por hacer uso apropiado de la escritura argumentada; así como también, de la urgencia de transformar las prácticas educativas generadas en el aula de clase. En esta medida, la propuesta hace su intervención en el aula, con el ánimo de que este estudio investigativo sirva de punto de partida para que los docentes de la institución educativa, den la relevancia necesaria al desarrollo de la CAE desde su quehacer educativo.

En la propuesta se consideran los aportes del marco teórico-conceptual y la importancia de la transversalización de la CAE desde diversas áreas del saber, con miras a que el estudiante comprenda y se apropie del proceso escritor en contextos comunicativos, en los cuales los escritos argumentativos que produce sean entendidos y apreciados por sus posibles interlocutores. Así como también, la necesidad de asumir un plan o secuencia para la producción de sus textos argumentativos siguiendo las etapas: 1) acceso al conocimiento, 2) planificación, 3) producción y 4) evaluación-revisión y reescritura del Modelo Didactext,

cuya SD dinamiza el proceso de enseñanza y aprendizaje de la CAE generando ambientes de aprendizaje agradables y motivantes.

En virtud de lo anterior, implementar cambios en la didáctica de la escritura implica que los estudiantes del grado octavo de la I.E. Genaro León se apropien del uso adecuado del lenguaje escrito, que comprendan las situaciones y acontecimientos de la vida diaria, que el aprendizaje de conocimientos y saberes se dé en ambientes de aprendizaje tendientes a desarrollar la CAE. En este sentido, y desde el pensamiento de Díaz (2002, p. 1) quien afirma que “el hombre vive inmerso en un contexto argumentativo”, la argumentación hace parte del mundo cotidiano del estudiante Genarista; puesto que no “hay conversación, discusión, declaración, opinión que no busque convencer” a sus compañeros, maestros, padres de familia y demás miembros de la comunidad educativa.

Así, encausar estrategias didácticas novedosas como el Modelo Didactext al proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura posibilita realizar planes de intervención que solucionan las falencias detectadas en la producción de textos argumentativos escritos; en tanto, se promueven ambientes de aprendizaje que cualifican los saberes, las competencias, la didáctica de la lengua escrita y la argumentación de los sujetos partícipes del acto educativo, desde un contexto social, cultural y comunicativo.

6.3. Justificación

Abordar formalmente el desarrollo de la competencia argumentativa escrita desde su fundamentación epistemológica, articulándola al conocimiento de algunas áreas del saber del currículo del establecimiento educativo; genera una acción interdisciplinaria y transversal al currículo institucional e implica que el uso del lenguaje escrito sea una herramienta que permita la comprensión, interpretación y constante búsqueda de significado y sentido en la vida cotidiana escolar, familiar y social.

En este contexto, la argumentación cobra especial valor al hacer parte de los actos comunicativos y de la interacción social de los estudiantes del grado octavo, para expresar sus ideas, sentimientos y pensamientos en sus textos escritos. Lo dicho, implica que el estudiante use el lenguaje escrito para legitimar sus posiciones, solucionar situaciones y hechos de la vida cotidiana familiar, académica, social y cultural en torno a la integración de diversas

temáticas, tomándolas como pretextos para desplegar en los educandos habilidades para producir textos argumentativos escritos adecuados.

Por otra parte, desarrollar actividades que promuevan ambientes significativos de aprendizaje de la escritura, facilita tener en cuenta la historia de vida de los estudiantes, el ritmo de aprendizaje individual, las necesidades individuales, el trabajo cooperativo, el saber previo, la apropiación y construcción del conocimiento, habilidades para la toma de decisiones acertadas, “proyectos de escritura negociados, situaciones problema en contextos reales, la utilización de diversos espacios físicos (aula, patio, parque, biblioteca) y el desarrollo de la argumentación escrita desde la integración de temáticas de diferentes áreas del saber” (Ramírez 2004, p. 518). Desde esta perspectiva, la implementación de esta propuesta implica la adecuación de recursos pedagógicos, didácticos, estrategias y actividades de diversa índole, que acercan a los estudiantes al conocimiento interdisciplinario basado en situaciones y hechos de la vida cotidiana.

Con la puesta en práctica de esta propuesta, se promueve el desarrollo de la CAE, abordando el trabajo integrado de las áreas de Ciencias Sociales, Lengua Castellana, Ética y Valores Humanos y Competencias Ciudadanas, mediante actividades, temáticas y procesos de escritura a través de la SD del Modelo Didactext, favoreciendo el desarrollo de habilidades para la comprensión y producción de textos de diversa índole y géneros, entre ellos, cartas petitorias y artículos de opinión, por lo cual, las prácticas educativas en el aula se orientan a desarrollar la “comunicación discursiva” que dan cuenta de la sensibilización y toma de conciencia sobre la necesidad de mejorar la argumentación escrita en los sujetos de investigación.

De acuerdo con lo anterior, al examinar el quehacer pedagógico de los docentes y el desempeño estudiantil de la I.E. Genaro León, se detecta que es necesaria la implementación de una nueva estrategia didáctica como el Modelo Didactext, la cual da prioridad al estudiante y busca “explicitar los procesos cognitivos y metacognitivos⁵⁹, las estrategias o mecanismos

⁵⁹ Flavel (1971) introduce el término metacognitivo, lo aplica inicialmente a la metamemoria y posteriormente lo relaciona con la lectura, la comprensión, la atención, y la interacción social (Markman, 1977; Miller, 1982; Flavel, 1979). En los años 80 se replantea la aplicación del término a la metacognición en general con mayor propiedad (Yusen, 1985; Brown, 1987, Gardner y Alexander, 1989) y adquiere una dimensión conceptual en la que se entiende como el control y la regulación de la propia actividad. Se asume como la dimensión que da cuenta de la

que intervienen en la escritura desde las dimensiones de la cultura y la sociedad integrando las diferentes fases que intervienen en el proceso de comprensión y producción textual” (Patiño et al. 2007, p. 32) para que “ los docentes y discentes den importancia a la necesidad de aprender a argumentar” y subsanar así, las deficiencias encontradas en la producción de textos argumentativos escritos, especialmente “en la estructuración de puntos de vista, la parte expresiva y lexical, la organización del texto, el uso de la ortografía, la utilización de signos de puntuación y la letra legible” (GIA, 2010, p. 110).

6.4. Objetivos

6.4.1. Objetivo general

Aplicar el Modelo Didactext en la propuesta denominada “Expreso y definiendo mis ideas con argumentos razonados y actitud crítica” para favorecer la CAE en los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa Genaro León del Municipio de Guachucal.

6.4.2. Objetivos específicos

- Desarrollar la CAE desde algunas áreas del saber para mejorar la producción de textos argumentativos escritos.
- Implementar la SD del Modelo Didactext en los procesos escriturales de los estudiantes para mejorar la producción de textos argumentativos escritos.

6.5. Soporte teórico-conceptual

La presente propuesta se sustenta en el marco teórico de la investigación y en los principios del Modelo Didactext y a la SD, definido como “modelo sociocognitivo, pragmatolingüístico y didáctico para la producción de textos escritos”, propuesto por el Grupo Didactext (2001, p. 1); como herramienta que pretende mejorar la CAE en los estudiantes del grado octavo de la I.E. Genaro León; los elementos teóricos seleccionados plantean la relación entre “la didáctica de la lengua escrita, la argumentación y la comunicación” dentro de un contexto sociocultural, y de construcción del conocimiento interdisciplinario.

Es relevante destacar que el Modelo Didactext y la aplicación de la SD posibilita ambientes de aprendizaje que involucran contenidos, actividades, recursos, ritmos de

comprensión de las propias estrategias y habilidades cognitivas o de los aspectos relacionados con ellos (Ramírez, 2004, p. 426).

aprendizaje y participación de los estudiantes desde “un proceso de escritura reflexiva en relación con el desarrollo del pensamiento y la construcción del conocimiento” (Grupo Didactext, 2005, p. 16), en un contexto educativo y social.

Por lo cual, es pertinente mencionar algunos referentes teóricos que fundamentan la propuesta:

6.5.1. La argumentación escrita

En el momento actual, otorgar el grado de importancia que requiere el desarrollo de la CAE, es una necesidad que implica una reflexión constante desde el ámbito educativo e institucional; puesto que, a través de ella se desarrollan procesos de pensamiento que permite que los estudiantes sean críticos frente a la realidad circundante, para que interactúen con los demás y con su entorno de una manera efectiva, mediante la adecuación de ambientes significativos de aprendizaje, de comunicación, de cooperación, y con el propósito de generar la escritura razonada.

En este contexto, Plantin (2001, p. 39) afirma que “argumentar es dirigir a un interlocutor un argumento; es decir, una buena razón para hacerle admitir una conclusión e incitarlo a adoptar los comportamientos adecuados”. En esta perspectiva, “se reivindica las múltiples funciones de la argumentación escrita en la vida académica y en las diversas actividades cotidianas del estudiante” (Ramírez, 2010, p. 161) mediadas por los docentes quienes deben propiciar aprendizajes significativos y el desarrollo de las competencias; en virtud, de la comprensión, profundización, transversalidad e interdisciplinariedad del conocimiento.

Así las cosas, “la argumentación forma parte vital del devenir de la persona y de la sociedad en general” (Ramírez, 2010, p. 163); razón por la cual, Ramírez (2010, p. 163) afirma:

“es necesario asumir que la enseñanza de la argumentación escrita va más allá de los objetivos de una disciplina y trasciende lo filosófico, lo sociocultural e ideológico y la educación ética del ciudadano moderno, ya que saber argumentar es un medio de defensa de las ideas, examinar de manera crítica las ideas de los demás, rebatir los argumentos de mala fe y resolver conflictos de intereses”.

En este orden de ideas, la CAE debe orientarse de manera rigurosa de acuerdo con los estándares curriculares (Ley 115), señalando “la importancia y las implicaciones de la misma,

los procedimientos, las estrategias, las actitudes para argumentar, y las estrategias didácticas” para desarrollar los temas de estudio (GIA, 2010, p. 120), en este caso desde algunas áreas del saber.

Asimismo, la Competencia Argumentativa Escrita (CAE), acciona actos comunicativos adecuados entre los estudiantes del grado octavo respetando la diferencia de opinión; puesto que, tiene en cuenta la ética en la comunicación contemplada dentro de los estándares básicos de competencias (MEN), siendo ésta asumida en el área de lenguaje. En este sentido, desde la institución educativa, y en especial desde el aula, se debe promover espacios comunicativos reales para que la escritura y la argumentación trascienda el ámbito educativo escolar.

En este marco, Ramírez (2010, p. 168) cita a Toulmin (1984[1958]), quien afirma:

“la argumentación escrita de un sujeto, como cualquier otro tipo de competencia, viene dada por el conjunto de aptitudes, capacidades y conocimientos disponibles, consecuentes con la naturaleza de la maduración y aprendizaje del ser, las que a su vez, le permiten producir un texto, en contextos diversos, de una forma determinada y según las intenciones”.

En otros términos, el proceso escritural, el desarrollo de la argumentación y los procesos de pensamiento deben ser dinamizados con prácticas didácticas que permitan a los actores del proceso educativo apropiarse de la realidad y de la necesidad social de establecer una comunicación adecuada en diversos contextos, para transformar su realidad.

El Modelo Didactext asume la SD que ayuda a superar las dificultades en el proceso argumentativo y de producción de textos escritos de los estudiantes. Por este motivo, el mejoramiento de la CAE se logra con “la utilización del ícono, de la lúdica, del diálogo participativo, de ambientes de aprendizaje de confianza y afecto y el desarrollo de temas de interés para los aprendices” (GIA, 2010, p. 122); con la participación de algunos docentes de la institución educativa quienes desde sus disciplinas dan valor a la palabra escrita, y a la responsabilidad de los educandos cuando expresan sus ideas, opiniones y sentimientos asumiendo una “actitud ética” frente a sus apreciaciones.

6.5.2. Noción de secuencia didáctica

Potenciar la CAE requiere establecer “un camino que permite organizar de manera sistemática e intensiva las tareas lingüísticas de los estudiantes y del maestro en torno a un tema de estudio específico” (Ramírez, 2006, p. 29). En este sentido “abordar la argumentación escrita desde el aula de clase, requiere la inclusión de componentes de comprensión, argumentación y producción textual a través de proyectos de escritura cooperativa negociados entre estudiantes y docentes” (Ramírez, 2006, p. 35) orientados a desarrollar formas de pensamiento crítico y razonado.

Por su parte, Ramírez (citado en GIA, 2010, p. 125) presenta “la noción general de (SD) desde una perspectiva didáctica y socioeducativa, especificándola en el contexto de la enseñanza aprendizaje de procesos de producción de textos escritos”. Según lo cual, la escritura en el marco de la I.E. Genaro León debe contemplar la parte académica, social, cultural y los problemas reales que viven los estudiantes, entre otros, en su aprendizaje, en su rendimiento académico, en la institución, en la relación con sus amigos, compañeros y maestros, en la familia, en el barrio, en la vereda y especialmente en la comunidad.

Conviene señalar que, Ramírez (citado en Patiño, et al., 2007, p. 87) desarrolla la SD en relación con un proyecto de escritura que cumpla con las siguientes características: a) es diseñado en consenso previo con los estudiantes; b) asume un problema real del contexto escolar o social del estudiante; c) supone que las producciones escritas tienen interlocutores reales y con potestad para contribuir con la solución del problema planteado objeto de escritura; d) provoca la motivación intrínseca y extrínseca del estudiante; e) proporciona actividades que requieren el acompañamiento permanente del maestro. Por tanto, la escritura requiere de situaciones reales y significativas de aprendizaje.

Resulta, en todo caso, que las prácticas educativas en las aulas de la I.E. requieren la capacitación del docente en la formación permanente sobre la CAE; ya que argumentar en forma escrita, implica el “manejo de estrategias cognitivas y metacognitivas de un estudiante con fortalezas y carencias en su aprendizaje” (GIA, 2010, p. 123).

Aplicar la SD del Modelo Didactext implica tener en cuenta unos principios: a) selección y adaptación de contenidos acordes a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con base en los estándares curriculares y el desarrollo de la CAE; b) significación del acto educativo Genarista, que relaciona saberes previos y nuevos conceptos centrando al estudiante en la aplicación de técnicas de estudio, de esquemas de comprensión y razonamiento crítico en las áreas del saber; c) autonomía progresiva de los estudiantes generada por la CAE y la necesidad de apropiarse y construir conocimiento en cada área; d) reequilibrio personal del estudiante Genarista proveniente del sector urbano y rural que comprende el entorno sociocultural de su Municipio; y e) autoevaluación y coevaluación constante en interacción con sus compañeros y maestros, acorde al sistema de evaluación vigente “decreto 1290 de 2009”.

Sin duda alguna, aplicar la SD del Modelo Didactext para mejorar la CAE, incluye en la labor docente de la I.E. Genaro León “elementos conceptuales socioeducativos” que hacen del maestro un artífice del saber y permite formar un estudiante Genarista con liderazgo y capacidad crítica para interactuar asertivamente en su región; cristalizando así uno de los principales valores institucionales.

6.5.3. Producción textual en el aula desde el Modelo Didactext

La investigación y la propuesta tienen en cuenta los postulados del grupo Didactext (2001), del GIA (2010) y de Ramírez (2010), los cuales hacen referencia:

“a la didáctica de la lengua escrita, la escritura como proceso y producto, a la vez, siendo ésta “una actividad humana dirigida a conseguir unos objetivos, tales como: expresar nuestros conocimientos, nuestros sentimientos y pensamientos; recrear o dar información; influir en otros o solicitar ayuda; sugerir actividades o criticar hechos, obedeciendo a circunstancias temporales y espaciales y a interlocutores reales que comparten un código en común” (Ramírez, 2004, p. 373).

En este orden, Bernárdez (1995) y Moreno, (2001) refieren que la escritura es un proceso dinámico y abierto y que parte de “los saberes previos de los interlocutores y de las convenciones culturales; por tal razón, en este proceso dinámico se construyen la coherencia, la cohesión y la adecuación del texto” (Ramírez, 2004, p. 373) “y se constituye en una herramienta significativa para desarrollar el proyecto de escritura a partir de las habilidades, los conocimientos previos y las potencialidades cognitivo discursivas de los estudiantes”

(Patiño et al., 2007, p. 76); de esta manera, la argumentación, la solución de problemas y la eficacia de los actos comunicativos de los estudiantes hacen parte del contexto sociocultural en el cual están inmersos, en el que la palabra hablada y escrita se expresa con ideas y opiniones razonadas y éticas (MEN, 2006, Pp. 19,28).

En estas circunstancias, los estudiantes deben tomar conciencia que construir textos escritos implica la aplicación de conocimientos previos de la lengua escrita, aplicar algunos elementos mínimos de la argumentación, usar la gramática, la lingüística y la ortografía, entre otros. Por tal razón, la argumentación escrita “es un proceso riguroso que exige el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas” (Patiño et al., 2007, p. 52) del educando.

Así las cosas, los estudiantes hacen uso de la escritura para significar y expresar conocimientos y situaciones de su cotidianidad, aplicando la SD propuesta por el grupo Didactext en sus cuatro etapas: 1) Acceso al conocimiento, 2) Planificación, 3) Producción textual y 4) Evaluación-revisión y reescritura (Ramírez, 2004, p. 431). (Ver tabla 6: Fases para la producción textual escrita).

Fases	Estrategias cognitivas	Estrategias metacognitivas
1 Acceso al conocimiento (Leer el mundo)	Buscar ideas para tópicos. Rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y fuentes documentales. Identificar al público y definir la intención. Recordar planes, modelos, guías para redactar, géneros y tipos textuales. Hacer inferencias para predecir resultados o completar información.	Reflexionar sobre el proceso de escritura. Examinar factores ambientales. Evaluar posibles estrategias para adquirir sentido y recordarlo. Analizar variables personales.
2 Planificación (Leer para saber) Producto: esquemas y resúmenes	Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público. Formular objetivos. Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información. Elaborar esquemas mentales y resúmenes. Manifiestar metas de proceso.	Diseñar el plan a seguir. Seleccionar estrategias personales adecuadas. Observar cómo funciona el plan. Buscar estrategias adecuadas en relación con el entorno. Revisar, verificar y corregir las estrategias.
3 Producción textual (Leer para escribir) Producto: borradores o textos intermedios	Organizar según: géneros discursivos, tipos textuales, normas de textualidad [...]. Desarrollar el esquema estableciendo relaciones entre ideas y/o proposiciones; creando analogías, haciendo inferencias; buscando ejemplos y contraejemplos. Textualizar teniendo en cuenta el registro adecuado según el tema, la intención y el público destinatario. Elaborar borradores o textos intermedios.	Supervisar el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente.
4 Revisión (Leer para criticar y revisar) Producto: Texto producido	Leer para identificar y resolver problemas textuales (faltas ortográficas, faltas gramaticales, incoherencia [...]); mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión, adjunción, reformulación, desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos. Leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público.	Revisar, verificar o corregir la producción escrita.

Tabla 7: Fases para la producción textual escrita (Modelo Didactext)

Fuente: Ramírez, (2004, p. 431)

6.5.3.1. Fase 1. Etapa de acceso al conocimiento

Los estudiantes asumen la producción de textos argumentativos escritos, sobre la base de entender que la escritura hace parte vital del quehacer cotidiano. Así, en este primer momento, el estudiante explora los saberes que posee de acuerdo al tema abordado en la clase y hace una lectura de su entorno. En este sentido, Ramírez (2010, p. 132) afirma que el estudiante “descubre ideas en las propias experiencias sobre las temáticas que quiere escribir y se familiariza con hechos y conceptos, los relaciona entre sí y les busca pertinencia”.

De este modo, la producción de textos argumentativos escritos exige que los estudiantes rastreen información en la memoria, hagan uso de conocimientos previos, que consulten diversas fuentes, “reorganicen sus ideas [...]” (Ramírez, 2010, p. 132), hagan inferencias y completen la información (GIA, 2010, p. 117). En consecuencia, los estudiantes necesitan una orientación precisa en esta primera fase del proceso escritor, para relacionar de manera significativa saberes previos y los nuevos conceptos aprendidos; sin perder de vista la intencionalidad dirigida a los posibles interlocutores del texto argumentativo producido.

6.5.3.2. Fase 2. Etapa de planificación

Sin duda alguna, la puesta en práctica del proceso escritural de los estudiantes del grado octavo, parte de la observación de la realidad contextual en la que están ubicados; puesto que la producción de los textos argumentativos escritos, le exige planificar, seguir una secuencia, que implica “razonar y trazar rutas” (Ramírez, 2010, p. 133) y que a la vez, surge de la necesidad de entablar actos comunicativos, cuyos objetivos e intencionalidad sean claros para convencer o persuadir a los interlocutores con razones y argumentos contundentes.

6.5.3.3. Fase 3. Etapa de producción textual

La producción de textos argumentativos escritos exige el accionar conjunto de estudiantes y docentes, al interactuar en la parte de invención del escrito por parte del aprendiz quien genera la primera versión de su creación, en la cual se debe reconocer los posibles errores cometidos en la estructura y la forma de escribir; y el apoyo del maestro quien ayuda con sus orientaciones a aclarar las dudas, en cada revisión realizada a los borradores producidos, y

verificando el cumplimiento de las “normas de textualidad”⁶⁰ que le dan calidad al escrito (Ramírez, 2010, Pp. 135,136), autores como De Beaugrande, Dressler (1977) proponen siete normas de textualidad que orientan la construcción y evaluación de un texto escrito, los cuales deben ser concienciados y aplicados por los estudiantes, a saber: (Ver figura 9: Normas de textualidad).

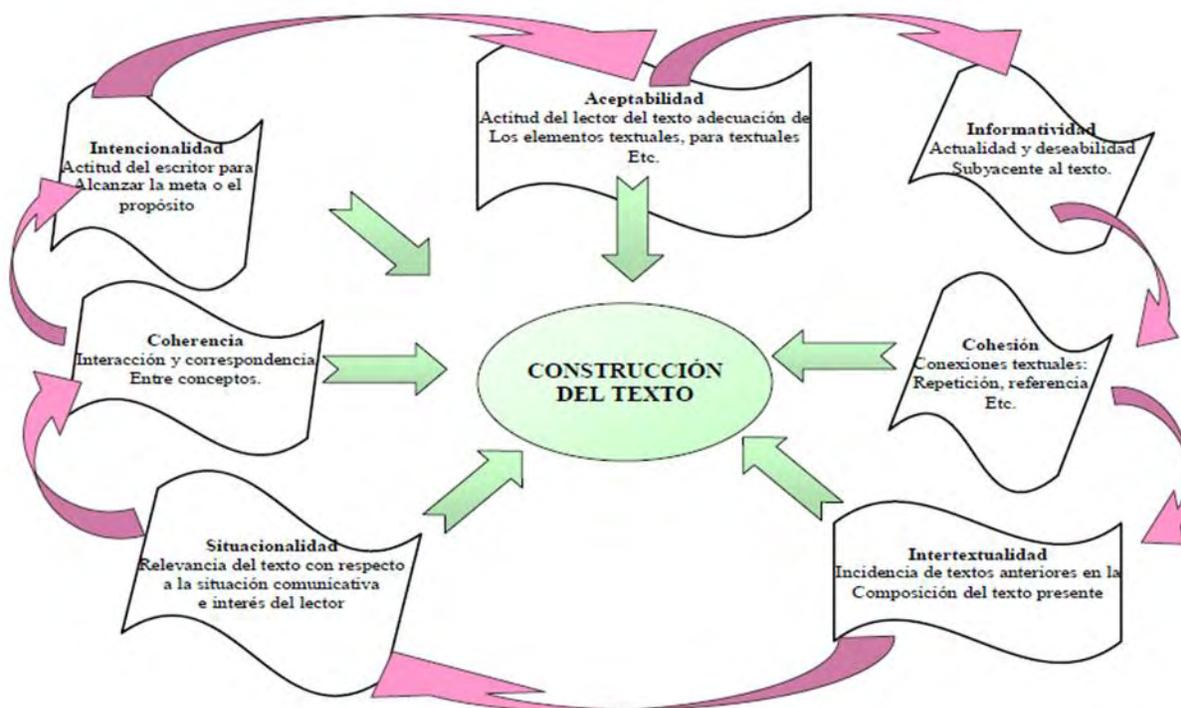


Figura 9: Normas de textualidad

Fuente: Ramírez (2004, p. 405) citado por Patiño et al. (2007, p. 74)

6.5.3.3.1. La coherencia

Según Ramírez (2004, p. 406) el texto argumentativo escrito debe ser considerado como una unidad de significado generado en un contexto real de comunicación (MEN, 1998, p. 114); razón por la cual, su constructo relaciona los conocimientos básicos del área del saber y los conceptos implícitos en el texto, evitando que hayan incongruencias (Ramírez, 2010, p.

⁶⁰ Desarrollo de la competencia argumentativa en estudiantes colombianos de sexto grado de educación básica – Tesis Doctoral (Ramírez, 2004, p. 405).

136) en los planteamientos que los estudiantes hacen de acuerdo a su pensamiento razonado y crítico, fruto del desarrollo de la CAE y de la comprensión de los conocimientos trabajados en clase.

6.5.3.3.2. La cohesión

De acuerdo al planteamiento de Ramírez (2004, p. 406) es importante referenciar que en la producción de textos argumentativos escritos, en la parte textual, el seguimiento de un núcleo temático a lo largo del escrito da cuenta del sentido global del mismo; por tanto, la ilación general del mismo, se vale del uso de recursos cohesivos o conectores⁶¹ que ayudan a dar mayor significado a las ideas expresadas en los párrafos que hacen parte del texto (MEN, 1998, p. 68). (Ver tabla 7: Indicadores de fuerza).

Según el MEN (1998) citado en Obando (2013, p. 122) “la escuela esta llamada a trabajar sistemáticamente las habilidades para comprender y producir diferentes tipos de texto, tanto orales como escritos; entre ellos el texto argumentativo”. Por tal razón, “en la producción discursiva cohesionar temporalmente los acontecimientos que integran el mundo textual es a través del sistema verbal y los modificadores o conectores” (Ramírez, 2004, p. 406), que posibiliten el desarrollo de habilidades para producir un “texto escrito coherente, cohesivo y consistente” (Obando, 2013, p. 122).

⁶¹ Indicadores de fuerza: Según Lo Cascio (1998: 199-238) los indicadores de fuerza son exponentes lingüísticos que sirven para conectar los enunciados y para indicar su papel dentro del discurso. Existen conectores textuales, de los cuales unos marcan la tesis, otros los datos o argumentos, otros la regla general y, otros la reserva (Patiño, et al. 2007, p. 53).

Tabla 7 : Indicadores de fuerza

Estructuradores de la información	COMENTADORES	Pues, bien, pues bien, así las cosas,
	ORDENADORES	En primer lugar, en segundo lugar, por una parte, por otra parte, de otro modo, así mismo, por lo demás etc.
Conectores	DISGRESORES	Por cierto, a todo esto, a propósito, etc.
Información adicional al texto.	ADITIVOS	Además, encima, aparte, incluso, es evidente, sin duda, a decir verdad, en mi opinión, desde mi punto de vista, (estimo ,creo , opino, pienso, considero) etc.
Organizadores de causa de consecuencia, de oposición.	CONSECUTIVOS DEÍCTICOS	Por tanto, en consecuencia, de ahí que, entonces, pues, así pues, en efecto, efectivamente, por lo que, por tanto, de allí que, por consiguiente, de todos modos, de hecho, etc.
Opinión destinada a formular objeción.	CONTRA- ARGUMENTATIVOS	En cambio, por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, ahora bien, aun así, etc.
Reformuladores	EXPLICATIVOS	O sea, es decir, esto es, en otras palabras, etc.
	DE RECTIFICACION	Mejor dicho, más bien, etc.
	DE DISTANCIAMIENTO	En cualquier caso, en todo caso, de todos modos, de cualquier manera, etc.
	RECAPITULATIVOS	En suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo, en resumen, etc.
Operadores Discursivos	DE REFUERZO ARGUMENTATIVO	En realidad, de hecho, claro, desde luego, etc.
	DE CONCRECIÓN	Por ejemplo, en concreto, en síntesis, etc.
	DE FORMULACIÓN	Bueno

Tabla 8 : Indicadores de fuerza

Fuente: (Patiño et al., 2007, p. 54)

6.5.3.3. Intencionalidad

Ramírez (2004, p. 406) expresa que la producción argumentativa escrita del estudiante tiene en cuenta una intencionalidad dependiendo de la situación de comunicación en la cual se encuentra, y del cambio de actitud que quiere producir en el interlocutor mediante el uso del lenguaje adecuado buscando convencer, persuadir, informar, entre otros.

6.5.3.3.4. Aceptabilidad

Ramírez (2004, p. 407) cuando arguye que el estudiante produce el texto argumentativo debe tener en cuenta las características del público al cual va dirigido el escrito; usando un

lenguaje agradable, convincente y claro, para que el interlocutor apetezca, comprenda y disfrute su producción.

6.5.3.3.5. Informatividad

Según Ramírez (2004, p. 407) “la informatividad se relaciona con el grado de novedad, de actualidad (utilidad) y de ilustración que tiene el contenido y la estructura de un texto para sus receptores” Así, la escritura es una forma de ver el mundo, de comprenderlo y habitarlo [...]; en el que la palabra escrita da vida al pensamiento, a la imaginación y a la curiosidad” (MEN, 2013, p. 9), que se expresa en escritos argumentativos de carácter “deseable” (Ramírez, 2010, p. 137) y motivante para quienes los leen.

6.5.3.3.6. Situacionalidad

Ramírez (2004, p. 407) dice que el estudiante escribe su texto con miras a responder a un requerimiento o la subjetividad del interlocutor; es decir, “que sus argumentos y razones van dirigidos a satisfacer las expectativas o los deseos de los lectores, dependiendo de la situación comunicativa en que aparece” (Ramírez, 2010, p. 137), de tal forma que la producción argumentativa escrita sea importante para el público dirigido.

6.5.3.3.7. Intertextualidad

Ramírez (2004, p. 407) manifiesta que la calidad de los textos argumentativos escritos depende de los criterios de selección de los materiales o las fuentes de información, así como de la utilización de los saberes previos, los temas y los logros deseados; mediante el complemento o el contraste de conocimientos que impactan el proceso escritor del estudiante en su quehacer educativo y de la vida cotidiana.

6.5.3.3.8. Fase 4. Etapa de revisión-evaluación y reescritura

Articular el desarrollo del proceso escritor y la evaluación desde las diversas áreas del conocimiento implica obtener mejores resultados en los saberes específicos de cada una de ellas. Por este motivo, la evaluación como proceso inherente en la producción de textos argumentativos escritos, hace que “el estudiante sea capaz de evaluar, revisar e identificar las características de su escrito, detectando las posibles fallas en el contenido, en el desarrollo de las ideas, en el estilo usado por él, en la intencionalidad y en la pertinencia según el

interlocutor y el contexto en el cual genera su producto” (Ramírez, 2010, p. 140). Nótese, además que la evaluación es una oportunidad para investigar, ya que permite evidenciar las dificultades y los avances, los desempeños, las actitudes críticas, saberes y el desarrollo de la CAE impacta y motiva el proceso escritural académico y cotidiano de los estudiantes.

Finalmente, se destaca que el texto escrito por el estudiante es el proceso del recorrido de un camino en el que el error, el borrón, el tachón, el resaltar palabras y frases hacen parte de la reescritura o de la reinención de su creación, que perfecciona progresivamente; y en consecuencia permite socializarla como producto de conocimiento, creatividad y desarrollo de la CAE.

6.6. Dinámica de la propuesta

La propuesta pedagógica denominada “Expreso y definiendo mis ideas con argumentos razonados y actitud crítica” sugiere el desarrollo de un proyecto transversal desde algunas áreas del saber Ciencias Sociales, Lengua Castellana, Ética y Valores Humanos y Competencias Ciudadanas contempladas en el currículo oficial de la I.E. Genaro León; trabajando en forma conjunta para integrar conocimientos y dar soluciones a las falencias que presentan los estudiantes del grado octavo en su proceso escritural.

El MEN (2013, p. 11) hace alusión a “la escritura como práctica íntima, estética, de acceso y producción de conocimiento, y como conducta social y cultural desde la cual se alcanza el ejercicio de una expresión plena de sentimientos y deseos” de estudiantes y docentes que viven y comparten un contexto sociocultural (MEN, 2013, p. 11). De ahí que la esencia de la propuesta pedagógica “Expreso y definiendo mis ideas con argumentos razonados y actitud crítica”, obedece a ubicar el proceso escritural de los estudiantes del grado octavo desde una perspectiva que contempla las necesidades, el contexto educativo, social y cultural en el que interactúan diariamente, y desde el cual se emprende acciones pedagógicas para fortalecer el desarrollo de la CAE.

En este sentido, el ambiente favorable de aprendizaje y el desarrollo de la CAE, implica enfrentar al estudiante a situaciones significativas de construcción de conocimiento desde el entorno sociocultural, generando actitud crítica, reflexiva, de apropiación y utilidad de lo aprendido; de manera que sus argumentos sean acordes a las necesidades y situaciones en las

que se producen sus actos comunicativos. Desde este contexto, la propuesta se basa en el plan de estudios del grado octavo, se seleccionan algunas temáticas de interés estudiantil, y a partir de ellas se proponen actividades de escritura relacionadas con la competencia argumentativa; siendo analizadas y desarrolladas según las fases propuestas en la SD del modelo Didactext, de manera crítica y reflexiva.

6.7. Estructura de la propuesta

La propuesta “Expreso y defiendo mis ideas con argumentos razonados y actitud crítica” se formula como alternativa de solución a las falencias detectadas en la producción de textos argumentativos escritos en los estudiantes del grado octavo de la I.E. Genaro León, abordando el desarrollo de la argumentación escrita y la aplicación de la SD del Modelo Didactext, con una relación interdisciplinaria de temáticas generales y estándares básicos afines en algunas áreas del saber (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua Castellana, Ética y Valores Humanos y Competencias Ciudadanas). Por tanto, el proceso escritural adquiere un carácter transversal que se evidencia desde los diversos géneros discursivos construidos a partir de una situación problema que contextualiza la producción del conocimiento.

En términos generales, en la propuesta priman la relación de estándares básicos y contenidos de algunas áreas articuladas a las Competencias Ciudadanas, diseñando estrategias con principios claros e integrados a los planes de estudio institucionales en los cuales el “concepto de ciudadanía es la premisa básica para que los estudiantes vivan en sociedad; dado que, las relaciones humanas son necesarias para sobrevivir y para darle sentido a la existencia” (MEN, 1996, p. 149). Por esta razón el desarrollo de la CAE se articula con el trabajo de los valores humanos que requieren los estudiantes para ser artífices de la transformación social y cultural a nivel institucional, regional y del país en general.

Como puede verse, la relación de los componentes de la propuesta tienen una organización secuencial en la que todos son importantes: estándares básicos de competencias, contenidos de las diversas áreas del saber, planteamiento de situaciones problema, talleres, SD del Modelo Didactext, recursos y la producción de textos argumentativos escritos; ya que en conjunto se obtiene la producción escrita acorde con las intencionalidades de esta investigación, en los cuales los estudiantes hacen uso de sus saberes previos, los relacionan con nuevos conceptos desde un contexto situacional cotidiano en el que la CAE estimula el

pensamiento crítico y razonado, cuya expresión se hace en términos de argumentos responsables y éticos.

6.8. Desarrollo y evidencias de la propuesta

La propuesta se formula para estudiantes del grado octavo de la I.E. Genaro León, para mejorar la CAE, aplicando al proceso escritural individual y colectivo, la SD del Modelo Didactext permite que los aprendices lleguen a acuerdos, y usen la argumentación desde diversos géneros discursivos; entre ellos, la carta petitoria en la cual “la intercomunicación cotidiana y abstracción de los problemas inmediatos de la familia, la institución y la comunidad en general” es constante (GIA, 2010, p. 123).

La integración de la CAE a las actividades escolares, exige que los docentes de todas las áreas recuperen los saberes previos de los estudiantes para asumir en común, la problemática en la producción de textos escritos; por tanto, debe haber una retroalimentación permanente sobre las dificultades acaecidas en el aula de clase y la puesta en práctica de “acciones pedagógicas y didácticas cotidianas” para superarlas. Sin embargo, los docentes son los llamados a introducir la temática de los géneros discursivos en favor de los conocimientos de los estudiantes, de la escritura y de la competencia argumentativa. Además, es conveniente generar en los estudiantes una actitud participativa y dinámica en el desarrollo de su proceso escritural argumentativo beneficiando el rendimiento escolar en todas las áreas.

Este proceso puntualiza las acciones pertinentes al aula de clase, explicaciones claras del texto sobre el tema de estudio y los géneros discursivos; entre ellos, el artículo de opinión y la carta petitoria, confrontando la información en diferentes fuentes y desarrollando actividades y talleres relacionados con la competencia argumentativa. En la misma medida, se aclara que la producción de un texto escrito requiere revisiones continuas y de reescritura, de apropiación de lo que se quiere expresar, y finalmente se socializa como producto de calidad e interés para los interlocutores. Igualmente, se aborda el conocimiento, análisis y comprensión de la realidad a partir de los problemas que se suscitan en la cotidianidad desde el lenguaje, las ciencias sociales, las competencias ciudadanas con una perspectiva “abierta, crítica, problémica, interdisciplinaria” (MEN, 2006, p. 119) y con una postura argumentada y ética.

De acuerdo con lo anterior, se escogen algunas temáticas en ciencias sociales, lenguaje y competencias ciudadanas, entre otras: discriminación y abuso, derechos fundamentales, construcción de normas de convivencia, cuidado del cuerpo y las relaciones con los demás, y géneros discursivos (MEN, 2006, p. 38,139); desarrollados de manera transversal mediante situaciones problema, que conducen a la producción de textos argumentativos escritos, y que finalmente se publican en el periódico escolar, y en las carteleras murales existentes en la I.E. Genaro León. (Ver figura 10: Adaptación de la secuencia didáctica propuesta por Ramírez (2004, p. 573).

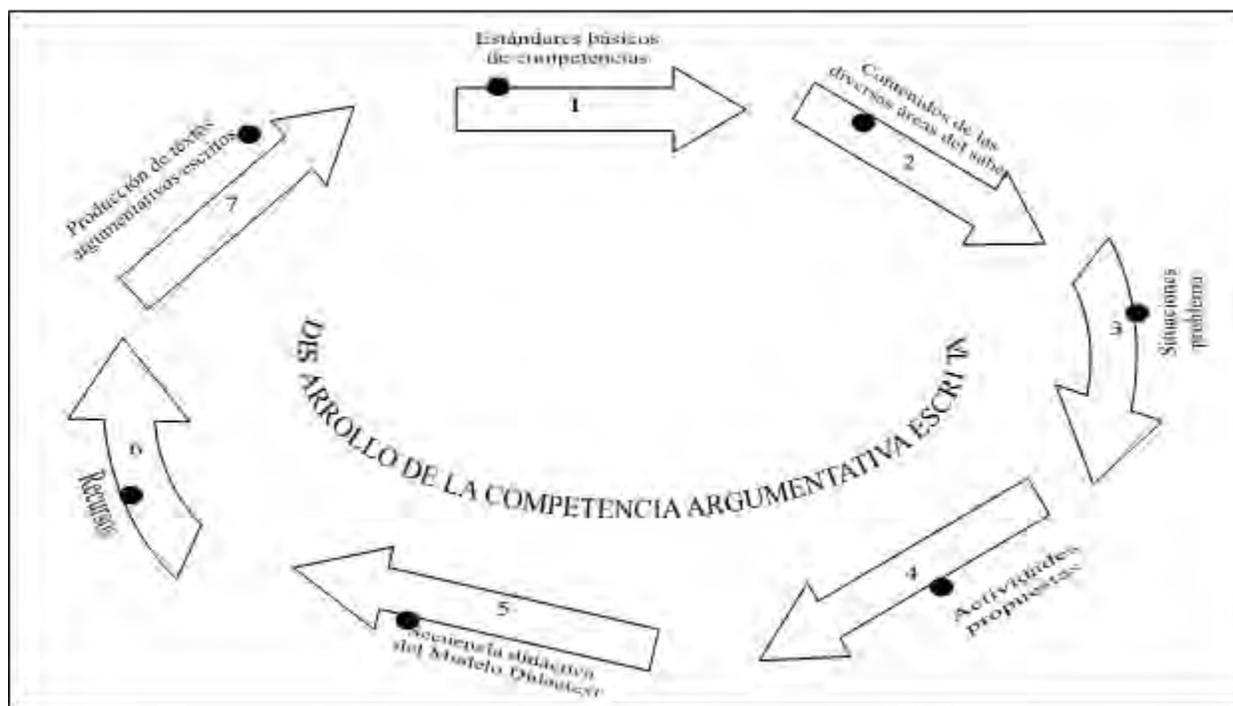


Figura 10: Adaptación de la secuencia didáctica propuesta por Ramírez (2004, p. 573)

Fuente: (Ramírez, 2004, p. 573) tesis Doctoral

Seguidamente, al desarrollar las actividades y talleres en el aula de clase, se enfatiza en las explicaciones que producir textos argumentativos escritos como la carta petitoria y el artículo de opinión “es un proceso lento que exige disciplina, paciencia, constancia, además requiere de elementos metacognitivos, cognitivos, lingüísticos y estructura mental diferentes de la que se utiliza en la descripción o en la narración” (Patiño et al., 2007, p. 75); se pone en juego el gusto e interés por la escritura cuya finalidad es comunicar ideas y puntos de vista sobre un hecho, situación o conocimiento, y “aplicar correctamente la ortografía, los

elementos gramaticales, los conectores, la cohesión, la coherencia y la adecuación, con letra legible” (Patiño et al., 2007, p. 75).



Figura 11: Publicación de textos argumentativos escritos

Fuente: Esta investigación

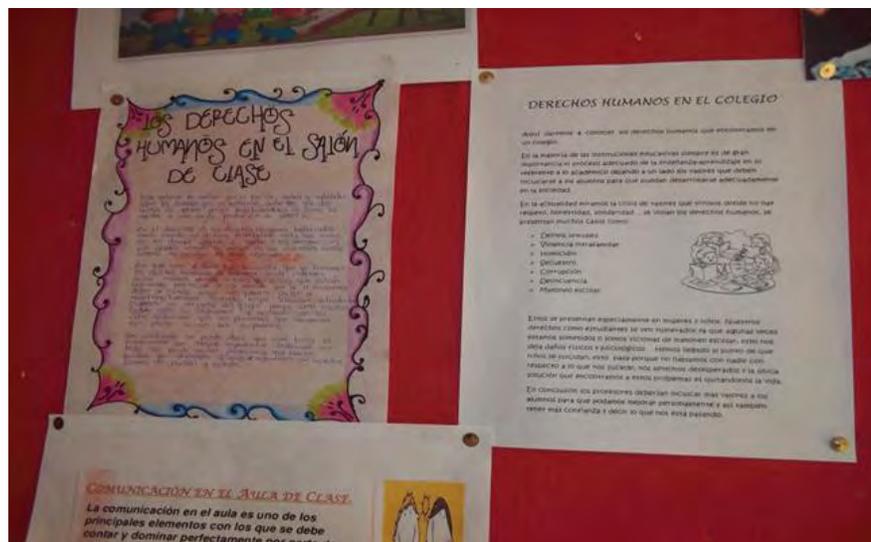


Figura 12: Reflexión y actitud crítica frente a los derechos humanos

Fuente: Esta investigación

6.8.1. Modelo Didactext en el aula

La aplicación del Modelo Didactext requiere la implementación de fundamentos básicos de la teoría argumentativa, además, la estructura del modelo y la realización de 8 talleres que orientan al estudiante para elaborar un texto argumentativo escrito; enfocado a resolver un problema real de su contexto. Cabe destacar que durante el proceso de escritura el estudiante asume el procedimiento que se indica en el trabajo inicial hasta presentar la carta petitoria como trabajo final.

El Modelo Didactext se ejecuta a través de 8 sesiones-taller, con los estudiantes de grado octavo de Educación Básica Secundaria de la Institución Educativa Genaro León del Municipio de Guachucal- Nariño, a quienes las investigadoras presentan la propuesta en las siguientes fases:

- a. Socialización del proyecto de investigación al grupo de estudio.
- b. Acercamiento a la parte teórica y epistemológica del proyecto de investigación.
- c. Socialización del Modelo Didactext y las etapas de producción textual. (acceso al conocimiento e invención, planificación, textualización y evaluación-revisión).
- d. Establecimiento de acuerdos y compromisos con los estudiantes del proyecto de investigación con respecto a sus motivaciones e intereses.
- e. Aplicación del Modelo Didactext a través de la SD.
- f. Seguimiento y evaluación de cada una de las etapas

6.8.2. Etapas de producción de la carta petitoria⁶²

- Acceso al conocimiento e invención
- Planificación
- Textualización
- Evaluación-revisión y reescritura

Las etapas señaladas anteriormente orientan el acto de escribir en la carta petitoria mediante la delimitación de los objetivos, las actividades (solamente en la etapa de textualización y en la etapa de revisión –evaluación), los procedimientos y las actitudes.

⁶² Se toma como referencia las propuestas de la SD de Roberto Ramírez Bravo del año 2006 y del trabajo de Investigación acerca del Modelo Didactext de Esther Patiño Concha, Nubia Cisneros.

Además, al concluir cada etapa es evaluada a través de la aplicación de una encuesta⁶³ para los estudiantes sujetos de investigación (ver anexos A, B, C, D).

Así mismo, para dirigir el proceso de textualización se presenta una lista de control⁶⁴ (Ver tabla 8: Estrategias cognitivas-metacognitivas de la planificación procesual) que permite especificar y recordar al escritor los elementos básicos de la carta petitoria.

Estrategias cognitivas	Estrategias metacognitivas
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Acceder al conocimiento previo ➤ Predecir, formular hipótesis y/o plantear objetivos ➤ Comparar ➤ Crear imágenes mentales ➤ Hacer inferencias ➤ Generar preguntas y pedir aclaraciones ➤ Seleccionar ideas importantes ➤ Transferir o aplicar conceptos a nuevas situaciones 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Analizar la tarea ➤ Identificar la tarea ➤ Establecer una tarea ➤ Expresar la comprensión de la tarea ➤ Comprobar la propia comprensión de la tarea ➤ Activar/acceder a conocimientos previos ➤ Organizar categorías, representar gráficamente ideas de conocimiento previo.

Tabla 9: Estrategias cognitivas –metacognitivas de planificación procesual

Fuente: Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de sexto grado de Educación Primaria. Grupo de Investigación, 2004. (en Patiño, et al., 2007, p. 102)

⁶³ Tomada y adaptada de los instrumentos de recolección de información de la investigación El modelo Didactext como estrategia didáctica que favorece el desarrollo de la competencia argumentativa escrita- (CAE)- en los estudiantes de Lengua Castellana y Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, año 2007 realizada por Esther Patiño, Gloria Cárdenas y Nubia Cisneros.

⁶⁴ Tomada del artículo Secuencias didácticas (SD) en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la competencia argumentativa escrita de autoría Roberto Ramírez bravo, publicado en el No. 24 de la Revista Folios de la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2006.

Fase 1. Acceso al conocimiento

En el cuadro anterior se muestra la existencia de dos categorías de estrategias; las cognitivas dirigidas al alcance de las metas y las metacognitivas orientadas al control del proceso en cuanto a los avances, interferencias o retrocesos en el proceso de escritura.

Los talleres que a continuación se presentan permiten enfocar al docente y al discente en las actividades previamente planeadas. Además, el desarrollo de los talleres compromete al docente a escribir su propio texto, a motivar a los estudiantes, a guiar las actividades, a leer con dedicación los escritos de los estudiantes y hacer que ellos sean capaces de evaluar sus escritos.

Objetivos	Actividades	Procedimientos	Actitudes
Identificar formas de argumentar y contraargumentar a partir de situaciones comunicativas que se muestran en la película "Babe el cerdito valiente" ⁶⁵ .	Las investigadoras realizan actividades para detectar percepciones, expectativas e intereses que trae el alumno acerca de los saberes previos.	Conformación de grupos de tres estudiantes para debatir entre ellos, tomar apuntes, elaborar resúmenes y esquematizaciones durante la clase.	Autorreconocimiento de la capacidad de argumentar ante una situación determinada.
Determinar situaciones cotidianas en las que se argumenta y contraargumenta.	Luego se procede a la conformación de grupos cooperativos. Cada grupo lo integran tres estudiantes, para ejecutar el proyecto de escritura.	Luego se procede a la conformación de grupos cooperativos. Cada grupo lo integran tres estudiantes, para ejecutar el proyecto de escritura.	Restauración de la argumentación razonada como parte del discurso cotidiano.
		Planteamiento de preguntas motivadoras (PM): ¿Cómo conseguimos lo que deseamos? ¿Cómo argumentamos ante nuestros familiares, docentes o amigos?	
		Realización de lluvia de ideas para verificar los conocimientos previos que poseen los estudiantes sobre la argumentación.	
		Justificación de la necesidad de aprender a argumentar mediante	

⁶⁵ Película de género de cine familiar dirigida por el australiano Noonan, Chris basada en la novela del escritor inglés King-Smith, Dick. 1995.

PM, como: ¿Por qué y para qué argumentamos? ¿Cuáles son las mayores dificultades que tenemos cuando argumentamos?

Identificación de los beneficios que trae saber argumentar en la cotidianidad y en la escuela.

Narración de situaciones cotidianas donde es necesario solicitar favores.

Toma de notas sobre los puntos de discusión previa.

Tabla 10: Taller 1: (duración 2 sesiones)

Fuente: (Ramírez, 2006, Pp. 37,41)

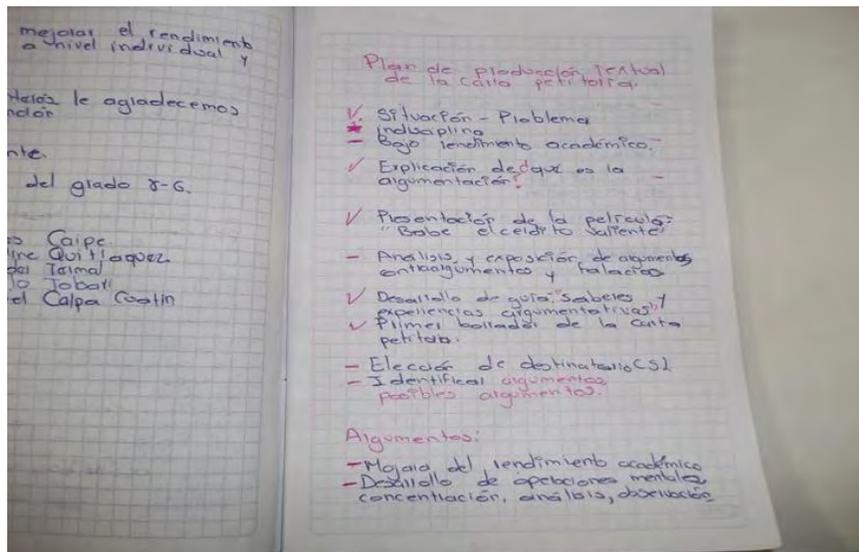


Figura 13: Plan de producción textual

Fuente: Esta investigación

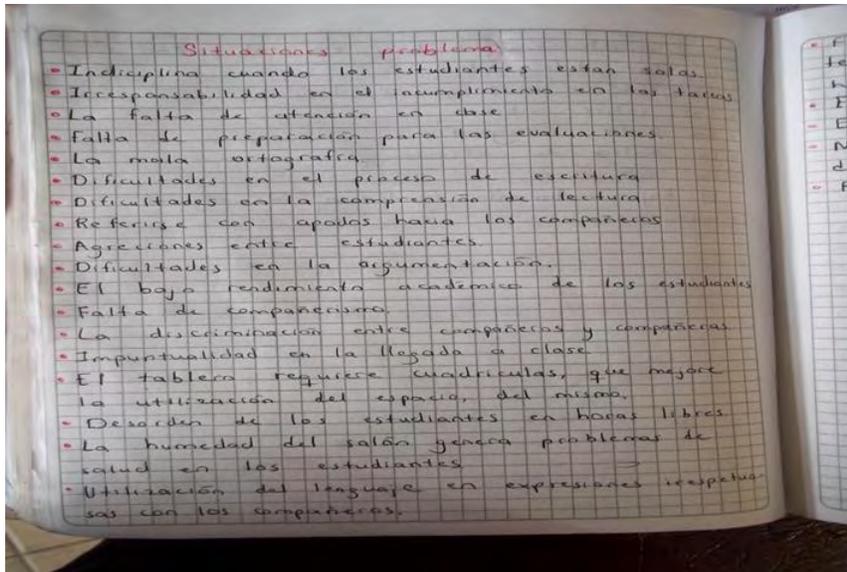


Figura 14: Lista de situaciones problema

Fuente: Esta investigación



Figura 15: Presentación de la película “Babe el cerdito valiente” dirigida por el australiano Noonan, Chris basada en la novela del escritor inglés King-Smith, Dick.

1995

Fuente: Esta investigación

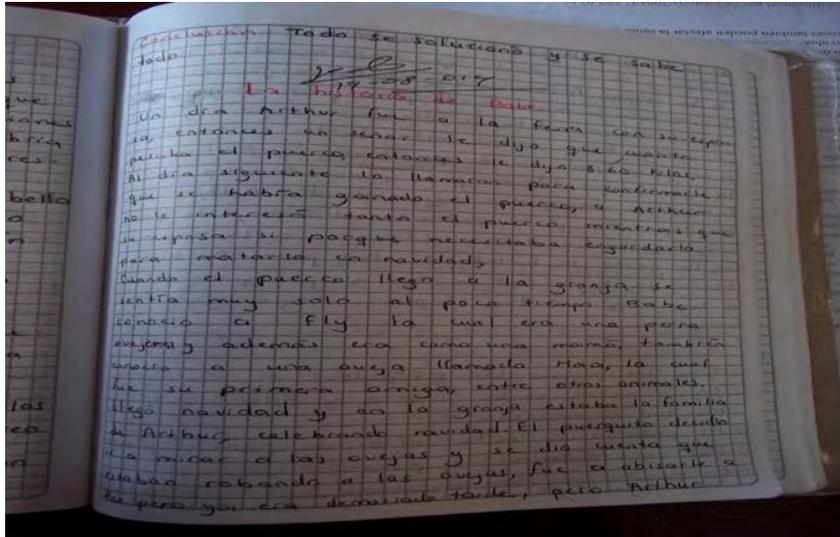


Figura 16: Toma de apuntes y elaboración de resúmenes

Fuente: Esta investigación



Figura 17: Elaboración de esquemas

Fuente: Esta investigación



Figura 18: Elaboración de mapas conceptuales

Fuente: Esta investigación



Figura19: Elaboración de esquemas y mapas conceptuales

Fuente: Esta investigación



Figura 20: Exposiciones

Fuente: Esta investigación

Objetivos	Actividades	Procedimientos	Actitudes
Distinguir el texto argumentativo de otro tipo de textos.	Los estudiantes analizan las conclusiones y recomendaciones del taller 1. Dichos aportes se articulan a los nuevos conocimientos relacionados con la argumentación.	Análisis de las notas y conclusiones tomadas en la clase anterior.	Reconocimiento de la argumentación como proceso cotidiano del comportamiento discursivo.
Identificar vocabulario utilizado para argumentar y contraargumentar.		Reconocimiento de las palabras que se usan para pedir o negar un favor.	Enriquecimiento del trabajo cooperativo entre los estudiantes.
Analizar cartas modelo de solicitudes argumentadas y contraargumentadas.		Identificación de las palabras usadas por los personajes de la película "Babe, el cerdito Valiente" para argumentar y contraargumentar.	

Fundamentación básica sobre:

argumentación,
contraargumentación,
conectores, características de los
interlocutores e intencionalidad
del mensaje.

Análisis de cartas modelo a
través de las cuales se pide un
favor o se hace solicitudes
argumentadas.

Aplicación de la encuesta
evaluativa de la fase 1 (Anexo:
A)

Tabla 11: Taller 2: (duración 2 sesiones)

Fuente: (Ramírez, 2006, Pp. 37,41)

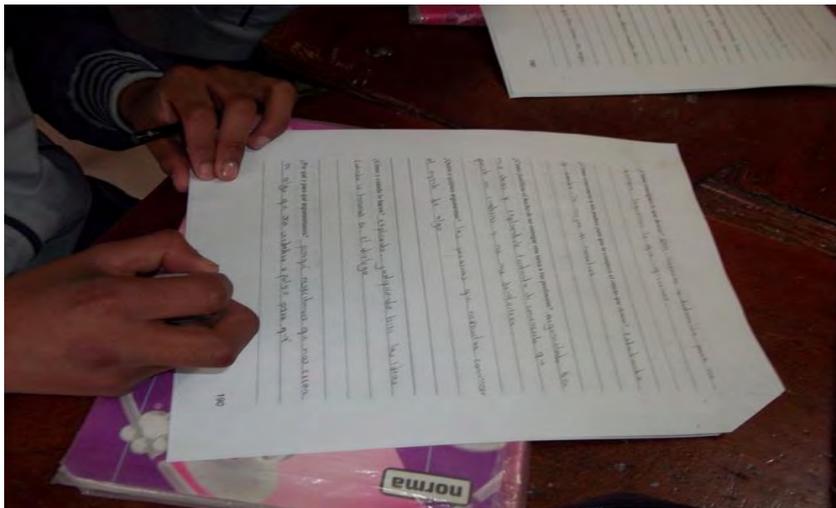


Figura 21: Recuperación de saberes previos

Fuente: Esta investigación



Figura 22: Evaluación de la fase 1. Acceso al conocimiento

Fuente: Esta investigación

Fase 2. Planificación

En esta fase cobra importancia la carta petitoria en el contexto institucional, el concepto, las características, la estructura y las clases de cartas. El hecho de planificar implica disposición mental, sistemática y de recursos para hacer el trabajo de escribir; la planificación guía el proceso de escritura con el ánimo de determinar el contexto del trabajo y facilitar la producción textual. De éste modo, la planificación se orienta mediante el planteamiento de un objetivo en el que se estructuran los conocimientos previos más los nuevos en la memoria.

Objetivos	Actividades	Procedimientos	Actitudes
Identificar el destinatario de la carta petitoria.	Las investigadoras mediante el presente taller ofrecen a los estudiantes ejemplos de modelos de cartas petitorias reales que permiten confrontar la parte teórica con el ejercicio práctico de identificar los argumentos, los elementos y la estructura de éste tipo de texto.	Conformación de grupos cooperativos de tres estudiantes para el análisis de las cartas modelo.	Afianzamiento de la actitud crítica ante las diversas situaciones cotidianas de la escuela y la sociedad.

Objetivos	Actividades	Procedimientos	Actitudes
Reconocer los argumentos que justifican la solicitud.		Verificación de los modelos de cartas analizadas y reconocimiento de la estructura argumentativa y contraargumentativa.	
Razonar posibles contraargumentos a la solicitud.		Análisis de las conclusiones de cada grupo.	
Identificar el esquema de la carta petitoria.		Observaciones básicas para la escritura de la carta.	

Tabla 11: Taller 3: (duración 2 sesiones)

Fuente: (Ramírez, 2006, Pp. 37,41)



Figura 23: Producción del primer borrador de la carta petitoria

Fuente: Esta investigación



Figura 24: Producción del primer borrador de la carta

Fuente: Esta investigación

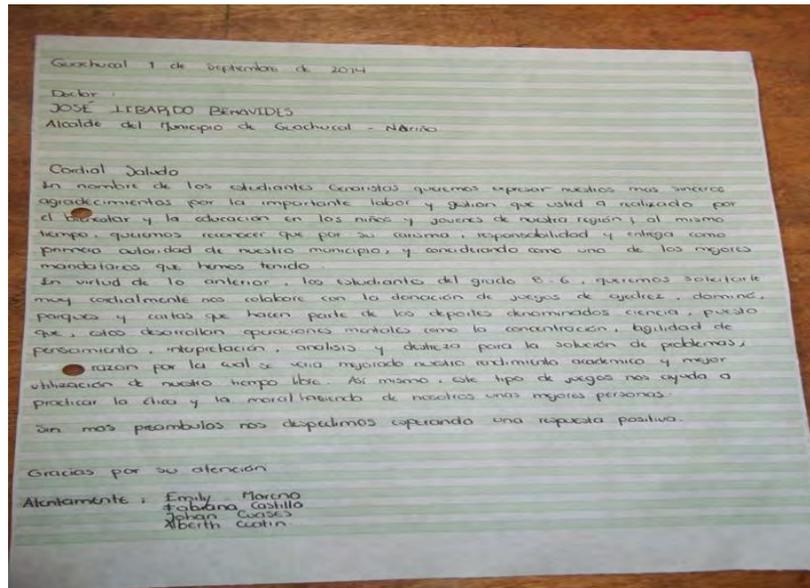


Figura 25: Primer borrador de la carta petitoria

Fuente: Esta investigación

Objetivos	Actividades	Procedimientos	Actitudes
Determinar una situación a resolver a través de la carta petitoria.	Las investigadoras orientan a los estudiantes a mirar críticamente su realidad institucional y social para detectar y seleccionar problemas factibles de resolver mediante la elaboración y envío de cartas petitorias.	Conformación de grupos para discutir y determinar qué recursos se desea solicitar o qué situación se pretende resolver mediante la carta petitoria.	Reconocimiento de la importancia de los resúmenes, los aportes de la discusión, los apuntes y la elaboración de esquemas.
Brindar fundamentación teórica de la carta petitoria.		Fundamentación teórica de la carta petitoria: situación de argumentación, intención del mensaje, objeto y estructura de la carta.	Aceptación de la importancia de esquematizar un texto argumentativo escrito.
Elegir el destinatario de la carta petitoria.		Socialización de las determinaciones tomadas en los grupo	Fortalecimiento del trabajo cooperativo donde la responsabilidad individual en el proceso de escritura contribuye al alcance del objetivo común del grupo. Además, el interactuar de los integrantes promueve el desarrollo de las habilidades sociales.
Realizar el esquema para la escritura del primer borrador.		Adición de nuevos elementos conceptuales del texto argumentativo: introducción, argumentos, contraargumentos y conclusiones.	Generación de espacios democráticos de discusión que llevan al establecimiento de acuerdos y compromisos.
		Discusión y elección del destinatario de la carta petitoria.	Motivación del estudiante a ser autónomo, autogestor y emprendedor.
		Elaboración del primer borrador de la carta petitoria.	
		Reconocimiento de probables contraargumentos que pueda emitir el destinatario.	
		Aplicación de la encuesta evaluativa de la fase 2. (Anexo: B)	

Tabla 12: Taller 4: (duración: 6 sesiones)

Fuente: (Ramírez, 2006, Pp. 37,41)



Figura 26: Correcciones de primer borrador de la carta petitoria

Fuente: Esta investigación



Figura 27: Correcciones del segundo borrador de la carta petitoria

Fuente: Esta investigación

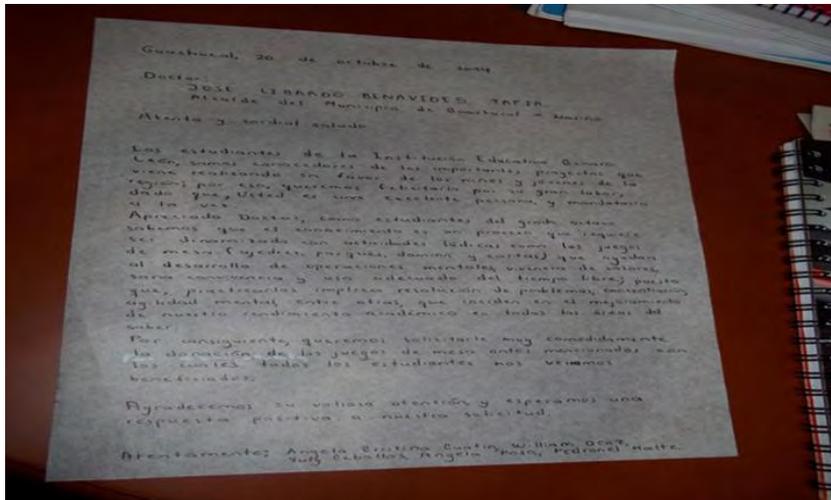


Figura 28: Producción de segundo borrador de la carta petitoria

Fuente: Esta investigación

Cabe indicar que para desarrollar los ocho talleres, los estudiantes se organizan en 9 grupos cooperativos de tres y cuatro integrantes. Los grupos conformados de grado octavo acordaron denominarse con los valores corporativos de la Institución Educativa Genaro León del Municipio de Guachucal, así:



Figura 29: Grupo 1. Respeto

Fuente: Esta investigación



Figura 30: Grupo 2. Tolerancia

Fuente: Esta investigación



Figura 31: Grupo 3. Sentido de pertenencia

Fuente: Esta investigación



Figura 32: Grupo 4. Amor

Fuente: Esta investigación



Figura 33: Grupo 5. Liderazgo

Fuente: Esta investigación



Figura 34: Grupo 6. Compañerismo

Fuente: Esta investigación



Figura 35: Grupo 7. Puntualidad

Fuente: Esta investigación



Figura 36: Grupo 8. Trabajo

Fuente: Esta investigación



Figura 37: Grupo 9. Solidaridad

Fuente: Esta investigación

Para comenzar, se procedió a identificar el problema mediante la realización de una lluvia de ideas, se debatió y luego se procedió a negociar la situación. En consecuencia, se obtuvo que en el mismo grado octavo existe el siguiente problema: Uso inadecuado del tiempo libre en el aula. En otras palabras, cuando por casos de salud o reunión extraordinaria durante la jornada escolar el docente no asiste al aula durante el período de clase, los estudiantes hacen indisciplina y esto genera malestar en otros grados. El grupo plantea que una alternativa de solución al problema es adquirir juegos de mesa para disponer de ellos durante el tiempo libre. Así las cosas, los alumnos consultaron a los docentes de otras áreas sobre qué beneficios trae para los estudiantes la ejecución de juegos de mesa en el aula. Las respuestas de algunos de ellos fueron las siguientes:

- ❖ Docente de Matemáticas: ejercitan las proporciones y probabilidades.



Figura 38: Esp. Socorro Adelina Pineda. Docente de Ética

Fuente: Esta investigación

- ❖ Docentes de Ética, Sociales y Religión: practican los valores como el respeto, la tolerancia, la honestidad, el liderazgo, entre otros.



Figura 39: Esp. María Elena Tobar. Docente de Ciencias Sociales

Fuente: Esta investigación

- ❖ Docente de Ciencias Naturales: desarrollan las habilidades de pensamiento como anticiparse a los hechos.
- ❖ Docente de Lectoescritura: interpretan, comprenden e infieren las jugadas.
- ❖ Educación Física: desarrollan el pensamiento, ejercitan la lateralidad y la ubicación espacial.

Las posturas de los docentes frente a la importancia de los juegos de mesa son aportes valiosos para argumentar y justificar la selección del género discursivo de las cartas petitorias, a través de las cuales se busca la adquisición de juegos de mesa (ajedrez, parqués, dominó y cartas), puesto que, es una actividad que apoya el proceso de escritura en la que se concientiza a docentes y estudiantes, se da significado y sentido a la escritura, se genera cambios en actitudes y se logra modificar el espacio del aula en el tiempo libre, se potencializa las operaciones mentales y se adquiere juegos para la institución; los estudiantes juegan organizándose e interactuando de manera ética y fortaleciendo sus habilidades sociales para relacionarse con los demás. Los destinatarios de dichas cartas son el rector de la Institución Educativa Genaro León y el alcalde del Municipio de Guachucal.

Por último, al finalizar los 8 talleres, cada grupo cooperativo obtiene como producto la carta petitoria dirigida a los destinatarios nombrados más arriba, solicitando la adquisición de juegos de mesa, con el ánimo de solucionar el problema planteado frente al uso inadecuado del tiempo libre en el aula.

Paralelamente a lo anterior, y con el propósito de afianzar la temática relacionada con la argumentación y la carta petitoria, adicionalmente se desarrollan dos guías de trabajo para el estudio y análisis de los derechos humanos. Ambas guías siguen la secuencia didáctica del Modelo Didactext. La primera denominada: “El derecho a la educación hace parte de los derechos humanos y de los derechos de la mujer” (Ver anexo E) y la segunda denominada: “La importancia de la educación sexual” (Ver anexo F).



Figura 40: Evaluación de la Fase 2. Planificación

Fuente: Esta investigación

Fase 3. Textualización

Objetivos	Actividades	Procedimientos	Actitudes
Reconocer el concepto de borrador.	En esta fase los talleres se orientan a la producción de la carta petitoria como género argumentativo, siguiendo las normas de textualidad y las bases teóricas encontradas en Ramírez, Pérez y Ramos (1996).	Reconocimiento de la importancia del borrador, características, funciones y garantías.	Estimación de la necesidad de escribir borradores antes de la producción del texto final.
Identificar la estructura de la carta petitoria, la función y rasgos lingüísticos y textuales como género argumentativo.	Así mismo, los estudiantes escriben el primer borrador, teniendo en cuenta las ideas propuestas en la fase anterior.	Realización de borradores de la carta petitoria en orden a su estructura, haciendo uso de conectores iniciadores, cohesivos, contraargumentativos y conclusivos. Ahora bien, evitando el uso de falacias argumentativas e incluyendo el uso de elementos paratextuales ⁶⁶ y metatextuales ⁶⁷ .	Reconocimiento del valor que tiene el destinatario de la carta petitoria.
Elaborar el primer borrador de la carta petitoria utilizando conectores para los argumentos y contraargumentos.	Por otra parte, la asesoría es importante y puede darse entre los del mismo grado o de cursos superiores, recibirla de otros docentes, encontrarla en material bibliográfico o en otras cartas cuyas peticiones sean argumentadas.	Expresión de la opinión propia mediante argumentos razonados.	Identificación de los conectores como palabras determinantes en el acto de escribir.
Reconocer las falacias argumentativas.	Si el borrador no se termina durante la sesión, puede terminarse en casa con el apoyo de un familiar.	Reconoce las posibles objeciones a la solicitud por parte del interlocutor de la carta petitoria.	Reconocimiento de las falacias como falsos argumentos en la producción del texto argumentativo escrito.
Incluir el uso de expresiones para dar la propia opinión.		Aplicación de la encuesta evaluativa de la fase 3 (Anexo: C)	Fortalecimiento del trabajo cooperativo entre los estudiantes.

Tabla 13: Taller 5: (duración: 2 sesiones)

⁶⁶ Gráficas, títulos, subtítulos (Ramírez, 2006, p. 39).

⁶⁷ Márgenes, espacios, números, tipos de letra, subrayados, palabras clave, distribución de párrafos (Ramírez, 2006, p. 39).

Fuente: (Ramírez, 2006, Pp. 37,41)



Figura 41: Reconocimiento de la estructura de la carta petitoria

Fuente: Esta investigación



Figura 42: Evaluación de la Fase 3. Producción textual

Fuente: Esta investigación

Fase 4. Evaluación – Revisión

Es la etapa de producción del texto definitivo. Por tanto, se destaca la importancia de saber negociar con el discurso para obtener lo que se desea. No obstante, es posible que el adversario haga objeciones ante las cuales se requiere de alguna alternativa de solución que sea aceptada por todos. De otro modo, cabe recordar que es relevante la toma de conciencia de las etapas textuales y de la perfectibilidad del texto escrito por parte de los estudiantes.



Figura 43: Trabajo cooperativo en busca de la perfectibilidad del texto

Fuente: Esta investigación

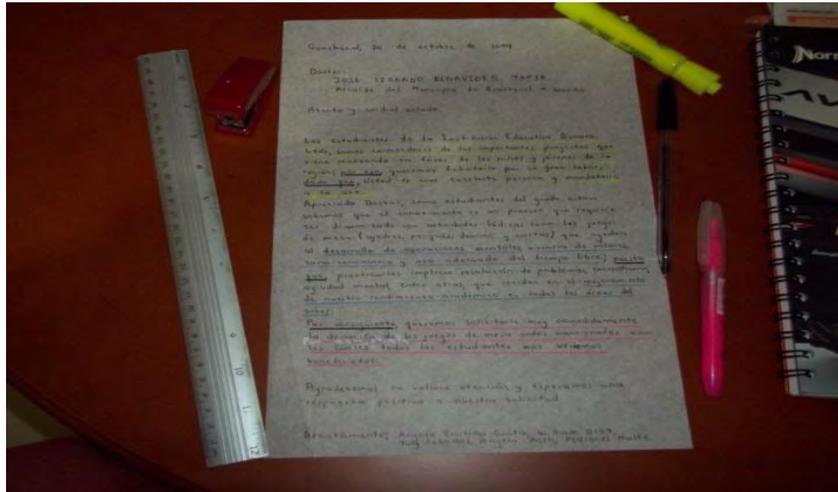


Figura 44: Revisión de la estructura del texto

Fuente: Esta investigación

Objetivos	Actividades	Procedimientos	Actitudes
Revisar el borrador de la carta petitoria mediante una lista de control ⁶⁸ (Ver tabla 16).	Énfasis en la importancia de los borradores.	Organización de los grupos de trabajo que vienen desarrollando el proceso.	Fortalecimiento del trabajo cooperativo entre los estudiantes.
Asimilar la estructura de la carta petitoria.	Adquisición de conocimiento teórico y práctico sobre argumentación.	Motivación sobre la importancia de la revisión –evaluación, mediante una lista de control que permite identificar aciertos, errores y carencias de la carta petitoria.	Concienciación sobre la importancia de la revisión constante.
Usar los conectores apropiados para los argumentos y contraargumentos.	Revisión de los borradores de las cartas a nivel de grupo cooperativo.		

Tabla 14: Taller 6: (dos sesiones)

Fuente: (Ramírez, 2006, Pp. 37,41)



Figura 45: Revisión constante

Fuente: Esta investigación

⁶⁸ Tomada de Secuencias Didácticas (SD) en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la competencia argumentativa escrita, propuesta por Roberto Ramírez en el artículo publicado en la revista Folios No. 24 de la Universidad Pedagógica Nacional en 2006.



Figura 46: Reescritura del texto

Fuente: Esta investigación

Objetivos	Actividades	Procedimientos	Actitudes
<p>Apropiarse del modelo de evaluación-revisión de la carta.</p> <p>Analizar los borradores mediante una lista de control que permite chequear la estructura de la carta.</p>	<p>Intercambio de borradores a nivel de grupos cooperativos.</p> <p>Revisión- evaluación de los borradores.</p> <p>Verificación de la estructura de la carta: introducción, argumentos, contraargumentos, conclusión y uso de conectores.</p>	<p>Aplicación de lista de control.</p>	<p>Honestidad e imparcialidad al revisar y evaluar las cartas de los compañeros.</p>

Tabla 15: Taller 7: (duración 2 sesiones)

Fuente: (Ramírez, 2006, Pp. 37,41)



Figura 47: Revisión y aplicación de la lista de control

Fuente: Esta investigación

Objetivos	Actividades	Procedimientos	Actitudes
Visionar la posición del destinatario de la carta.	Edición de la carta definitiva por parte de cada uno de los grupos.	Aplicación de lista de control para revisión-evaluación de la carta.	Estimación de la presentación de la carta.
Escribir la carta final.	Determinar el estilo de presentación de la carta utilizando elementos paratextuales y elementos metatextuales.	Remisión de la carta.	Reflexión sobre las políticas de inclusión y participación democrática de los estudiantes en la toma de decisiones de la institución.
Remitir la carta al destinatario elegido.		Aplicación de la encuesta evaluativa de la fase 4 (Anexo: D)	

Tabla 16: Taller 8: (dos sesiones)

Fuente: (Ramírez, 2006, Pp. 37,41)



Figura 48: Edición definitiva de la carta petitoria

Fuente: Esta investigación

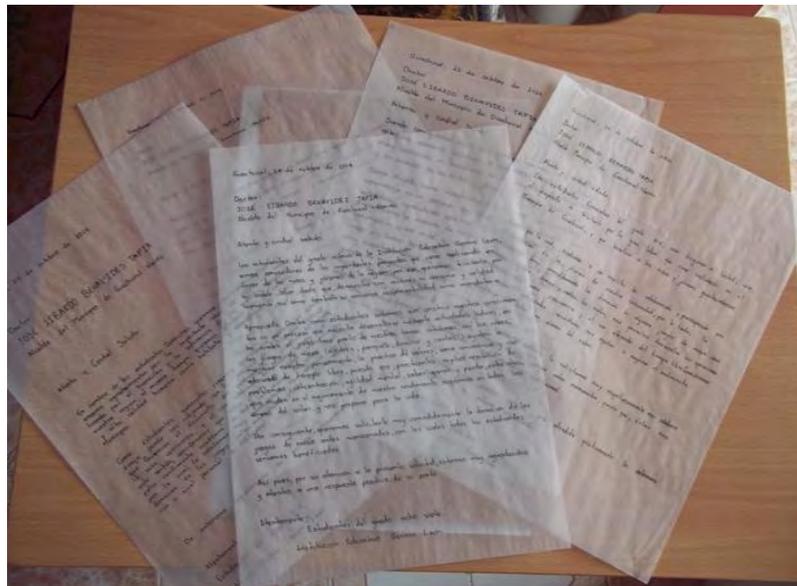


Figura 49: Carta petitoria final

Fuente: Esta investigación



**Figura 50: Entrega de la carta petitoria al Alcalde de Guachucal
Dr. José Libardo Benavidez Tapia
Fuente: Esta investigación**



**Figura 51: Entrega de la carta petitoria al Rector de la I.E. Genaro León
Esp. Rodrigo Hernán Palacios
Fuente: Esta investigación**



Figura 50: Evaluación Fase 4. Revisión-Evaluación
Fuente: Esta investigación

Lista de control
1. Escribo una introducción en la que hago evidente la problemática
2. Señalo de manera concreta la falta de....
3. Doy mi opinión e indico las dificultades que trae esta situación.
4. Justifico cada una de las dificultades señaladas con argumentos. Incluyo frases exclamativas, expresiones de certeza, de duda.
5. Incluyo contraargumentos o posibles formas de pensar del destinatario contrarias a las que expongo en mi carta. Utilizo palabras que comprometan directamente al destinatario.
6. Organizo mi carta tomando en cuenta los párrafos, los conectores o marcadores del discurso y los signos de puntuación.
7. Al final del texto doy una conclusión que resuma en pocas palabras lo expresado antes.
8. Utilizo un léxico adecuado a mi punto de vista, a mi intención.
9. Procuero no cometer faltas de ortografía ni de gramática.
10. Procuero que mi texto esté bien presentado y con los requisitos básicos de una carta Formal.

Tabla 17: Lista de control

Fuente: Secuencias Didácticas (SD) en los procesos de enseñanza aprendizaje de la competencia argumentativa escrita de Roberto Ramírez Bravo (2006, Pp. 27-43)

6.8.3. Derechos humanos

Abordar el tema de los derechos humanos desde algunas áreas del saber, entre ellas: Ciencias sociales, Lengua Castellana, Ética y valores humanos y Competencias ciudadanas, constituye un pretexto eficaz para que los estudiantes desarrollen actividades relacionadas con la escritura argumentada, ya que pueden expresar sus ideas, opiniones y puntos de vista sobre la vivencia de los valores humanos dentro de la vida institucional y social, los cuales son promulgados por “organismos internacionales y que orientan la vida social, familiar y educativa de las comunidades en distintos países, de acuerdo con la expedición de constituciones y códigos” (Obando, 2013, p. 300).

En general, los derechos humanos constituyen un contenido transversal en el plan de estudios de algunas áreas del saber, como las ya mencionadas, entre las cuales se prioriza, el tema de perspectiva de género, puesto que en el momento actual los derechos de la mujer son vulnerados constantemente, en una sociedad que vive el flagelo de la violencia y el maltrato, y que debe ser combatido desde el ámbito social, familiar y educativo con acciones formativas y de sensibilización. (Ver figura E: Secuencia para desarrollar “los derechos humanos”).

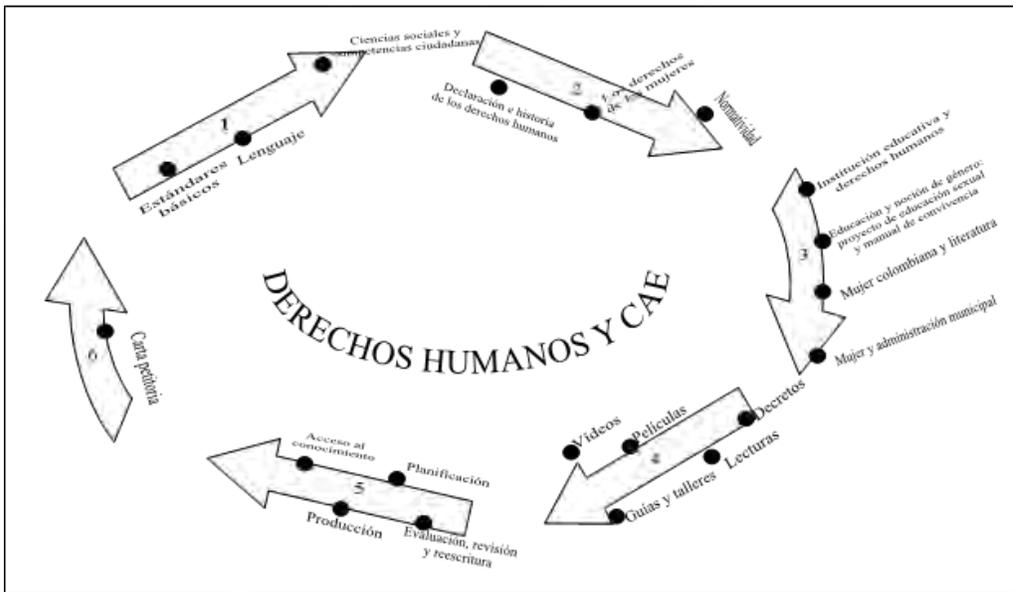


Figura 51: Secuencia para desarrollar los derechos humanos

Fuente: Esta investigación

6.8.4. Contenidos de las áreas relacionados con los derechos humanos

Sensibilizar a docentes y estudiantes sobre el tema de los derechos humanos sugiere prácticas educativas que reivindiquen el ejercicio pleno de los derechos de hombres y mujeres, y del papel fundamental de la institución educativa para evitar su vulneración desde el contexto social, familiar e institucional.

En este contexto escolar, desde las ciencias sociales, “se propone la comprensión de los problemas y situaciones sociales que estudiantes y maestros enfrentan y viven cotidianamente”, y que permite asumir una posición crítica frente a la vulneración de los derechos humanos (MEN, 2006, p. 121). Así las cosas, asumir el estudio de los “derechos humanos” en el ámbito nacional, local e institucional, conlleva a que los estudiantes asuman una actitud crítica frente a la significación de este acontecimiento histórico, y usen la CAE para expresar sus puntos de vista con argumentos razonados y críticos.

Así mismo, de la asignatura de LC se toma el factor de producción escrita garantizada por el “uso de reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas, y el reconocimiento del lenguaje como capacidad humana que posibilita los procesos de significar y comunicar” (MEN, 2006, Pp. 38,39); razón por la cual, el uso de adjetivos, verbos o cualquier expresión que discrimine a la mujer es sinónimo de violación de sus derechos y atenta contra su dignidad.

Sumado a lo anterior, en competencias ciudadanas se asume la temática relacionada con el concepto que se refiere a que “ser ciudadano es respetar los derechos de los demás”, siendo “sujetos activos en la construcción de una sociedad más pacífica, defendiendo y promoviendo los derechos humanos” (MEN, 2006, Pp. 150,152). Además, para prevenir la discriminación es importante que los estudiantes comprendan que “respetar la diferencia, reconocerse y reconocer a los demás como sujetos con los mismos derechos y deberes, permite construir la propia identidad personal” (MEN, 2006, Pp. 160,161) y la comprensión del contexto real y cotidiano; en el cual la CAE es sinónimo de expresión y comunicación razonada, es decir, que en los planeamientos encontrados en los estándares básicos y las competencias ciudadanas (MEN, 2006, p.151) está inmersa la CAE y estos se convierten en pretextos para desarrollar la CAE en los sujetos de investigación.

6.8.5. Situación problema “el contexto educativo, la promoción de los derechos humanos” y el desarrollo de la CAE

En la I.E. Genaro León se asume que en la sociedad se establecen -unas normas legales fundamentales- para promover y proteger los principios básicos de la vida armónica en grupo, contemplados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos ⁶⁹, en cuyo preámbulo se enuncia: “[...] la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana [...]” (MEN, 2006, p. 151) y, por ende, de la familia educativa Genaro León. Desde esta perspectiva, se debe formar a los estudiantes “en y para los Derechos Humanos” para desempeñarse constructivamente en el entorno cercano; es decir, en su salón de clases, en la institución, en la familia, en el barrio, en la vereda y en la región, expresándose con propiedad y calidad literaria a través de la escritura argumentada. (Ver anexos C, D y E).

6.8.6. Secuencia didáctica del Modelo Didactext

En primer lugar, se aborda el estudio y análisis de “los derechos humanos” como tópico general para llegar a la especificación de los derechos de las mujeres, y con ello puntualizar la perspectiva de género desde un contexto histórico, social e institucional. Para tal fin, se plantean diversas actividades que asumen el proceso de producción de textos argumentativos escritos desde los saberes previos y necesidades de los estudiantes, estableciendo un plan para organizar las ideas, pensamientos y conocimientos en contexto y con una clara intencionalidad.

En segundo lugar, se utilizan actividades que permitan la búsqueda de información desde diferentes fuentes, elegir el contexto y género discursivo a producir, y, por ende, el tipo de materiales requeridos como: lecturas, vídeos, noticias, artículos, algunos decretos, canciones, historietas, fragmentos literarios, manual de convivencia institucional, entrevistas y conferencias referentes al tema.

⁶⁹ El texto de dicha Declaración, adoptada el 10 de diciembre de 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, se constituye en un ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse” que debe ser “distribuido, expuesto, leído y comentado en las escuelas y otros establecimientos de enseñanza, sin distinción fundada en la condición política de los países o de los territorios” (MEN, 2006, p. 151).

Dentro de este contexto, se asume que “trabajar con un equipo es una experiencia diferente que trabajar solo, ya que los miembros del equipo se pueden ayudar unos a otros, dividir el trabajo y también divertirse juntos; asimismo, los integrantes del equipo escuchan las ideas de los demás, las discuten y examinan juntos las soluciones” (Casey, 2006, p. 66), aludiéndose de manera directa a Ética y valores humanos y Competencias Ciudadanas. Así, el trabajo en grupo cooperativo traza un plan para producir el texto escrito, bajo el establecimiento de funciones y responsabilidades concertadas, y llegando a acuerdos para la consecución de la meta final; es decir, crear, corregir, reescribir y socializar el escrito, que hace visible el desarrollo de la CAE alcanzada por los estudiantes.

En tercer lugar, el planteamiento de interrogantes generados de situaciones problema, proporcionan información y saberes básicos que pueden ser usados para construir la primera versión del texto argumentativo, siendo los borradores del mismo el prerrequisito estructural, conceptual y lingüístico para su construcción.

Finalmente, se acude a la propuesta de SD para potenciar la competencia argumentativa escrita (CAE) de Ramírez (2006, Pp. 27,43) aplicada a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, relacionando el tema de los derechos humanos, el tipo de texto - argumentativo y el género que se desea producir - carta petitoria, la cual se resume en las siguientes actividades:

Tabla 9: Adaptación de la SD para trabajar los derechos humanos

Acceso al conocimiento e invención	Planificación Elaboración del guión de la carta petitoria	Textualización Estructura formal de la carta petitoria	Evaluación –revisión Perfectibilidad del texto escrito
Identificación de saberes previos sobre argumentación, derechos humanos, derechos de las mujeres, cartas y conectores.	Formación de grupos cooperativos de trabajo.	Reconocimiento de expresiones que permiten dar un argumento.	Valoración del texto final.
Identificación de experiencias y situaciones argumentativas cotidianas en el hogar, el barrio, la vereda, en el colegio.	Determinación del material que desean pedir, ventajas y desventajas de la decisión.	Identificación de las características y funciones del borrador.	Revisión y análisis del borrador de la carta petitoria.
Búsqueda, selección	Definición del destinatario de la carta petitoria.	Reconocimiento de la estructura formal de la carta petitoria.	Revisión textual
		Elaboración del primer borrador de la carta	

Acceso al conocimiento e invención	Planificación Elaboración del guión de la carta petitoria	Textualización Estructura formal de la carta petitoria	Evaluación –revisión Perfectibilidad del texto escrito
<p>y análisis de información.</p> <p>Presentación de vídeos, lecturas, decretos, fragmentos literarios, canciones, historietas, poemas, talleres, conferencias, mesas redondas, conversatorios relacionadas con los derechos humanos, y derechos de las mujeres.</p> <p>Reconocimiento de vocabulario usado al argumentar y contraargumentar con referencia a los derechos humanos, derechos de las mujeres.</p> <p>Planteamiento de puntos de vista sobre el reconocimiento o violación de los derechos humanos en el contexto histórico, social e institucional.</p> <p>Consulta y análisis de cartas que incluyan peticiones argumentadas y contraargumentadas.</p>	<p>Reconocimiento de argumentos que justifican la solicitud.</p> <p>Inferencia de los posibles contraargumentos u objeciones a la solicitud.</p> <p>Utilización de notas, resúmenes, apuntes y esquemas, mapas conceptuales, cuadros sinópticos de los aportes de los integrantes del grupo.</p> <p>Desarrollo guías y talleres propuestos. (Ver figura 52: Desarrollo de guía de trabajo No. 1).</p> <p>Identificación y análisis de diversos modelos de cartas e identificación de las situaciones argumentativas.</p> <p>Plan de escritura para producir la primera versión o borrador de la carta petitoria.</p>	<p>petitoria, usando conectores de argumentos y contraargumentos (Ver figura 25).</p> <p>Reconocimiento de errores gramaticales, ortográficos y de uso de signos de puntuación, entre otros.</p> <p>Evaluación del borrador de acuerdo con las normas de textualidad.</p> <p>Consulta de información complementaria.</p>	<p>para identificar aciertos y errores en la escritura.</p> <p>Revisión de la organización de ideas: calidad de las ideas, validez de los organizadores, uso de conectores, coherencia, cohesión y desarrollo de ideas.</p> <p>Escritura de la versión final de la carta petitoria: introducción, argumentos, contraargumentos y conclusión.</p> <p>Producción final y remisión de la carta.</p> <p>Envío de la carta al destinatario elegido.</p>

Tabla 9: Adaptación de la SD para trabajar los derechos humanos

Fuente: (Obando, 2013, p. 306).

Recursos

Para el desarrollo adecuado de la SD propuesta se requiere una serie de documentos: decretos referentes a los derechos humanos y derechos de las mujeres, artículos, revistas, noticias, historietas, cuentos, obras literarias, textos, diccionarios; materiales físicos:

cuadernos, hojas de block, cartulina, fotocopias, guías de trabajo y marcadores; tecnológicos: videos informativos, relacionados con derechos humanos y derechos de las mujeres, película infantil “el cerdito valiente”, canción “De que me sirve la vida” del grupo Camila, video bean, portátil y grabadora.

6.8.7. Estándares básicos de competencias

Se tiene en cuenta algunos estándares básicos de Lenguaje, Ciencias Sociales, Ética y Valores Humanos y Competencias Ciudadanas (MEN, 2006), los cuales se relacionan para el propósito de ésta propuesta:

Estándares en lenguaje	Estándares en ciencias sociales	Estándares en competencias ciudadanas	Articulación de los estándares con la CAE
Produzco textos argumentativos escritos siguiendo un plan de creación con base en situaciones cotidianas de comunicación.	Conozco los derechos humanos e identifico los derechos de las mujeres en el ámbito nacional, local e institucional, y analizo su inclusión en el manual de convivencia y proyecto de paz y democracia de la I.E. Genaro León.	Comprendo los conceptos de prejuicio y estereotipo y su relación con la discriminación y la intolerancia a la diferencia (género).	Conozco y analizo con actitud crítica los derechos humanos, y de manera especial los derechos de las mujeres en el contexto social, histórico e institucional.
Reconozco y aplico los marcadores discursivos al producir un texto argumentativo escrito.	Asumo una posición crítica frente a situaciones de discriminación y abuso por irrespeto a las características o formas de pensar de las personas y propongo formas de cambiarlas.	Conozco y respeto los derechos de aquellos grupos a los que históricamente se les han vulnerado (mujeres, niños y niñas).	Relaciono el tópico de los derechos humanos (derechos de las mujeres) con la producción de textos argumentativos escritos.
Reconozco y aplico las expresiones relacionadas con argumentos y contraargumentos.	Reconozco que los derechos fundamentales de las personas están por encima de su género o etnia.	Analizo mis prácticas argumentativas cotidianas e identifico como mis acciones u omisiones pueden contribuir a la discriminación en mi familia, mi colegio y mi comunidad.	Utilizo situaciones sociales y académicas en las cuales argumento y contraargumento sobre los derechos humanos (derechos de las mujeres).
Identifico la macroestructura de un texto argumentativo escrito.	Participo en la construcción de normas para la convivencia en mi familia y mi institución (manual de convivencia) y las acato.	Manifiesto indignación (rechazo) frente a cualquier discriminación o situación que vulnera los derechos de mis compañeros y compañeras, y apoyo iniciativas para prevenir dichos sucesos.	Reconozco ideas y expresiones para argumentar situaciones que vulneran mis derechos o los de mis compañeros y compañeras.
Elaboro mi primer borrador de un texto argumentativo escrito aplicando aspectos gramaticales y ortográficos.	Denuncio ante las respectivas autoridades competentes (padres de	Argumento, debato y reconozco los mejores argumentos, así no	Reconozco y valoro mi capacidad para debatir y argumentar acciones o comportamientos que vulneran mis derechos o los de los demás.
Reescribo el texto argumentativo escrito, haciendo correcciones y aplicando normas de textualidad (MEN, 2006, p. 34).			Valoro y me apropio de la

Estándares en lenguaje	Estándares en ciencias sociales	Estándares en competencias ciudadanas	Articulación de los estándares con la CAE
	familia, docentes, directivos, personero estudiantil) las situaciones en las cuales son vulnerados mis derechos o los de mis compañeros y compañeras (MEN, 2006, p. 124).	coincidan con los míos. Valoro el trabajo en equipo cooperativo, y participo en la consecución de metas comunes (MEN; 2006, p. 177).	argumentación como un hecho cotidiano, personal y social. Produzco textos argumentativos con normas de textualidad, lingüísticas, ortográficas y textuales (GIA, 2010, Pp. 140,149).

Tabla 10: Adaptación de los estándares para trabajar los derechos humanos

Fuente: (Obando, 2013, p. 306)



Figura 52: Desarrollo de guía de trabajo No. 1 “El derecho a la educación hace parte de los derechos humanos y de los derechos de la mujer”

Fuente: Esta investigación



Figura 53: Desarrollo de la guía de trabajo No. 2 “La importancia de la educación sexual”

Fuente: Esta investigación

6.9. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

Una vez realizados los talleres, fruto del trabajo de campo, es decir, del resultado del proceso de aplicación de los principios del Modelo Didactext, y la SD se concluye que los estudiantes alcanzan:

- Motivación hacia la escritura argumentada, puesto que implica definir la intención, el destinatario, la estructura del texto y los elementos lingüísticos que permiten convencer.
- Concienciación de las fortalezas y dificultades en la producción de un texto escrito, lo cual requiere hacer metacognición con el fin de enriquecer las fortalezas o menguar las dificultades.
- Apropiación y aplicación de la argumentación como teoría y aplicación de dicha teoría en la solución de problemas del entorno institucional, en particular, cuando elaboran las cartas petitorias dirigidas a un destinatario concreto, con la intención de convencer y obtener una respuesta favorable.

- Fortalecimiento de los procesos cognitivos de la escritura que conducen a inferir, abstraer, indagar, discutir, sintetizar, analizar, confrontar, argumentar, entre otros.
- Reconocimiento de la lectura y la escritura como actos importantes para el acceso y la construcción del conocimiento.
- Valoración del trabajo cooperativo como estrategia didáctica que fortalece las relaciones interpersonales y hace que el estudiante asuma responsabilidades individuales y en equipo con el ánimo de alcanzar metas comunes.

6.10. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En esta parte se presenta el análisis y las conclusiones de la información obtenida de la evaluación formativa realizada por los estudiantes de grado octavo de la IE Genaro León a cada una de las cuatro fases de la producción textual, y de los docentes con la finalidad de comprobar la efectividad de la implementación del Modelo Didactext, en la producción de textos argumentativos escritos, específicamente, en la producción de la carta petitoria. De igual forma se incluye la interpretación y el análisis, que se obtiene mediante la aplicación de encuestas⁷⁰, con preguntas abiertas y cerradas.

Los datos se muestran en porcentajes, a fin de contrastar en forma cuantitativa el nivel de efectividad del Modelo Didactext para el desarrollo de la CAE. Con base en esta información, somete a juicio y valoración los alcances y limitaciones que se evidencian en las actividades planteadas para desarrollar la SD.

A continuación se presenta los resultados de la evaluación de la secuencia didáctica que comprende las cuatro (4) fases de producción textual del Modelo Didactext.

6.10.1. Resultados de la evaluación del Modelo Didactext realizada por los estudiantes.

Aquí se presenta la información cuantitativa y cualitativa obtenida sobre la evaluación realizada por los estudiantes a cada etapa desarrollada en el proyecto de escritura de la carta petitoria. La muestra la conforman 29 estudiantes (quienes desarrollaron la (SD)).

⁷⁰ Adaptaciones hechas de las encuestas para estudiantes elaboradas en la investigación acerca de El Modelo Didactext (Patiño, Gloria Cárdenas & Cisneros, 2007) Y en el mismo Modelo, la encuesta para docentes tomada de (Obando, 2013).

6.10.1.1. Valoración de actividades realizadas en la primera fase

En esta etapa de valoración se aplica una encuesta (Anexo E) conformada por 6 Ítems (p1, p2, p3, p4, p5, p6) con el propósito de verificar el grado de aceptación de las actividades realizadas en esta fase 1, efectuadas en el aula de clase mediante la aplicación de talleres.

Los sujetos de investigación valoran en forma positiva las actividades propuestas en la fase 1; en la cual se destacan los calificadores: estoy muy de acuerdo, estoy de acuerdo, no tengo claridad y no estoy de acuerdo.

Los datos conseguidos en esta fase facilitan la detección de particularidades primordiales como: a) La reflexión sobre la importancia de la escritura, b) la relevancia de los saberes previos en relación con el tema, c) la identificación de los propósitos del tema a desarrollar, d) La contextualización de las actividades pertinentes al contexto institucional, e) La comprensión de las tareas para la producción de un texto argumentativo escrito, f) La retroalimentación permanente durante el proceso.

En seguida se hace la valoración de cada Ítem de la fase uno (1) acceso al conocimiento:

1. ¿Se sensibiliza sobre la argumentación con el propósito de reflexionar sobre la importancia de la escritura?

El 31% logra sensibilizarse y reflexionar de manera favorable sobre la importancia de la argumentación y cómo ésta influye en la formación académica de las personas; así lo evidencia al “estar muy de acuerdo” con la obligación de corregir las falencias en relación con la CAE; mientras el 66% manifiesta “estar de acuerdo” con ejercitar la argumentación en el aula de clase con el fin de fortalecer sus habilidades y destrezas comunicativas. Por el contrario el 3% dice no tener claridad, puesto que desconoce el MD.

Al respecto, Ramírez (2006) considera que la escritura en el aula es asumida como una habilidad que se desarrolla en el área de lenguaje; sin embargo hace falta usarla como herramienta que permita la creación, la búsqueda de soluciones a múltiples problemas del estudiante y el entorno donde se encuentra. Esto quiere decir que al docente de LC le

corresponde sensibilizar al estudiante acerca de lo importante que es la escritura no sólo en la vida escolar, sino en la vida social.

2. ¿Se detecta los saberes previos con respecto al tema planteado?

El 66% expresa “estoy muy de acuerdo” por haber detectado los saberes previos con respecto a la argumentación escrita. Por su parte el 34% reconoce “estar de acuerdo” en haber detectado los saberes previos en relación con la argumentación escrita.

Como se puede ver el grupo de estudiantes tiene conocimiento básico sobre la argumentación que se convierte en el punto de apoyo para anclar el nuevo conocimiento, “la argumentación escrita.” El lenguaje audio-visual, expuesto a través de la película “Babe, el cerdito valiente” es uno de los recursos utilizado para activar los saberes previos. Porque allí se da cuenta de los argumentos, contraargumentos y falacias que usan los personajes para convencer o persuadir al otro, según las intenciones y necesidades del hablante.

3. ¿Se identifican con claridad los propósitos del tema?

El 52% manifiesta “estar muy de acuerdo” con la identificación de los propósitos de la temática y el 48% se inclina por el indicador “estoy de acuerdo” puesto que identifica los propósitos del tema.

La argumentación es considerada por los estudiantes como un acto cotidiano que el ser humano la utiliza para “persuadir, convencer, pedir o negar un favor, entre otros” (Ramírez, 2006, p. 37). Por esta razón comprenden el significado de adquirir los fundamentos teóricos relacionados con la argumentación.

4. ¿Se contextualizan las actividades teniendo en cuenta el ámbito Institucional?

El 34% manifiesta “estar muy de acuerdo”, dado que en ésta fase se propone la carta petitoria como género textual argumentativo apropiado al contexto Institucional en la producción escrita. Y el 66% “está de acuerdo” con las actividades programadas para la potenciación de la CAE.

En este punto cabe resaltar que se asume el contexto social en lo educativo y el contexto situacional en relación con el receptor (Didactext, 2005, p. 106). Aquí, los estudiantes

identifican una problemática del aula y ven que es posible buscar la solución a través de la una carta petitoria dirigida a un destinatario específico.

5. ¿Se comprenden las tareas para la producción de un texto argumentativo escrito?

El 72% expresa “estar muy de acuerdo” con las tareas a efectuar para la realización de la carta petitoria, puesto que comprende los propósitos del proyecto de escritura en la fase de acceso al conocimiento. Un 28% expresa “estar de acuerdo” porque comprende la finalidad del proyecto de escritura en la primera fase.

El compromiso del estudiante se refleja en el interés que demuestra, por una parte, al buscar y analizar modelos de cartas con los compañeros de grupo cooperativo. Y por otra parte, al reconocer el significado de términos referentes a las “formas discursivas utilizadas para persuadir, convencer, argumentar, contraargumentar, marcadores del discurso” (Ramírez, 2007, p. 38) y de los cuales es necesario tener claridad para la redacción de la carta.

6. ¿Hubo retroalimentación permanente en el desarrollo de las temáticas?

El 76% expresa “estar muy de acuerdo” con la retroalimentación frecuente durante el desarrollo de las temáticas, dado que la complejidad de la argumentación exige de manera continua la fundamentación teórica y la práctica que favorece el desarrollo de la CAE. Por su parte, el 24% prefiere la alternativa “estoy de acuerdo” ya que considera que se hace acompañamiento y revisión minuciosa en cada uno de los borradores, con la intención de “señalar errores más comunes en la producción de un texto argumentativo escrito” (Ramírez, 2006, p. 38). Adicionalmente, afianzar y fortalecer el conocimiento de la teoría argumentativa y de la carta petitoria.

La retroalimentación constante, permite que en esta primera fase el estudiante, haga rastreo de información, bien sea en la memoria, en los conocimientos previos, en las experiencias argumentativas que a diario desarrolla y en las fuentes bibliográficas; incluso recuerda modelos, guías y planes propios para la redacción de la carta petitoria como texto argumentativo y logra diferenciarla de otro tipo de textos. A esto se suma “la reflexión sobre el proceso de la escritura” (Didactext, 2005, p. 115).

Para concluir, en la fase uno (1) de acceso al conocimiento se consiguió que los estudiantes desarrollen estrategias⁷¹ cognitivas y metacognitivas, en tal sentido, coinciden acerca de la importancia de la argumentación en cada una de las dimensiones humanas; así mismo reflexionan en cuanto a las potencialidades en el acto de escribir.

6.10.1.2. Valoración de actividades realizadas en la segunda fase

En esta etapa se hace evaluación de la fase dos (2) planificación del Modelo Didactext (Anexo F) con la aplicación de una encuesta conformada por 6 Ítems (p1, p2, p3, p4, p5, p6) con el fin de identificar la estructura del argumento en la realización de la carta petitoria; para lo cual se utilizan los calificadores: estoy muy de acuerdo, estoy de acuerdo, no tengo claridad, no estoy de acuerdo.

A continuación se hace la valoración de cada Ítem de la fase dos (2):

1. ¿Se selecciona y se delimita con claridad la estructura del argumento?

El 49% escoge la alternativa “estoy muy de acuerdo”, pues al inicio del proceso investigativo se observó falta de conocimiento sobre la temática; los estudiantes ven relevante definir la estructura del texto argumentativo (carta petitoria); el 48% elige la opción “estoy de acuerdo”, porque la retroalimentación acerca del tema fue continua durante el proceso; no obstante el 3% de los estudiantes manifiestan “no estar de acuerdo” ya que no asistieron a los talleres programados para la fase (p1).

En esta fase, es de suma importancia que el estudiante reconozca la estructura formal del texto argumentativo a través del análisis de las cartas modelo, en las que identifica la situación de la argumentación.⁷² También es relevante la elaboración del guión, que permite el inicio de la escritura del primer borrador.

2. ¿Los temas seleccionados estimulan el interés para el desarrollo de la producción textual?

⁷¹ En el Modelo Didactext la estrategia es un proceso cognitivo/metacognitivo orientado a la consecución de objetivos mediante una planificación consciente e intencionada. En este modelo, las estrategias cognitivas se relacionan con el logro de metas, y las metacognitivas van en relación con el control del proceso en sus avances, interferencias o retrocesos (Didactext, 2005).

⁷² Según Ramírez (2006): los interlocutores, la intención del mensaje, el objeto de la carta, la introducción de argumentos, contraargumentos y las conclusiones.

El 52% de los estudiantes manifiestan “estar muy de acuerdo” puesto que la asistencia constante a los talleres acerca de temas de interés es un aporte a la solución de problemas del contexto académico y así mismo, se convierte en un pretexto para escribir. El 48% elige la opción “estoy de acuerdo” debido a que los temas seleccionados son el resultado de acuerdos y negociación, teniendo en cuenta, las necesidades, los intereses y las proyecciones de los estudiantes.

El proceso de selección de temas hace que el estudiante fortalezca la actitud crítica ante los diversos acontecimientos y situaciones académicas y sociales (Ramírez, 2006, p.38). Es decir, el estudiante se interesa por mirar y analizar la realidad social cercana, y en ella identifica problemas que requieren soluciones simples o complejas; sin embargo, no conforme con identificarlos, asume el reto de plantear soluciones a través del uso de la palabra escrita, que le permite expresarse con argumentos razonados, con el fin de convencer a un destinatario encargado de resolver la situación.

3. ¿Se cumplen los objetivos formulados en el desarrollo de cada temática?

El 48% afirma “estar muy de acuerdo” con los objetivos propuestos, ya que el estudiante asume a conciencia la teoría argumentativa como un asunto de importancia durante la vida académica, profesional y personal. El 48% opta por el indicador “estoy de acuerdo” dado que se apropia del esquema a llevar, más aún, acceden a la información requerida por el tema, la intención y el destinatario para la realización de la carta petitoria.

El estudiante es consciente de la “importancia de la esquematización de un texto argumentativo escrito” (Ramírez, 2006, p. 38). Además considera necesario apropiarse de la fundamentación teórica sobre la carta petitoria.

4. ¿Se da a conocer la fundamentación teórica sobre la carta petitoria como género textual argumentativo?

El 59% expresa “estar muy de acuerdo” por haber alcanzado a satisfacción la fundamentación teórica acerca de la carta petitoria; reconoce lo importante que es para el proceso de producción escrita, el conocimiento teórico y epistemológico de las ciencias del lenguaje. El 41% se inclina por el indicador “estoy de acuerdo”, a causa de la importancia que posee la carta petitoria en la vida académica; pues es un género textual que favorece el

desarrollo del pensamiento, la reflexión y el análisis, en particular cuando dicho texto exige la elección del tema, la intención y el destinatario.

En esta parte, el docente brinda la teoría sobre la carta petitoria. Así mismo, sustentado en los esquemas de las cartas modelo presentados por los grupos de trabajo, da a conocer los elementos conceptuales de la carta petitoria como texto argumentativo. Dichos elementos son: “introducción, argumentos, contraargumentos y conclusiones” (Ramírez, 2006, p. 39).

5. ¿Se proporcionan elementos para planificar un texto argumentativo escrito?

El 69% manifiesta “estar muy de acuerdo”, puesto que adquieren a satisfacción los elementos necesarios para elaborar el plan textual. El 31% elige el indicador “estoy de acuerdo”, puesto que acepta que al planificar se organizan las actividades en torno a la producción escrita.

Al respecto, el docente proporciona los elementos éticos de la argumentación, en particular, la intención comunicativa de la carta petitoria, las características del destinatario, incluyendo los posibles contraargumentos que se pueden generar. Por otra parte, “se hace énfasis en los conectores del texto argumentativo escrito” (Ramírez, 2006, p. 39).

6. ¿Se aplican estrategias adecuadas para la producción de la carta petitoria?

El 66% asevera “estar muy de acuerdo” en haber aplicado acertadamente las estrategias cognitivas y metacognitivas que contribuyen a la elaboración de la carta petitoria. El 34% dice “estar de acuerdo”, por la importancia que tienen las estrategias al producir esta clase de textos.

La carta petitoria como producción escrita, según el MD exige el cumplimiento de estrategias cognitivas y metacognitivas puntuales para la fase de planificación. En este sentido, las estrategias cognitivas son: “selección de información acerca de la temática a escribir, el objetivo, la intencionalidad y el destinatario; clasificación de información y elaboración de esquemas”. Por otra parte, la estrategias metacognitivas son: “diseño del plan a seguir, Selección de estrategias personales adecuadas, observación del funcionamiento del plan, revisión, verificación o corrección de estrategias” (Didactext, 2005, p. 115).

En conclusión, cabe afirmar que en esta segunda fase los estudiantes elaboran el esquema-guión de la carta petitoria, deciden sobre la intención, los propósitos y el destinatario del texto; en fin, configura el contexto de la carta petitoria. Y por último, toman conciencia que la planificación guía el proceso escritor con propósitos comunicativos.

6.10.1.3. Valoración de actividades realizadas en la tercera fase

En esta etapa se hace evaluación de la fase tres (3) producción textual del Modelo Didactext (Anexo G) con la aplicación de una encuesta conformada por 6 Ítems (p1, p2, p3, p4, p5, p6) cuyo propósito es aplicar en la carta petitoria las normas de textualidad interna de orden semántico estructural como: la intencionalidad, el destinatario la forma de argumentar y contraargumentar, la cohesión, la coherencia y el uso de marcadores del discurso; para lo cual se utilizan los calificadores: estoy muy de acuerdo, estoy de acuerdo, no tengo claridad, no estoy de acuerdo.

En seguida se hace la valoración de cada ítem de la fase tres (3)

1. ¿Se elaboran los primeros borradores con énfasis en la estructura formal del texto argumentativo?

De mano con lo manifestado en las líneas anteriores, Ramírez (2006) plantea que el estudiante reconoce la necesidad de elaborar borradores antes de producir definitivamente el texto. En efecto, para hacer el primer escrito, se tiene claro el concepto de borrador en cuanto a características, funciones y garantías. El texto se caracteriza por el uso de elementos paratextuales⁷³ y elementos metatextuales⁷⁴.

2. ¿Se utilizan las normas de textualidad para lograr mayor aceptabilidad textual?

El 52% dice “estar muy de acuerdo” con el ítem debido a que mediante la carta petitoria se logra convencer con argumentos razonados al destinatario. El 48% afirma “estar de acuerdo” en cuanto a la aplicación de las normas de textualidad, puesto que las considera determinantes en la elaboración adecuada de la carta.

⁷³ Gráficas, títulos, subtítulos.

⁷⁴ Márgenes, espacios, tipos de letra, distribución de párrafos.

Según las apreciaciones anteriores, el estudiante aplica las normas de textualidad para la elaboración de la carta petitoria. De Beaugrande & Otros (citados por Didactext, 2005) propone siete normas⁷⁵ de textualidad y tres principios⁷⁶ regulativos que controlan la comunicación textual. Por tanto, es de suma importancia que estas normas sean orientadas y aplicadas para la producción de textos escritos y para la evaluación de los mismos.

3. ¿Se desarrollan los esquemas de la carta petitoria teniendo en cuenta la intencionalidad, el destinatario, la manera de argumentar y contraargumentar para convencer?

El 62% manifiesta “estar muy de acuerdo” en el desarrollo de la estructura de la carta petitoria, puesto que se trata de un género discursivo de uso cotidiano que hace parte del contexto social del estudiante. El 38% expresa “estar de acuerdo” con el ítem, en otras palabras hay disponibilidad por parte de los estudiantes respecto a la fase de producción textual.

Sobre este particular, el estudiante sigue el esquema de la carta petitoria que consta de introducción, argumentos, contraargumentos y conclusión. De igual manera, valora la importancia del lugar, el destinatario, el tiempo y los instrumentos para elaborar la carta (Ramírez, 2006, p. 39). Así las cosas, se resalta que durante el desarrollo de los talleres, cada grupo cooperativo elabora mínimo cinco borradores de la carta petitoria, hecho que les permite comprender y manejar los términos relacionados con la argumentación.⁷⁷

4. ¿Se utilizan marcadores discursivos, conectores o indicadores de fuerza propios de la elaboración de la carta petitoria?

El 52% asevera “estar muy de acuerdo” con el ítem, puesto que demuestran el manejo apropiado de conectores, elementos determinantes del sentido del texto. El 48% manifiesta “estar de acuerdo” en hacer uso de los marcadores del discurso en la elaboración de la carta petitoria, por cuanto estos le dan sentido a la carta.

De acuerdo con este análisis, conviene referirse a los marcadores del discurso cuyo papel en la elaboración de un texto argumentativo es fundamental puesto que se constituyen en los

⁷⁵ Las siete normas de textualidad son: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad.

⁷⁶ Los tres principios regulativos son: eficacia, efectividad y adecuación.

⁷⁷ Argumento, contraargumento, falacia, marcadores del discurso.

eslabones que consolidan los argumentos, los contraargumentos y finalmente, en la carta petitoria “se da relevancia a los conectores para cohesionar⁷⁸ las razones y a los conectores para introducir⁷⁹ conclusiones” (Ramírez, 2006, p. 39). Los estudiantes reconocen los conectores y los usan adecuadamente al redactar la carta petitoria.

5. ¿Se fortalece el trabajo cooperativo?

El 83% “está muy de acuerdo” con el indicador, es decir, que un alto porcentaje reconoce la importancia del trabajo cooperativo a través del cual se fortalece el aprendizaje compartido, se practican valores como el respeto, la participación, el compromiso, entre otros, los cuales contribuyen al mejoramiento de la convivencia escolar y a la consecución de metas comunes. El 17% “está de acuerdo” en que el trabajo cooperativo favorece las relaciones interpersonales y las habilidades sociales que son parte de la formación integral del estudiante. Por otra parte el trabajo cooperativo se fundamenta en el trabajo de las competencias ciudadanas.

Aquí se demuestra que se fortalece el trabajo cooperativo porque los aprendices se asesoran mutuamente; además, se apoyan con otros docentes, con estudiantes de grados superiores, familiares; o se recurre a libros, diccionarios, revistas o a otro tipo de cartas que contengan peticiones argumentadas (Didactext, 2005, p. 39). Por otra parte, se reconoce que a través del trabajo cooperativo el estudiante cada vez se esfuerza más para mejorar la redacción, la caligrafía y la ortografía.

6. ¿Se desarrolla propuestas con ejercicios prácticos y ejemplificaciones?

El 66% de los encuestados “está muy de acuerdo” en haber hecho ejercicios de escritura de la carta petitoria, después de haber interpretado y analizado cartas modelo. El 34% dice “estar de acuerdo” en que la ejemplificación y el ejercicio práctico orientan apropiadamente la producción del texto.

En relación con los resultados evaluativos, se observa que un alto porcentaje de los estudiantes reconoce que el acto de escribir exige tener conocimiento de las normas de textualidad y guiarse con ejemplos. Además el trabajo cooperativo contribuye a la corrección

⁷⁸ Los conectores cohesivos de razones: puesto que, porque, por una parte, suponiendo que, etc.

⁷⁹ Conectores que introducen conclusiones: así que, por consiguiente, por eso, así pues, por tanto, etc.

constante de los escritos entre los integrantes y al mejoramiento de la convivencia escolar con la puesta en marcha de ciertos valores humanos en el grupo.

6.10.1.4. Valoración de actividades realizadas en la esta fase cuatro (4) revisión- evaluación

En esta etapa se hace evaluación de la fase tres (4) revisión y evaluación del Modelo Didactext (Anexo H) con la aplicación de una encuesta conformada por 6 Ítems (p1, p2, p3, p4, p5, p6) con el fin de identificar las inconsistencias en la producción argumentativa escrita con el propósito de solucionar problemas de producción textual; para lo cual se utilizan los calificadores: estoy muy de acuerdo, estoy de acuerdo, no tengo claridad, no estoy de acuerdo.

A continuación se hace la valoración de cada Ítem de la fase cuatro (4):

1. ¿Se identifican las inconsistencias en cuanto a la estructura del texto argumentativo escrito?

El 38% de los encuestados dice “estar muy de acuerdo” con la p1 puesto que identifican las inconsistencias en la estructura del texto argumentativo escrito; teniendo en cuenta el texto es perfectible, situación que conduce a la elaboración de borradores hasta obtener el producto final. El 62% expresa “estar de acuerdo” respecto a la identificación de inconsistencias en la estructura del texto y considera importante la elaboración y corrección constante de los borradores que permiten alcanzar un buen producto final.

De acuerdo con este análisis, el docente proporciona una lista control que permite a cada grupo identificar los aciertos, los errores y las carencias de la carta en cuanto a la estructura (introducción, argumentos, contraargumentos y conclusión); también se tiene en cuenta los conectores, ya que el uso adecuado de estos es el elemento que pone en orden los esquemas de representación que tienen lugar en el cerebro de quien lee y de quien escribe el texto. Sumado a esto, “los conectores representan comentarios en relación con la estructura; sitúan la información a disposición de la intención argumentativa global o local del texto” (GIA, 2010, p. 97).

2. ¿Se proporciona fundamentación teórica y materiales de apoyo para mejorar la producción textual?

El 59% de los encuestados responde “estar muy de acuerdo” y el 41% “están de acuerdo” respectivamente, esto significa que el grupo de investigación ha contribuido con material de apoyo y de consulta en beneficio de la fundamentación teórica para los estudiantes.

Sobre este particular, el grupo de investigación diseña guías de trabajo y proporciona material bibliográfico que trata sobre la carta petitoria. Las guías de trabajo son integradas con los derechos humanos, derechos de la mujer y el derecho a la educación. Estas siguen el orden trazado por la SD del MD. En consecuencia, este ejercicio contribuye a que el estudiante asimile la estructura de la carta petitoria, tenga presente el concepto de borrador porque “permite el análisis de los errores y se busca la manera de superarlos” (Ramírez, 2006, p. 40).

3. ¿Se acude a fuentes y referencias bibliográficas para sustentar argumentos válidos?

El 38% expresa “estar muy de acuerdo” con el ítem. Este porcentaje es relativamente bajo frente a la importancia que el estudiante le da al uso de fuentes bibliográficas que permiten sustentar con validez los argumentos. El 66% “está de acuerdo”, pues es evidente que recurren a fuentes bibliográficas para producir argumentos válidos y convincentes.

En este sentido, el marco teórico alude que “al sustentar con ejemplos concretos o con autoridades en el tema, los argumentos son válidos” (Weston, 2000, p. 24). Los estudiantes se valen de referentes bibliográficos para enriquecer el tema de la carta petitoria y la argumentación; en cambio, para redactar la carta⁸⁰ acude a las autoridades idóneas (docentes), quienes justifican desde su área del conocimiento, los beneficios de determinado juego didáctico.

4. ¿Se utiliza adecuadamente las formas verbales?

El 14% “está muy de acuerdo” en haber usado adecuadamente las formas verbales en la producción del texto argumentativo, lo que indica que un número reducido de estudiantes responde a satisfacción (p4). El 76% expresa “estar de acuerdo” con el ítem, esto demuestra que un alto porcentaje de estudiantes considera importante el uso adecuado de las formas verbales en el acto de escribir la carta petitoria. Por el contrario el 7% responde que “no tiene claridad” y el 3% “no está de acuerdo”, en otras palabras, es un mínimo porcentaje de

⁸⁰ La intención de la carta es solicitar juegos didácticos para ejecutarlos en el salón de clases, primordialmente cuando existan horas libres.

estudiantes que desconoce el uso de las formas verbales y se evidencia en la inconsistencia de los textos escritos.

En este punto, se trata la morfosintaxis del texto, en el sentido de reflexionar frente al uso inadecuado de formas verbales en presente o pasado en un mismo texto; y la inconsistencia que se observa en el uso de plurales y de género. “Las fallas antes descritas son consecuencia de la falta de revisión, la falta de atención, más no por falta de conocimiento” (GIA, 2010, p. 100).

5. ¿Se evitan las falacias como razonamientos engañosos en el proceso de argumentación?

El 24% “está muy de acuerdo” y el 41% “está de acuerdo” respectivamente con evitar el uso de falacias, pues reconocen que no es ético convencer al destinatario con argumentos engañosos, además el hecho de conocer la teoría del tema y la práctica durante los talleres les permite identificar cuando están ante un argumento sustentado con falacias. Por otra parte, el 7% y el 28% respectivamente responden “no tener claridad” y “no estar de acuerdo” con el ítem (p5) debido a que desconocen la teoría, lo que le impide reconocer las falacias en la argumentación, y en ocasiones dejarse convencer con argumentos engañosos.

Desde el marco teórico se asume que “las falacias argumentativas, violan las reglas de los buenos argumentos, motivo por el cual, esos argumentos conducen al error” (Weston, 2000, p. 123). De igual forma, “una falacia es una falla en el razonamiento de la estructura formal o del contenido” (Díaz, 2000, p. 95). Los estudiantes relacionan las falacias con las mentiras y con los falsos argumentos que usan para manipular a los demás con el fin de convencer y conseguir lo que desean. Además, son conscientes que es antiético convencer a otros con falsos argumentos.

6. ¿Se elabora la carta petitoria teniendo en cuenta las características y su estructura argumentativa?

El 79% “está muy de acuerdo” y el 21% “está de acuerdo” respectivamente con la (p6); se demuestra que el desarrollo de los talleres permite la apropiación y manejo de fundamentos teóricos sobre argumentación y la carta petitoria. En consecuencia, los estudiantes logran producir solicitudes correctamente elaboradas y dirigidas a destinatarios concretos con el propósito de solucionar problemas o necesidades de la institución.

Al respecto, Didactext (2005) considera la producción escrita como una actividad organizada que busca solucionar problemas concretos, además se produce todo el tiempo y es socialmente elaborada por varios interlocutores. Así mismo, reconoce al escritor como un sujeto que avanza, retrocede, revisa, dialoga, produce, consulta, borra, vuelve a escribir hasta que finalmente da por terminado un texto. El estudiante realiza un ejercicio parecido al anterior hasta obtener la carta petitoria, que tiene que pasar por el rigor de la lista de control, que evalúa estructura, ortografía, caligrafía entre otros, para realizar la edición final y enviarla al destinatario indicado con la debida presentación formal.

6.10.2. Resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes para validar la efectividad de la implementación del Modelo Didactext

En esta parte, se analiza la valoración hecha por los estudiantes al Modelo Didactext. El fin es identificar las ventajas e inconvenientes de las actividades desarrolladas con la aplicación del Modelo como estrategia didáctica que favorece la CAE en el octavo grado. Además reconocen la efectividad que proporciona la fundamentación teórica, mediante la aplicación de la SD (talleres) y la realización de las actividades adicionales en la producción escrita de la carta petitoria. Por otra parte, se determina el grado de aceptación que tiene el Modelo Didactext en los estudiantes; además se fortalece el trabajo en equipo y se contribuye con alternativas de solución a situaciones problema que se detectan en la Institución.

Para llevar a cabo este proceso se aplica una encuesta (ver anexo A) a los 29 estudiantes. La encuesta consta de cinco (5) ítems (p1, p2, p3, p4, p5) cuyas variables de respuesta son (SI, NO) más las preguntas abiertas que sustentan a cada uno. Los resultados obtenidos son los que a continuación se presentan:

1. ¿El Modelo Didactext permite detectar los saberes previos?

El 100% de los estudiantes responden afirmativamente el ítem (p1) puesto que reconocen que la SD en su primera fase de acceso al conocimiento valora los aportes de los estudiantes en cuanto a los saberes previos, esto se refleja cuando ellos recuerdan temáticas desarrolladas en grados anteriores o aprendidas en situaciones cotidianas.

2. ¿El modelo Didactext permite que el estudiante en la producción textual tenga en cuenta las dimensiones cultural, social, afectiva y personal?

El 100% de los encuestados responde que el Modelo Didactext si tiene en cuenta las cuatro dimensiones ya indicadas, porque el estudiante afronta la solución de problemas institucionales, mejora la convivencia en el aula, hay más participación, se expresa con argumentos razonados acordes a la situación, se pone en práctica los valores humanos y hay más cercanía y afecto con el docente.

3. ¿El modelo Didactext permite que el estudiante desarrolle estrategias cognitivas y metacognitivas?

El 100% de los estudiantes confirma que con el Modelo Didactext se desarrolla estrategias cognitivas y metacognitivas porque para producir un texto escrito, en particular la carta petitoria, se adquiere conocimientos relacionados con la estructura de la misma y la intencionalidad. Además, a los conocimientos se accede mediante consultas, talleres, guías, trabajos donde se elabora esquemas y organizadores gráficos; porque es de gran importancia la apropiación de la teoría relacionada con la argumentación, contraargumentación, conectores y falacias, para luego aplicarla en la redacción de la solicitud o petición. Y por otra parte, al escribir los textos argumentativos se aprende a pensar, analizar, reflexionar, razonar, revisar y corregir errores.

4. ¿El Modelo Didactext genera en el estudiante motivación permanente en la elaboración del texto?

El 100% de los estudiantes responde que el Modelo Didactext sí genera interés en el proceso de aprendizaje, porque se adquiere nuevos conocimientos sobre la argumentación y la aplicación al elaborar la carta petitoria de una manera agradable y útiles no sólo para la vida estudiantil, donde se mejora el rendimiento académico de todas las áreas que exigen lectura y escritura, sino también en la vida cotidiana, ya que al expresarse con buenos argumentos, las ideas son claras y convincentes, así se gana confianza y seguridad en sí mismo; más aún, con el trabajo cooperativo se mejoran las relaciones interpersonales poniendo en práctica los valores humanos como el respeto por el pensamiento del otro, el saber escuchar y resolver dificultades. En fin, el Modelo siendo de enfoque humanista, considera al estudiante como eje central del proceso educativo.

5. ¿El Modelo Didactext es una estrategia didáctica eficaz que contribuye significativamente al desarrollo de la CAE?

El 100% de los encuestados expresa que el Modelo Didactext si es una estrategia didáctica eficaz que contribuye significativamente el desarrollo de la CAE; ya que, este modelo trata de manera integral y humanística el aspecto social, afectivo, cognitivo, lingüístico y físico, entre otros. Lo anterior se observa cuando el estudiante reconoce que después de aplicado el Modelo Didactext: se aprende a argumentar con claridad y seguridad, se mejora la expresión oral y escrita, se dan respuestas razonadas, hay mejor desempeño académico en todas las áreas y en la vida cotidiana, se mejora las relaciones con las personas del entorno y finalmente, a través del MD se adquiere un aprendizaje para la vida, porque el ser humano a diario y en cada instante está argumentando.

6.10.3. Resultados de la encuesta realizada por los docentes para evaluar la propuesta

Los docentes reflexionan, valoran y responden una encuesta (ver anexo B) conformada por tres (3) preguntas abiertas con el propósito de conocer los criterios para validar el impacto que genera la implementación de la propuesta “Expreso y defiendo mis ideas con argumentos razonados y actitud crítica” en los estudiantes de grado octavo en la producción de textos argumentativos escritos.

Las respuestas de los docentes se categorizan y subcategorizan para representar las ideas que tienen sobre argumentación y que contribuyen al desarrollo de la categoría inductiva, puesto que con la totalidad de encuestados y sus valoraciones se da cuenta del impacto generado al implementar el MD para promover la CAE en los estudiantes de grado octavo.

Categoría	Subcategoría	Docentes	Respuestas obtenidas
Argumentación escrita y formación académica	Desarrollar la competencia argumentativa escrita	4	Demuestra sus conocimientos a través de la argumentación responsable, justifica con claridad las temáticas de estudio, defiende sus ideas con argumentos.
	Desarrollar habilidades comunicativas	1	Desarrolla habilidades para defender sus opiniones y puntos de vista buscando convencer a sus interlocutores.
	Desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas	1	Se expresa con fundamento, analiza, reflexiona, confronta con la realidad, es crítico y usa correctamente el idioma.

Tabla 11: Importancia de la argumentación escrita en la formación académica

Fuente: Esta investigación

6.10.3.1. Importancia de la argumentación escrita en la formación académica

Para el 66% de los docentes es importante desarrollar la argumentación escrita porque los estudiantes durante la formación académica de todas las áreas necesitan “evidenciar los conocimientos a través de una argumentación responsable, identificar causas y consecuencias de situaciones o fenómenos, explicar razones o propuestas, justificar con claridad los temas

de estudio, defender sus ideas y convencer”. Estas apreciaciones anteriores guardan estrecha relación con el tema de argumentación escrita del MD.

Si bien es cierto el MD se dedica al estudio de la CAE, también hace énfasis en el texto expositivo, el cual por sus rasgos principales: organización, jerarquización, progresión, temática, descripciones científicas y observación sistemática de la realidad; incide en el dominio y afianzamiento de las habilidades necesarias en el aprendizaje como son: “la mejora del entendimiento, de los contenidos específicos de las distintas áreas del conocimiento, favorece las habilidades de lectura y escritura, la capacidad de redactar, la repetición, la memorización, la organización, las estrategias de estudio, entre otras” (Didactext, 2005, p. 53). En general, un estudiante que se apropie de la fundamentación teórica argumentativa, cuenta con una de las mejores herramientas para desempeñarse en el rol de estudiante de manera eficiente; y los conocimientos adquiridos son significativos para el resto de la vida.

El 17% de los docentes considera importante desarrollar en los estudiantes las habilidades comunicativas, literalmente se afirma “les permite expresar sus ideas, sentimientos y emociones de manera clara, además desarrollan habilidades para defender sus opiniones y puntos de vista, buscando convencer a sus interlocutores”. Al respecto, MEN (1998) reconoce que leer, escribir, hablar y escuchar son habilidades comunicativas que necesitan ser reconceptualizadas con el fin de asignarles una función social y pedagógica.

El 17% de los docentes afirma que la importancia de la argumentación escrita y la formación académica radica en desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas que lleven al estudiante a reflexionar y analizar sobre la importancia de la escritura y sobre las propias capacidades para realizarla. “La argumentación tiene que ser la base teórica y didáctica para desarrollar las habilidades comunicativas” (GIA, 2010). En este sentido la argumentación hace parte del diario vivir, que puede estar a favor o en contra de quien lo hace, eso depende de la capacidad de razonar para emitir argumentos válidos.

Categoría	Subcategoría	Docentes	Respuestas obtenidas
Competencia Argumentativa escrita y desarrollo académico	Competencia argumentativa escrita	2	Incidió positivamente, los estudiantes son capaces de argumentar, de defender sus ideas y de tomar posición ante los distintos fenómenos sociales en los que están inmersos.
	Mejoramiento académico	2	Posibilitó el mejoramiento del rendimiento académico en diversas áreas del conocimiento, al relacionar las temáticas afines y transversalizar la CAE.
	Producción de textos	1	Creando textos, produciendo sus propios ejemplos con los temas explicados.
	Desarrollo de procesos cognitivos y habilidades sociales	1	La competencia argumentativa es fundamental en el desarrollo del pensamiento, para ser un verdadero líder y en su vida cotidiana.

Tabla 12: Incidencia de la competencia argumentativa escrita –CAE- en el desarrollo académico

Fuente: Esta investigación

6.10.3.2. Incidencia de la competencia argumentativa escrita –CAE- en el desarrollo académico

El 33% de los docentes responde que la competencia argumentativa escrita incidió positivamente en el desarrollo académico, así lo dicen ellos “se expresan con libertad y facilidad, demostrando sus capacidades”. La sociedad de hoy la argumentación escrita cumple un rol importante en la educación ética y ciudadana, saber argumentar es un acto democrático, pues “permite defender las ideas y somete a juicio crítico las ideas del otro, cuando de resolver conflictos se trata o de controvertir actos de mala fe” (Ramírez, 2010, p. 163).

El 33% de los docentes manifiesta que la competencia argumentativa escrita incide positivamente en el mejoramiento académico de los estudiantes, puesto que argumentar es un acto constante en el desarrollo académico y en la vida social que rodea al ser humano (Ramírez, 2010, p. 164). En este punto, cabe resaltar que los estudiantes de octavo mejoran sustancialmente el rendimiento académico de todas las áreas, después de aplicado el MD. Así

lo demuestran cuando participan en las diversas actividades académicas en las que hay la necesidad de argumentar.

El 17% de los docentes, considera que hay incidencia de la competencia argumentativa en el desarrollo académico; de hecho, son capaces de crear sus propios textos, siguiendo el orden de las cuatro fases de producción textual. A propósito, los talleres de la carta petitoria son la base fundamental para creación de texto y el pretexto lo generan los fenómenos sociales del entorno.

El 17% de los docentes manifiesta que hay incidencia de la competencia argumentativa escrita en el desarrollo académico, concretamente en los procesos cognitivos y habilidades sociales. En los procesos cognitivos:

La argumentación tiene una cara cognitiva: argumentar es ejercer un pensamiento justo. Para llevar a cabo un recorrido analítico y sintético se estructura un material; después se examina un problema, se reflexiona, se explica, se demuestra, a través de argumentos, de razones de pruebas. Se proporcionan causas. La conclusión de la argumentación es un descubrimiento, produce una innovación o, al menos, conocimiento (Plantín, 2001, p. 25).

Y en las habilidades sociales, se aplica la estrategia de aprendizaje cooperativo que favorece la interacción entre los miembros del grupo, quienes van tras una meta común “el aprendizaje compartido” y aplican las habilidades sociales para cooperar, resolver conflictos, mediar, aceptar puntos de vista diferentes al propio Johnson & Johnson (citados por Poveda, 2006, p. 20).

Tabla 13: Recomendaciones a la implementación del Modelo Didactext

Categoría	Subcategoría	Docentes	Respuestas obtenidas
Modelo Didactext y recomendaciones	Sensibilizar a docentes	4	Sensibilizar a todos los docentes de la Institución Educativa sobre la importancia de desarrollar la CAE desde todas las áreas del saber, puesto que va en favor del mejoramiento académico y personal de los estudiantes.
	Promover la CAE	1	Es muy importante que la CAE se promueva desde la primaria.

Categoría	Subcategoría	Docentes	Respuestas obtenidas
	Continuar con el Modelo	1	Seguir con éste Modelo durante los años posteriores.

Tabla 13: Recomendaciones a la implementación del Modelo Didactext

Fuente: Esta investigación

6.10.3.3. Recomendaciones a la implementación del Modelo Didactext

El 66% de los docentes recomienda sensibilizar a docentes de la Institución Educativa acerca de lo importante que resulta desarrollar la CAE desde todas las áreas del saber. Por ende, enseñar a argumentar exige saber epistémico de la materia; argumentar es un acontecimiento fruto del consenso, la cohesión y la negociación adecuadas a las partes, que busca construir conocimiento objetivo desde los conocimientos subjetivos” (Ramírez, 2010, p. 166).

El 17 % de los docentes recomienda desarrollar la CAE desde la primaria, puesto que lleva tiempo aprender las habilidades que posibilitan el acto de escribir, que es complejo. “De ahí que es favorable iniciar la enseñanza de la CAE a partir de los primeros años escolares, claro está, adaptando cada nivel a las capacidades del estudiante” (Didactext, 2005, p. 52).

Más aún, es posible desarrollar la argumentación desde pre-escolar, pues no se requiere que los niños lean palabras o frases para que se interesen por la lectura de textos. Además, “los infantes ven la necesidad de adaptarse a situaciones de comunicación para hacerse entender” (Didactext, 2005, p. 53).

El 17% de los profesores recomienda continuar con el Modelo durante los próximos años, porque los resultados son significativos, no sólo en el desempeño académico, sino en el crecimiento personal de los estudiantes, se sienten seguros al expresarse con argumentos razonados y bien sustentados.

6.11. TRIANGULACIÓN DE LA PROPUESTA

Los estudiantes del grado octavo como directos beneficiarios realizan la evaluación de la propuesta; razón por la cual, sus apreciaciones son muy significativas para determinar la efectividad y validez de la misma. En este sentido, se tiene en cuenta los criterios de los

estudiantes, la aplicación de guías y talleres y los referentes teórico-conceptuales que dan soporte a la propuesta.

ESTUDIANTES	CONCLUSIÓN	MODELO DIDACTEXT
Reconocen las normas de textualidad en la producción de textos argumentativos escritos.	Planificación de tareas relacionadas con la actividad escritural como un proceso riguroso que requiere disciplina, paciencia y constancia.	La implementación del modelo Didactext favorece el desarrollo de la CAE.
Producen textos argumentativos escritos (carta petitoria) siguiendo las fases sugeridas por el Modelo Didactext.	Fundamentación del proceso de escritura, con los aportes teóricos de las ciencias del lenguaje, la teoría de la argumentación y las ciencias de la educación.	El modelo Didactext posibilita una nueva concepción del acto de escribir con un enfoque humanista, acorde a las exigencias de la educación actual.
Participan activamente en la producción de la carta petitoria, desarrollo de guías y talleres relacionados con la competencia argumentativa escrita.	Desarrollo de la CAE en ambientes significativos de aprendizaje.	La aplicación de la SD del Modelo Didactext permite la interacción de estudiantes y docentes para producir una carta petitoria, que parte de una situación problema real del aula de clase.
Demuestran interés por proyectos de escritura negociados que buscan dar solución a un problema real.	Sistematización de experiencias de aprendizaje e investigaciones relacionadas con la escritura.	Intervención en el aula de clase con nuevas estrategias didácticas, como el Modelo Didactext, para superar las falencias detectadas en la producción de textos argumentativos escritos.
Desarrollan tolerancia, respeto y compañerismo a través del desarrollo guías y talleres en grupos cooperativos de trabajo.	Necesidad de transversalizar la CAE para interactuar con actitud crítica y ética en actos comunicativos eficaces.	El Modelo Didactext y el desarrollo de la CAE permiten la expresión de ideas, pensamientos, emociones y opiniones con argumentos y razones.
Desarrollan habilidades cognitivas y metacognitivas.	Resignificación del proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura desde el aula de clase.	La implementación del Modelo Didactext prioriza el aprendizaje de los géneros discursivos, en los cuales la CAE resulta favorecida.
Interiorizan la escritura como proceso constante y complejo, que requiere de disciplina y paciencia.	La reescritura, el tachón, el borrador y la corrección constante permiten la perfectibilidad del texto argumentativo escrito.	La implementación del Modelo Didactext con su SD incide notoriamente en el mejoramiento del rendimiento académico.
Superan significativamente las dificultades en la producción de textos argumentativos escritos.	La escasa fundamentación en la escritura argumentativa incide en los problemas de aprendizaje con relación a la CAE.	El Modelo Didactext permite detectar las falencias en el proceso escritural y, posibilita superarlos a través de la SD que propone.
Elaboran mapas conceptuales, esquemas y exposiciones en los que demuestran apropiación de lenguaje básico de la argumentación.	Necesidad de formación docente con relación a la CAE.	Asume la innovación pedagógica y didáctica del proceso escritural desde el aula de clase.

ESTUDIANTES	CONCLUSIÓN	MODELO DIDACTEXT
Mejoran el rendimiento académico en las diversas áreas del saber.	Necesidad del trabajo interdisciplinario, transversal y cooperativo de la CAE.	Aborda la argumentación desde la vida cotidiana, académica, social y cultural de los estudiantes.

Tabla 14: Triangulación de los resultados de la propuesta

Fuente: Esta investigación

7. CONCLUSIONES

Después del estudio investigativo y trabajo de campo desarrollado con los estudiantes del grado octavo y algunos docentes de la I.E. Genaro León del Municipio de Guachucal, se presentan conclusiones surgidas del mismo; de igual forma, se hacen algunas recomendaciones que favorecen el desarrollo de la CAE, tras la aplicación de la SD del modelo Didactext.

- El quehacer educativo docente desarrollado a partir del análisis y la reflexión del deber ser y el hacer del proceso educativo, propicia la mediación de proyectos de escritura negociados y basados en problemas reales del contexto cotidiano, social y cultural que se convierten en pretextos para innovar las prácticas educativas, acorde al plan de estudios, a los lineamientos curriculares y a las necesidades del grupo de estudiantes.
- Planificar tareas relacionadas con la CAE, implica la toma de conciencia sobre la intención, la necesidad, el contexto y la proyección de la actividad escritural como un proceso riguroso que requiere disciplina, paciencia y constancia, y que permite que los estudiantes se formen como sujetos pensantes, que usan la razón para plantear sus ideas, emociones, sentimientos y puntos de vista en diversos contextos sociales y culturales.
- La acción pedagógica y didáctica desde el aula de clase debe abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura, desde los aportes teóricos que brindan las ciencias del lenguaje, la teoría de la argumentación, ciencias de la educación, didáctica general, filosofía para niños, competencia argumentativa escrita, géneros discursivos, modelos de producción de textos escritos y Modelo Didactext, en situaciones reales de comunicación y proyección sociocultural, que dan solución a los problemas pedagógicos y didácticos que enfrenta la actividad escritural.
- El desarrollo de la CAE implica ambientes significativos de aprendizaje que se articulen dentro del currículo oficial de la I.E. y desde diversas áreas del saber, de manera que los estudiantes potencien el pensamiento crítico, la aceptación de la divergencia en los puntos de vista y el uso de la argumentación para producir escritos desde situaciones académicas, culturales y sociales de la región. La actividad del docente debe centrar su atención en el desarrollo de la argumentación como un proceso integral, en el que

producir un texto escrito requiere del conocimiento de los aspectos funcionales y formales de la lengua, de la estructura textual del tipo de género que se desea escribir, y, a la vez, de los usos sociales de la escritura que se profundizan a medida que el estudiante avanza en los diversos grados escolares.

- El docente debe asumir una actitud reflexiva e investigativa en su práctica pedagógica y didáctica cotidiana, que dé cuenta de las dificultades y los aciertos de la construcción del conocimiento como una acción de interacción social entre estudiantes y maestros, de tal modo, que los saberes surjan en situaciones contextualizadas y reales, donde la escritura argumentada trascienda el saber hacer y ser de los educandos y maestros. Por tal razón, es importante que el docente haga la sistematización de las situaciones y experiencias de aprendizaje que ayudan a mejorar el acervo teórico, práctico y científico de su labor educativa.
- Implementar proyectos negociados de escritura trabajando de manera integrada desde diversas áreas del saber, permite transversalizar el desarrollo de la CAE, relacionando diferentes temáticas académicas adaptadas a la realidad social y cultural de la comunidad educativa. Así mismo, la puesta en práctica del trabajo cooperativo mejora los ambientes de aprendizaje, en los cuales los estudiantes se expresan, toman decisiones, aportan y defienden puntos de vista y valoran la divergencia de pensamientos.
- Es importante direccionar las prácticas educativas actuales de los docentes hacia la adopción de didácticas alternativas y novedosas como el modelo Didactext, que permite resignificar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura desde el aula de clase, en el cual, maestros y educandos son escritores con capacidad crítica y razonada.
- La argumentación escrita permite al estudiante expresar sus ideas, pensamientos, sentimientos, juicios y opiniones, con argumentos verdaderos que validan la habilidad para producir textos de diversa índole en contextos académicos, sociales y culturales.
- La interacción con los sujetos de investigación permite, en primer lugar, detectar el estado del proceso de producción de textos argumentativos escritos, y en segundo lugar, la implementación y aplicación del modelo Didactext, cuya SD favorece el desarrollo de la CAE en los estudiantes del grado octavo de la I.E. Genaro León.
- El reconocimiento de las dificultades de los estudiantes en la producción de textos argumentativos escritos a través de la encuesta, la observación directa, el trabajo de

campo, la aplicación de la SD, de los talleres y guías posibilita determinar el mejoramiento en la CAE, que incide notoriamente en el rendimiento académico de diversas áreas del saber, entre ellas, Ciencias Sociales, Lengua Castellana, Ética y Valores Humanos y Competencias Ciudadanas.

- El modelo Didactext posibilita una nueva concepción del acto de escribir con un enfoque humanista que parte de las exigencias y necesidades de la educación actual, enfatizando el desarrollo de todas las potencialidades del estudiante, para que construya saberes interdisciplinarios y, a la vez, transforme la realidad del contexto social y cultural.
- Al aplicar la SD prevalece la interacción de estudiantes y docentes para producir una carta petitoria que parte de una situación problema real del aula de clase; siendo ésta, un pretexto para la creación del texto argumentativo escrito en mención, surgido de la reflexión, de la capacidad para la resolución de problemas y del desarrollo de habilidades lingüísticas que ayudan a mejorar la CAE en los estudiantes del grado octavo.
- Tras la aplicación de la SD los estudiantes demuestran motivación e interés en la producción de textos argumentativos escritos, entre ellos, la carta petitoria; así mismo, por el desarrollo de las actividades y talleres que son producto de la negociación entre estudiantes y docentes investigadoras, situación que favorece la toma de conciencia de la argumentación como parte de la vida cotidiana, y como instrumento para superar las dificultades encontradas en la producción textual de los educandos sujetos de investigación.
- Finalmente, es importante reconocer que lograr avances significativos y contundentes en desarrollo de la CAE, requiere de un trabajo continuo, integrado y disciplinado por parte de los actores del acto educativo.
- Los docentes de la I.E. Genaro León al iniciar la investigación demuestran escasa capacitación en relación con la argumentación escrita y los conocimientos teóricos requeridos para orientar adecuadamente el proceso de escritura; razón por la cual, este estudio investigativo y su respectiva propuesta de intervención con nuevas estrategias didácticas, como el modelo Didactext, dinamizan el trabajo de aula, y dan mayor efectividad al desarrollo de la CAE y los estudiantes superen significativamente las falencias que tenían en el proceso de producción de textos argumentativos escritos.

- Los docentes expresan la necesidad de transversalizar el desarrollo de la CAE desde la educación preescolar; puesto que la enseñanza y aprendizaje de la escritura requiere transformación y adecuación de ambientes de aprendizaje significativo con fines comunicativos y acorde a las necesidades y etapas de evolutivas de los estudiantes.
- Con la aplicación de la propuesta, los talleres, las guías y la SD del Modelo Didactext se logra superar las dificultades mencionadas en el planteamiento del problema, evidenciadas en la eficacia y apropiación de las actividades escriturales propuestas y las apreciaciones de los docentes y estudiantes.
- La argumentación escrita se aplica como una actividad transversal en algunas áreas del saber; cobrando así, un gran valor el trabajo interdisciplinario manifiesto en el aprendizaje de los géneros discursivos en los cuales la CAE resulta favorecida, puesto que los aprendices ejercitan la formación de la escritura razonada por etapas con finalidades personales, académicas y sociales, a través de prácticas pedagógicas y didácticas como el modelo Didactext.

8. ALCANCES DE LA PROPUESTA

- Este estudio investigativo relacionado con la producción de textos argumentativos escritos, tiene en cuenta la labor investigativa del Grupo de Investigación en Argumentación (GIA) de la Universidad de Nariño, por tanto, se constituye en un referente institucional y regional que puede ser tenido en cuenta por los docentes del Municipio de Guachucal como punto de partida para resignificar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura, así como también la adecuación de ambientes significativos de aprendizaje que promuevan el desarrollo de la CAE, y por ende, la actitud crítica de los estudiantes.
- Provocar la reflexión y la necesidad de organizar y sistematizar las tareas lingüísticas de los estudiantes y maestros en torno a proyectos de escritura negociados, de tal forma que partan de hechos, situaciones y problemas de la vida cotidiana, así como también la urgencia de transformar los ambientes de aprendizaje y las prácticas didácticas en el aula de clase con relación a la CAE.
- La puesta en escena de la producción de textos argumentativos escritos por parte de las docentes investigadoras, entre ellos, cuento pedagógico, carta petitoria y ponencia presentada en el “Primer Seminario Internacional de Educación” organizado por la Universidad de Nariño, en la cual refiere la eficacia de la aplicación de la SD del Modelo Didactext para desarrollar la CAE en los estudiantes del grado octavo de la I.E. Genaro León del Municipio de Guachucal; dan cuenta del ejemplo que deben dar como motivadoras de la escritura argumentada dentro del grupo escolar.
- La implementación de la propuesta evidencia mejoramiento en el rendimiento académico del grupo escolar en las áreas de Ciencias Sociales, Lengua Castellana, Ética y Valores Humanos y Competencias Ciudadanas como producto de la motivación, adecuación de ambientes de aprendizaje y la aplicación de la SD del modelo Didactext como estrategia para favorecer el desarrollo de la CAE en los estudiantes del grado octavo.
- La revisión teórica referente a la didáctica de la lengua escrita, la argumentación, los géneros discursivos, las ciencias del lenguaje y la comunicación, así como la aplicación de la SD del modelo Didactext proporcionan un aporte científico e investigativo que posibilita cambio en las prácticas educativas y didácticas de la I.E. Genaro León en el

proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura argumentativa de los estudiantes del grado octavo.

- La implementación de la SD del modelo Didactext de manera integrada con Ciencias Sociales, Lengua Castellana, Ética y Valores Humanos y Competencias Ciudadanas permite transversalizar el desarrollo de la CAE, a partir de la relación de contenidos académicos adaptados a la realidad social y cultural de la comunidad educativa.

9. RECOMENDACIONES

En este apartado se sugieren algunas recomendaciones que pueden ser referentes para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la CAE en el ámbito institucional y regional:

- Partiendo de la importancia que tiene la argumentación escrita en la vida cotidiana y social de los estudiantes, es necesario que la I.E. posibilite espacios de capacitación docente en la temática en cuestión, puesto que, la forma tradicional de enseñar el lenguaje escrito aleja a los educandos de ambientes de aprendizaje propicios para mejorar el nivel de producción de textos argumentativos escritos.
- Transformar las prácticas educativas de los docentes de la I.E. Genaro León tomando como referente teórico y práctico el presente estudio investigativo, puesto que para superar las dificultades que tiene el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura, y para generar actitudes y valores que mejoren la producción textual argumentativa, requiere ambientes significativos de aprendizaje desde contextos escolares, personales y sociales.
- Considerar la implementación del modelo Didactext como estrategia didáctica para desarrollar la escritura argumentativa, es una oportunidad para resignificar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la CAE; así mismo, permite articular y transversalizar su desarrollo desde temáticas de diversas áreas del saber.
- Transversalizar la CAE, replanteando la práctica educativa en el aula para provocar y activar aprendizajes desde saberes previos, en los que “la argumentación escrita permite justificar, confrontar, comprometerse en la acción, tomar decisiones, convencer, persuadir y demostrar en situaciones de la vida cotidiana” (Patiño et al., 2007, p.177).
- Parafraseando a Obando (2013) utilizar diversos espacios físicos como carteleras y periódico mural para socializar los textos argumentativos escritos, en los cuales los estudiantes expresan sus ideas, pensamientos, emociones, sentimientos, opiniones y puntos de vista sobre temas académicos o de la vida cotidiana, permite dar uso social y comunicativo a la palabra escrita.
- Provocar la producción de textos argumentativos escritos como la carta petitoria es una actividad pertinente para desarrollar la CAE en los estudiantes del grado octavo, puesto

que mediante este género discursivo pueden plantear argumentos, puntos de vista y construir textos escritos dentro de las normas de textualidad necesarias para que sus planteamientos sean comprendidos por sus interlocutores.

- Desarrollar la CAE como un proceso que exige constancia, paciencia y disciplina en el cual el error es tomado como una oportunidad, para alcanzar la perfectibilidad del texto argumentativo escrito a producir.

BIBLIOGRAFÍA

ANSCOMBRE, J. & DUCROT, O. (1998). *La argumentación en la lengua*. Segunda edición. Madrid - España: Gredos.

ARREOLA, J. (1998). Por una educación con vocación autodidacta. *En Serie Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana* - Ministerio de Educación Nacional. Santafé de Bogotá: MEN.

ARTEAGA, R. (2011). *Desarrollo de la competencia argumentativa escrita (CAE) en los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Municipal Morasurco - Sede Daza (Pasto)*. Trabajo de grado del programa Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura. Facultad de Educación. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.

BEUCHOT, M. (1998). *La retórica como práctica y hermenéutica*. Barcelona - España: Anthropos.

CASSANY, D. (1999). Actitudes y valores sobre la composición escrita. *En Fundación FES, Alegría de enseñar*. Santafé de Bogotá - Colombia.

CASEY, SUSAN. (2006). Niños inventado. *Proyectos hechos realidad de jóvenes creativos*. México: Limusa Wiley.

CISNEROS, N., PATIÑO, E. et al. (2007). *El modelo Didactext como estrategia didáctica que favorece el desarrollo de la competencia argumentativa escrita -(CAE)- en los estudiantes del tercer semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño*. Trabajo de grado del programa Especialización en Docencia Universitaria. Facultad de Educación. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.

COBLEY, P. & JANSZ, L. (2004). *Semiótica para principiantes*. Buenos Aires - Argentina: Era naciente.

Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia 1991*. Bogotá: IMPREÁNDES. S.A.

De ZUBIRÍA, M. (1994). *Pensamiento y aprehendizaje: los instrumentos del conocimiento*. Fundación Alberto Merani. Santafé de Bogotá: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino.

De ZUBIRÍA, J. (2006). Hacia una pedagogía dialogante. En De ZUBIRÍA, Julián. *Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

DIDACTEXT, (2005). *Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de Sexto de Educación Básica primaria*. Universidad. Complutense de Madrid- España.

DÍAZ, A. (2002). *Argumentación escrita*. Antioquia - Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

DUCROT, O. (1988). *Polifonía y argumentación*. Cali: Universidad del Valle.

DUCROT, O. & TODOROV, T. (1991). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. México D.F.-México: Siglo veintiuno editores.

GÓMEZ, N. & GODOY, C. (2010). *Los procesos metacognitivos y metadiscursivos en la enseñanza de la argumentación escrita*. Tesis de grado del programa Maestría en Ciencias de la Educación. Facultad Ciencias de la Educación. Florencia: Universidad de la Amazonía.

Grupo de Investigación en Argumentación (GIA). (2010). *Competencia Argumentativa Escrita en la Educación Básica*. San Juan de Pasto: Editorial Universitaria - Universidad de Nariño.

Grupo de Investigación Didactext. (2001). www.didactext.net. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid - España.

HABERMAS, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa I*. Segunda edición. España: Taurus.

JARAMILLO, L. (2008). *Investigación cualitativa "la complementariedad"*. Armenia: Editorial Kinesis.

JIMÉNEZ, J. (1989). *Sociolingüística*. Medellín: Ediciones: centro de educación a distancia- Universidad de Antioquia.

KING-Smith, Dick. 1995. *Babe, el cerdito valiente* recuperado de internet el 09/10/14 a las 18:34 P.M. <http://www.filmaffinity.com/es/film320430.html>

LIPMAN, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid - España: Ediciones de la Torre.

LOMAS, A. (1980). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Volumen II. Barcelona-España: Paidós.

LÓPEZ, A. (1994). *Sociología Educativa*. Costa rica: EUNED. Plataforma Google books.

MARÍN, L. (1995). *Fundamentos de la teoría sociológica*. Madrid- España: Tecnos.

MARTÍNEZ, M. et. al. (1997). *Los procesos de la lectura y la escritura*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.

MARTÍNEZ, M. et al. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. México; Trillas.

MARTINEZ, M. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos, perspectivas teóricas y talleres*- Cátedra UNESCO. Cali – Colombia: Taller de Unidad de Artes Gráficas de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.

MARTÍNEZ, M. et al. (2004). *Discurso y aprendizaje* - Cátedra UNESCO. Cali - Colombia: Taller de la Unidad de Artes Gráficas de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.

MARTÍNEZ, M. et al. (2005). *La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso* - Cátedra UNESCO. Cali - Colombia: Taller de la Unidad de Artes Gráficas de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Decreto 1860*. Diario Oficial No. 41.473, del 5 de agosto de 1994. Santafé de Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie lineamientos curriculares para el área de lenguaje*. 7 de junio de 1998. Santafé de Bogotá D.C. - Colombia: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Documento No. 3 Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y competencias ciudadanas*. Santafé de Bogotá - Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto de evaluación 1290*. Santafé de Bogotá D.C. - Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Leer para comprender y escribir para transformar*. Santafé de Bogotá - Colombia: Serie Río de Letras.

MORALES, M. & ORTÍZ, C. (2010). *Mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, desde la producción de textos argumentativos*. Tesis de grado del programa Maestría en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Florencia-Colombia: Universidad de la Amazonía.

OBANDO, L. (2013) *Prácticas pedagógicas que promueven la competencia argumentativa escrita (CAE) en niños campesinos de los grados 4° y 5° del “centro educativo municipal la caldera, sede principal” de Pasto*. Tesis del programa de Maestría en Educación. Facultad de Educación. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.

ORTEGA Y GASSET, J. (1998). *Cómo el estudiante deja de ser estudiante*. En Ministerio de Educación Nacional. Serie Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana. Santafé de Bogotá: MEN.

PALACIOS, R. et al. (2012). *Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa Genaro León del Municipio de Guachucal - Nariño*. Secretaría de Educación Departamental de Nariño.

PLANTIN, C. (2001). *La argumentación*. Barcelona - España: Ariel S.A

RAMÍREZ, R. (2004). *La competencia argumentativa en estudiantes colombianos de sexto grado de educación básica* - Tesis doctoral. Madrid España: Universidad Complutense de Madrid.

--- 2006. *Secuencias didácticas (SD) en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la competencia argumentativa escrita*. Folios No. 24.

--- (2010). *Didáctica de la lengua y de la argumentación escrita*. San Juan de Pasto - Colombia: Editorial Universitaria. Universidad de Nariño.

SÁNCHEZ, R. (1994). *Introducción a la Ley General de Educación*. Santafé de Bogotá - Colombia: Empresa Editorial Universidad Nacional de Colombia.

TÉBAR, L. (2005). *Filosofía para niños de Mathew Lipman*. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del programa de enriquecimiento instrumental del profesor Reuven Feuerstein. Indivisa- Argentina.

UNESCO - Universidad del Valle (5 de Junio de 1995). *Cátedra Unesco para la lectura y la escritura*. Recuperado el 20 de Abril de 2014, de <http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co>

VAN DIJK, T. (1992). *La ciencia del texto*. Tercera Edición. Barcelona - España: Paidós.

VAN DIJK, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso*. Décima edición. México: Siglo XXI editores S.A.

VAN EEMEREN, F. & GROOTENDORST, R. (1992). *Argumentación, comunicación y falacias*. Chile: Universidad Católica de Chile.

WESTON, A. (2000). *Las claves de la argumentación*. Tercera Edición. Barcelona – España.

ANEXOS

ANEXO A: ENCUESTA DIAGNÓSTICA A ESTUDIANTES

INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENARO LEÓN

GUACHUCAL - NARIÑO

ÁREA DE LENGUA CASTELLANA

ENCUESTA PARA ESTUDIANTES*

Con el ánimo de contribuir con tú formación académica, te solicitamos el favor de responder la siguiente encuesta con la mayor sinceridad del caso.

Fecha: Curso: Jornada:

Instrucciones: Marca con una X según tus experiencias.

1. ¿Te gusta participar en clase?

Nunca ____ Alguna vez ____ Casi siempre ____ Siempre ____

2. Cuando tú hablas, ¿das razones en tu intervención?

Nunca ____ Alguna vez ____ Casi siempre ____ Siempre ____

3. ¿Qué es argumentación para ti?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. ¿Qué dificultades encuentras cuando argumentas?

.....
.....
.....
.....
.....

5. ¿Te gustaría saber más sobre la argumentación escrita? Sí ____ No ____

Porque.....
.....
.....
.....
.....

6. Estarías dispuesto (a) a dedicar tiempo para conocer más sobre la argumentación, en jornada contraria a tus clases? Sí ____ No ____

¿Qué cantidad de tiempo semanal puedes dedicar?

.....

7. ¿Te gusta leer?

Nunca ____ Alguna vez ____ Casi siempre ____ Siempre ____

Porque.....
.....
.....

Si tienes un comentario, opinión o sugerencia, puedes escribirla a continuación

.....
.....
.....

*Adaptación hecha de la encuesta para estudiantes elaborada por el Dr. Ramírez Bravo en su tesis doctoral desarrollada en el Programa Didáctica de las Lenguas y la Literatura, Universidad Complutense de Madrid, 2002.

ANEXO B: ENCUESTA DIAGNÓSTICA A DOCENTES

INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENARO LEÓN

GUACHUCAL - NARIÑO

ASIGNATURA DE LENGUA CASTELLANA

ENCUESTA PARA DOCENTES*

Con el propósito de contribuir al desarrollo de la competencia argumentativa escrita de los estudiantes de grado octavo de Educación Básica Secundaria de la Institución Educativa Genaro León, de manera muy respetuosa, le solicitamos su colaboración para contestar la siguiente encuesta. De la sinceridad con la cual responda las preguntas depende el éxito de la investigación y la futura generación de la propuesta.

Fecha:

Jornada:

Instrucciones: Marque con una X según sus experiencias.

Nivel de escolaridad del encuestado

Licenciado

Especialista

Magister

Otro

¿Cuál?

.....

1. ¿En los últimos años ha escuchado hablar, en el ámbito educativo, sobre competencia argumentativa?

Nunca

Alguna vez

Con frecuencia

Mucho

2. ¿Considera que se ha dado a la competencia argumentativa la importancia que requiere?

Nunca

Poca

Bastante

Mucha

Demasiada

¿Porqué?.....

.....

3. ¿En las clases de Lengua Castellana y Literatura ha abordado temas que contribuyan con la competencia argumentativa?

Nunca Algunas veces Casi siempre Siempre

¿Cuáles?.....
.....
.....

4. ¿El plan de estudios de Lengua Castellana y Literatura menciona el desarrollo de la competencia argumentativa escrita?

Nunca Algunas veces Casi siempre Siempre No sabe

5. ¿Entre los objetivos institucionales se considera el desarrollo de la competencia argumentativa para el grado octavo de Educación Básica Secundaria?

Nunca Algunas veces Casi siempre Siempre No sabe

6. ¿Con qué frecuencia ha desarrollado actividades sobre la competencia argumentativa escrita en clase de Lengua Castellana?

Nunca Algunas veces Casi siempre Siempre No sabe

7. ¿Considera que usted tiene suficiente fundamentación teórica para desarrollar la competencia argumentativa escrita en los estudiantes de grado octavo de Educación Básica Secundaria?

Deficiente Insuficiente Suficiente Superior No sabe

8. ¿Cómo calificaría su competencia argumentativa?

Deficiente Insuficiente Suficiente Superior No sabe

9. ¿Qué concepto tiene de competencia argumentativa?

.....
.....

10. ¿Considera que el grado octavo de Educación Básica Secundaria es un momento importante para el inicio del desarrollo de la competencia argumentativa escrita? Nunca Algunas veces Casi siempre Siempre No sabe

Por favor, justifique su respuesta.

.....
.....

11. ¿Conoce algunas estrategias didácticas que permitan el desarrollo de la competencia argumentativa escrita?

¿Cuáles?.....

.....

12. ¿Le gustaría conocer estrategias que favorezcan el desarrollo de la competencia argumentativa escrita?

Nunca Algunas veces Casi siempre Siempre

13. ¿Qué importancia le adjudica al libro de texto?

Ninguna Poca Mucha Indispensable

Si tiene alguna observación más, por favor, inclúyala. Gracias por sus aportaciones

.....
.....

*Adaptación hecha de la encuesta para docentes elaborada por el Dr. Ramírez Bravo en su tesis doctoral desarrollada en el Programa Didáctica de las Lenguas y la Literatura, Universidad Complutense de Madrid, 2002.

ANEXO C

GUÍA DE TRABAJO No. 1

“EL DERECHO A LA EDUCACIÓN HACE PARTE DE LOS DERECHOS HUMANOS Y DE LOS DERECHOS DE LA MUJER”

Duración: 2 Horas

1. ¿Sabías que?...

En el literal uno del artículo 26 de la declaración universal de los derechos humanos adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948, contempla:

Artículo 26

“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”.

En el mismo sentido, la declaración de los derechos de la mujer y la ciudadanía de 1971 en el numeral VI dice:

“La ley debe ser la expresión de la voluntad general, todas las ciudadanas y ciudadanos deben participar en su formación personalmente o por medio de sus representantes. Debe ser la misma para todos; todas las ciudadanas y todos los ciudadanos, por ser iguales a sus ojos, deben ser igualmente admisibles a todas las dignidades, puestos y empleos públicos, según sus capacidades y sin más distinción que la de sus virtudes y sus talentos”.

Según lo anterior, el derecho a la educación cada día cobra mayor importancia, puesto que una persona que accede a educarse, con seguridad alcanza una mejor calidad de vida y no sólo para aquella, sino para la familia y la sociedad. En efecto, es en el aula donde los tanto hombres como mujeres logran formarse como seres integrales. Además, gracias a la efectividad del derecho a la educación ejercido por la mujer, ella ha logrado superar muchas barreras, ahora es un ser que desempeña responsablemente varios papeles en la cotidianidad; pues, en la familia es esposa,

madre, hija, hermana y amiga a la vez; en la sociedad es estudiante, profesional, empresaria, trabajadora, etc. Por tanto, una mujer educada garantiza un hogar estable y por ende una sociedad equilibrada.

2. ¡A trabajar se dijo!

En los equipos cooperativos de aprendizaje lean el texto “El león que no sabía escribir” escrito por Martín Baltscheit y posteriormente, respondan los siguientes interrogantes:

2.1. ¿Qué actitudes asume el león frente a la dificultad que se le presenta y por qué asume dichas actitudes?

2.2. ¿Con qué argumentos sostiene la carta cada uno de los remitentes que escribe a nombre del león?

2.3. ¿Por qué quienes le colaboran al león no captan la intención del él?

2.4. ¿Por qué es importante tener claridad en quién es el destinatario y cuál es la intención al redactar una carta?

2.5. ¿Qué relación existe entre el texto inicial “El derecho a la educación hace parte de los derechos humanos y de los derechos de la mujer” y el texto “El león que no sabía escribir”?

2.6. ¿Qué cualidades se observa en el personaje de la leona?

1.1. En qué circunstancias del personaje de la leona se refleja la educación de la mujer?

- 1.2. Redacta una carta dirigida al león mediante la cual logres convencerlo de que debe estudiar.



2.9. En el equipo de aprendizaje cooperativo y con el acompañamiento de la docente, hagan la revisión y corrección de la carta dirigida al león, para que luego la socialicen ante el grado.

2.10. Redacta una carta petitoria dirigida al coordinador de cultura, recreación y deportes del municipio, haciéndole conocer que es necesario dotar a la I.E. de implementos deportivos y recreativos (balones y uniformes), para la realización de los juegos intercurros de baloncesto femenino y microfútbol masculino del presente año 2014.

2.11. Intercambien los escritos y sometan a revisión y corrección la carta con el fin de remitirla exponerla en la cartelera.

ANEXO D: LECTURA: EL LEÓN QUE NO SABÍA ESCRIBIR

El león no sabía escribir:

Pero eso no le importaba

Porque podía rugir y mostrar sus dientes.

Y no necesitaba más.

Un día, se encontró con una leona.

La leona leía un libro y era guapa.

El león se acercó y quiso besarla. Pero se detuvo

Y pensó: una leona que lee es una dama.

Y a una dama se le escriben cartas. Antes de besarla.

Eso lo había aprendido de un misionero que se había comido.

Pero el león no sabía escribir,

Así que fue en busca del mono y le dijo: ¡Escríbeme una carta para la leona!

Al día siguiente, el león se encaminó a correos con la carta.

Pero, le habría gustado saber qué era lo que había escrito el mono.

Así que se dio la vuelta y el mono tuvo que leerla. El mono leyó:

“Queridísima amiga: ¿Quiere trepar conmigo a los árboles? Tengo también plátanos.

¡Exquisitos! Saludos, León.

“¡Pero noooo!”, rugió el león. “¡Yo nunca escribiría algo así!”

Y el león rompió la carta.

Y bajó al río.

Allí, el hipopótamo tuvo que escribir una nueva carta.

Al día siguiente, el león llevó la carta a correos.

Pero, le habría gustado saber

Qué había escrito el hipopótamo.

Así que se dio la vuelta y el hipopótamo leyó:

“Queridísima amiga: ¿quiere usted nadar conmigo

Y bucear en busca de algas? ¡Exquisitas!

Saludos, León.

“¡Nooooo!”, rugió el león.

“¡Yo nunca escribiría algo así!”

Y esa misma tarde, le tocó el turno al escarabajo pelotero.

El escarabajo se esforzó tremendamente

E incluso echó perfume en el papel.

Al día siguiente, el león llevó la carta a correos

Y pasó por delante de la jirafa.

“¡Uf, ¿a qué apesta aquí?”, quiso saber la jirafa.

“¡La carta!”, dijo el león. “¡Tiene perfume de escarabajo pelotero!”.

“Ah, dijo la jirafa, me gustaría leerla”

Y la jirafa leyó:

“Queridísima amiga: ¿Quiere usted arrastrarse conmigo bajo tierra? ¡Tengo estiércol!

¡Exquisito! Saludos, León.

¡Pero nooooo!

...rugió el león.

¡Yo nunca escribiría algo así!

¡No la has hecho!, dijo la jirafa.

Furiosísimo, el león rompió la carta e hizo que la jirafa escribiera una nueva.

El cocodrilo debiera leerla al día siguiente. Pero cuando el león fue a recogerla, el cocodrilo se había comido a la jirafa ¡Carta incluida!

Así, pues, le tocó el turno al cocodrilo. Y el buitre leyó esa carta:

Queridísima amiga: todavía queda un resto de jirafa para esta noche. ¡Venga también usted! ¡Exquisito!

Saludos, León. ¡Oh, no!, dijo el león. ¡Yo no escribiría algo así!

El león la rompió y, al día siguiente, el buitre tuvo que leer inmediatamente su carta:

“Queridísima amiga: Soy el león y aquí yo soy el jefe. ¡Quiero conocerte!

El león asintió satisfecho. Sí, así lo hubiera dicho él también.

El buitre continuó leyendo:

Podemos volar juntos por encima de la selva.

También tengo carroña. ¡Exquisita! Saludos, León.

¡Ya era suficiente!

¡No!

...rugió el león

¡Nooooo!

¡No! Y

Nuevamente

¡No!

Yo escribiría lo hermosa que es. Le escribiría lo mucho que me gustaría verla.

Sencillamente, estar juntos.

Estar tumbados, holgazaneando, bajo un árbol.

Sencillamente, ¡mirar juntos el cielo al anochecer! ¡Eso no puede resultar tan difícil!

Y el león se puso a rugir.

Rugió todas las maravillosas cosas que él escribiría, si supiera escribir.

Pero el león no sabía.

Y, así, continuó rugiendo un rato.

¿Por qué entonces no escribió usted mismo?

El león se dio vuelta

¿Quién quiere saberlo?

Yo, dijo la leona del libro.

Y el león, de afilados colmillos, contestó suavemente:

Yo no he escrito porque no sé escribir...

La leona sonrió,

Empujó tiernamente al león con su nariz y se lo llevó con ella.

A de Amor.

Autor:

Martín Baltscheit

(Documento PDF recuperado de internet el 14 de agosto de 2014 a las 22:33)

ANEXO E

GUÍA DE TRABAJO No. 2:

“LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN SEXUAL”.

1. CUENTO PEDAGÓGICO: “VALE LA PENA ESPERAR”

María a sus 14 años cursa grado octavo en la Institución Educativa (Antonio Nariño) Guachá. La adolescente, de carácter fuerte, rebelde siempre logra lo que se propone. Sin embargo, está tomando la decisión de retirarse del colegio porque a pesar de ser buena estudiante, no le encuentra sentido al estudio, cree que no sirve para nada, porque toda mujer campesina termina siendo madre, bien sea sola o casada y para eso no se necesita estudiar. Así que ella quiere aceptar la idea de casarse con su novio Armando, un joven de 22 años, trabajador y de vida independiente. Esta situación es muy preocupante para Isabel y Juan sus padres, que no saben cómo desanimarla de aquella determinación, pues ella no escucha los consejos de papá y mamá; es más, por complacerla en todos los caprichos, perdieron la autoridad sobre su única hija.

Para tratar de solucionar este problema, Isabel y Juan acuden al colegio en busca de ayuda; allí, según el caso, la ruta de atención le corresponde a la coordinadora del proyecto de educación sexual.

La docente previa citación a la estudiante junto con sus padres, sostiene un conversatorio en el cual les da a conocer que en Colombia la ley permite esta clase de matrimonios siempre y cuando exista mutuo consentimiento y los padres de la menor estén de acuerdo. Además les comenta que según la Sentencia⁸¹ C- 507 de 2014, la Corte Constitucional de Colombia considera que un matrimonio adolescente tiene un alto grado de afectación.

Esto significa que “el derecho de las mujeres adolescentes a que se les garantice un desarrollo libre, armónico e integral y a gozar el pleno ejercicio de sus derechos es sometido a un grado de afectación alto cuando se casan precozmente, en especial en los casos en que además tienen

⁸¹ Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2004/C-507-04.htm>

embarazos prematuros. En los matrimonios precoces la mujer adolescente suele asumir cargas y responsabilidades que transforman su vida radicalmente, no sólo en los meses y años siguientes al matrimonio, sino a lo largo de toda su existencia, especialmente si se tiene hijos a tan corta edad. Las niñas que se casan a edades tempranas truncan su desarrollo emocional, educativo, social y económico, deben encarar el mundo de la adultez antes de tiempo, con inexperiencia y con grave incidencia sobre su desarrollo individual. Además, los embarazos a temprana edad que suelen tener lugar en los matrimonios precoces también pueden afectar la salud de sus futuros hijos.”

Ante estas palabras, María asume una actitud reflexiva y manifiesta que se va a dar un tiempo para pensar sobre el paso que quiere dar en su vida; así mismo, acepta la recomendación de la docente, quien le insiste en acudir a charlas de orientación con la psicóloga del Centro Hospital del Municipio.

Finalmente, gracias a la preocupación de sus padres, la orientación de la docente y el apoyo de la psicóloga, María comprendió que aún no es tiempo de asumir grandes compromisos, por tanto desistió de la idea de casarse, prefiere continuar con su noviazgo, y está segura que si su pareja la quiere de verdad, sabrá esperarla mientras ella continúa sus estudios.

Autora:

Enid del Rocío Ramírez R.

2. ¡A TRABAJAR SE DIJO!

En los equipos cooperativos de aprendizaje respondan las preguntas que siguen de acuerdo al texto anterior.

2.1. ¿Por qué el estudio no es importante para María?

2.2. ¿Cuál es la actitud de Isabel y Juan frente a la situación de su hija?

2.3. ¿Con qué argumentos convence la docente del colegio a María para que trate de cambiar de parecer?

2.4. ¿Con qué contraargumentos creen que María mantenía su posición ante la docente?

2.5. ¿Con qué argumentos creen que Isabel y Juan apoyaban a la docente?

2.7. Escriban una carta dirigida a María en la cual usen argumentos parecidos a los de la docente del proyecto de educación sexual, de modo que logren convencerla de desistir de la decisión de retirarse del colegio y casarse.

2.8 Intercambien las cartas con los compañeros de otros equipos de aprendizaje cooperativo realicen la revisión y escriban algunas observaciones o recomendaciones sobre el contenido de la carta, la redacción, coherencia, uso de conectores, signos de puntuación, ortografía, etc.

1.1. Atendiendo a las observaciones de la revisión anterior, redacten nuevamente la carta y socialícenla ante el grupo.

ANEXO F
UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN – MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ENCUESTA PARA ESTUDIANTES

FASE 1. ACCESO AL CONOCIMIENTO (MODELO DIDACTEXT)

La presente encuesta pretende evaluar la fase 1: Acceder al conocimiento (Modelo Didactext) con el propósito de conocer el grado de aceptación de las diversas actividades que se desarrollan en el aula de clase⁸².

1. ¿Se sensibiliza sobre la argumentación con el propósito, de reflexionar sobre la importancia de la escritura?

A. Estoy muy de acuerdo	B. Estoy de acuerdo	C. No tengo claridad	D. No estoy de acuerdo
-------------------------	---------------------	----------------------	------------------------

2. ¿Se detecta los saberes previos con respecto al tema planteado?

A. Estoy muy de acuerdo	B. Estoy de acuerdo	C. No tengo claridad	D. No estoy de acuerdo
-------------------------	---------------------	----------------------	------------------------

3. ¿Se identifican con claridad los propósitos del tema?

A. Estoy muy de acuerdo	B. Estoy de acuerdo	C. No tengo claridad	D. No estoy de acuerdo
-------------------------	---------------------	----------------------	------------------------

4. ¿Se contextualizan las actividades teniendo en cuenta el ámbito institucional?

A. Estoy muy de acuerdo	B. Estoy de acuerdo	C. No tengo claridad	D. No estoy de acuerdo
-------------------------	---------------------	----------------------	------------------------

5. ¿Se comprenden las tareas para la producción de un texto argumentativo escrito?

A. Estoy muy de acuerdo	B. Estoy de acuerdo	C. No tengo claridad	D. No estoy de acuerdo
-------------------------	---------------------	----------------------	------------------------

⁸² Encuesta adaptada para las cuatro fases de las etapas de la producción del texto escrito, tomada de los instrumentos de recolección de información de la investigación El modelo Didactext como estrategia didáctica que favorece el desarrollo de la competencia argumentativa escrita- (CAE)- en los estudiantes de Lengua Castellana y Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, año 2007 realizada por Esther Patiño, Gloria Cárdenas y Nubia Cisneros.

6. ¿Hubo retroalimentación permanentemente en el desarrollo de las temáticas?

A. Estoy muy de acuerdo

B. Estoy de acuerdo

C. No tengo claridad

D. No estoy de acuerdo

ANEXO G
FORMATO DE ENCUESTA FASE 1: ACCEDER AL CONOCIMIENTO (MODELO DIDACTEXT)
UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN

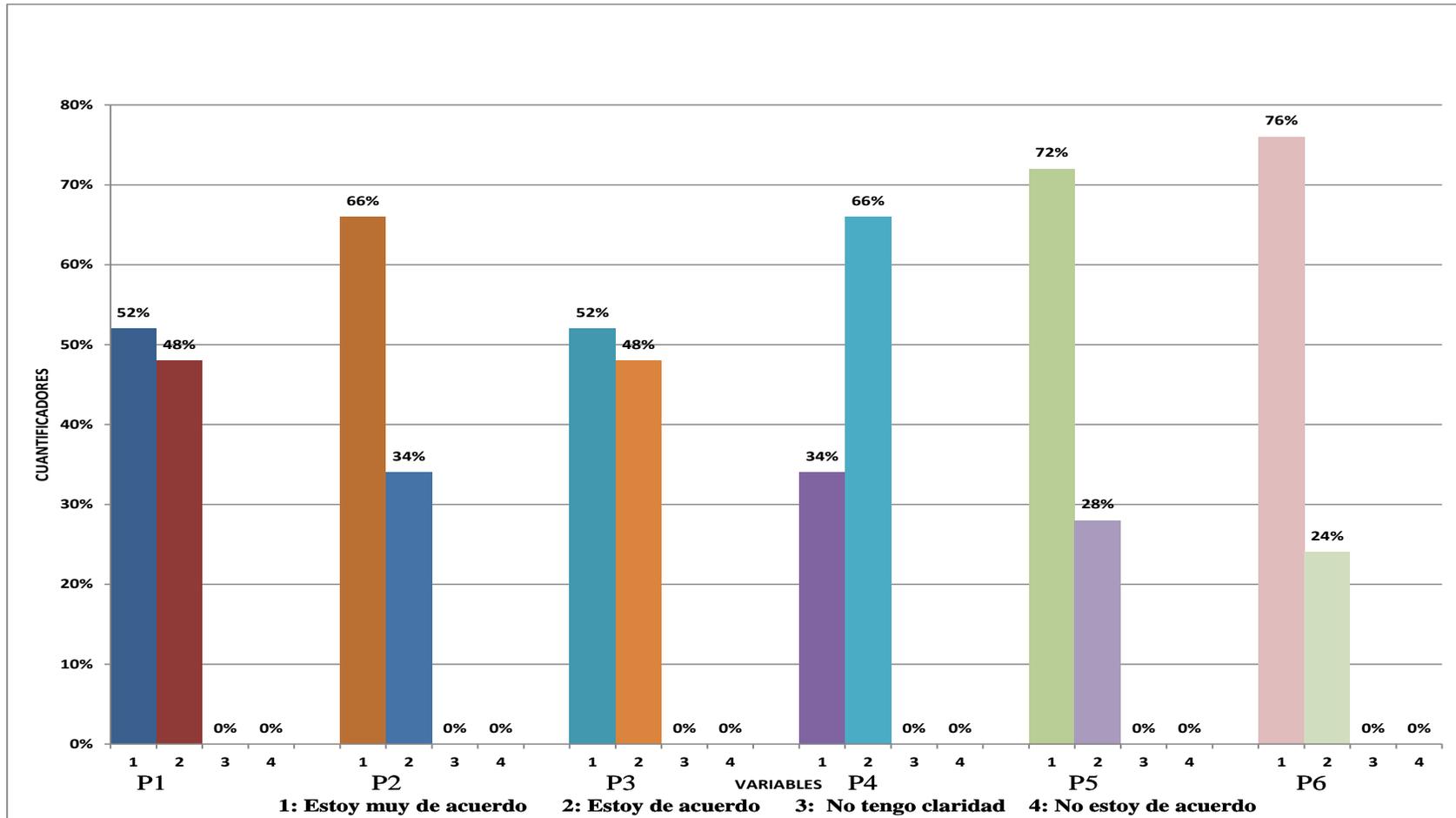


Grafico 12: Evaluación Primera Fase MD

ANEXO H
UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN – MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ENCUESTA PARA ESTUDIANTES
FASE 2. PLANIFICACIÓN

La presente encuesta pretende evaluar la fase 2: Planificación (Modelo Didactext) con el propósito de identificar la estructura del texto argumentativo escrito.

1. ¿Se selecciona y se delimita con claridad la estructura del argumento?

A. Estoy muy de acuerdo	B. Estoy de acuerdo	C. No tengo claridad	D. No estoy de acuerdo
-------------------------	---------------------	----------------------	------------------------

2. ¿Los temas seleccionados estimulan el interés para el desarrollo de la producción textual?

A. Estoy muy de acuerdo	B. Estoy de acuerdo	C. No tengo claridad	D. No estoy de acuerdo
-------------------------	---------------------	----------------------	------------------------

3. ¿Se cumplen los objetivos formulados en el desarrollo de cada temática?

A. Estoy muy de acuerdo	B. Estoy de acuerdo	C. No tengo claridad	D. No estoy de acuerdo
-------------------------	---------------------	----------------------	------------------------

4. ¿Se da a conocer la fundamentación teórica sobre la carta petitoria como género textual argumentativo?

A. Estoy muy de acuerdo	B. Estoy de acuerdo	C. No tengo claridad	D. No estoy de acuerdo
-------------------------	---------------------	----------------------	------------------------

5. ¿Se proporcionan elementos para planificar un texto argumentativo escrito?

A. Estoy muy de acuerdo	B. Estoy de acuerdo	C. No tengo claridad	D. No estoy de acuerdo
-------------------------	---------------------	----------------------	------------------------

6. ¿Se aplican estrategias adecuadas para la producción de la carta petitoria?

A. Estoy muy de acuerdo	B. Estoy de acuerdo	C. No tengo claridad	D. No estoy de acuerdo
-------------------------	---------------------	----------------------	------------------------

ANEXO I
FORMATO DE ENCUESTA FASE 2: PLANIFICACIÓN (MODELO DIDACTEXT)
UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN

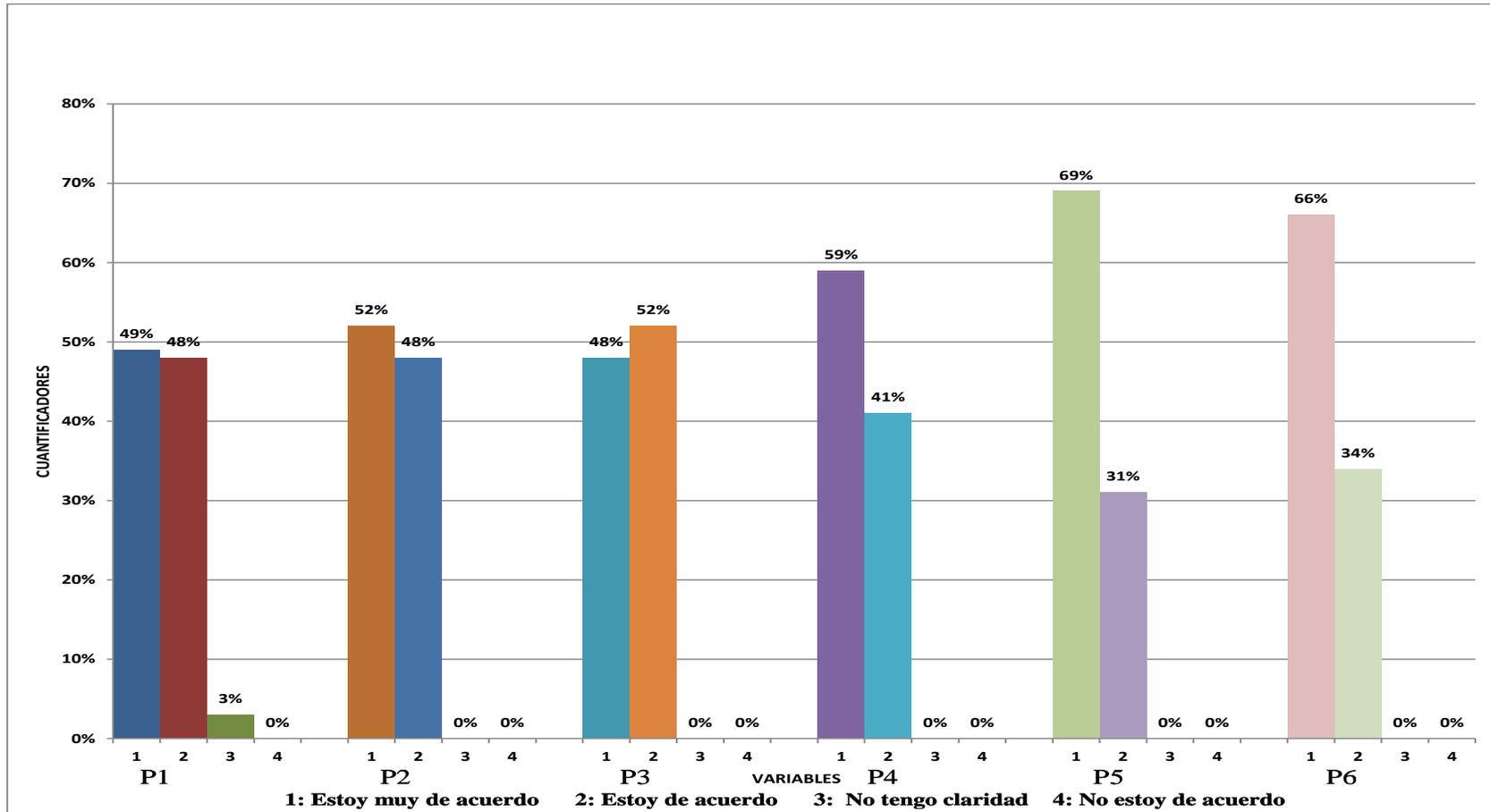


Grafico 13: Evaluación Segunda Fase MD

ANEXO J

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE EDUCACIÓN – MAESTRIA EN EDUCACIÓN

ENCUESTA PARA ESTUDIANTES

FASE 3. PRODUCCIÓN TEXTUAL

La presente encuesta pretende evaluar la fase 3: Producción textual (Modelo Didactext) con el propósito de aplicar en la carta petitoria las normas de textualidad interna de orden semántico como externa de orden estructural

1. ¿Se elaboran los primeros borradores con énfasis en la estructura formal del texto argumentativo?

A. Estoy muy de acuerdo

B. Estoy de acuerdo

C. No tengo claridad

D. No estoy de acuerdo

2. ¿Se utilizan las normas de textualización para lograr mayor aceptabilidad textual?

A. Estoy muy de acuerdo

B. Estoy de acuerdo

C. No tengo claridad

D. No estoy de acuerdo

3. ¿Se desarrollan los esquemas de la carta petitoria teniendo en cuenta la intencionalidad, el destinatario, la manera de argumentar y contra argumentar para convencer?

A. Estoy muy de acuerdo

B. Estoy de acuerdo

C. No tengo claridad

D. No estoy de acuerdo

4. ¿Se utilizan marcadores discursivos, conectores o indicadores de fuerza propios de la elaboración de la carta petitoria?

A. Estoy muy de acuerdo

B. Estoy de acuerdo

C. No tengo claridad

D. No estoy de acuerdo

5. ¿Se fortalece el trabajo cooperativo?

A. Estoy muy de acuerdo

B. Estoy de acuerdo

C. No tengo claridad

D. No estoy de acuerdo

6. ¿Se desarrolla propuestas con ejercicios prácticos y ejemplificaciones?

A. Estoy muy de acuerdo

B. Estoy de acuerdo

C. No tengo claridad

D. No estoy de acuerdo

ANEXO K
FORMATO DE ENCUESTA FASE 3: PRODUCCIÓN TEXTUAL (MODELO DIDACTEXT)
UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN

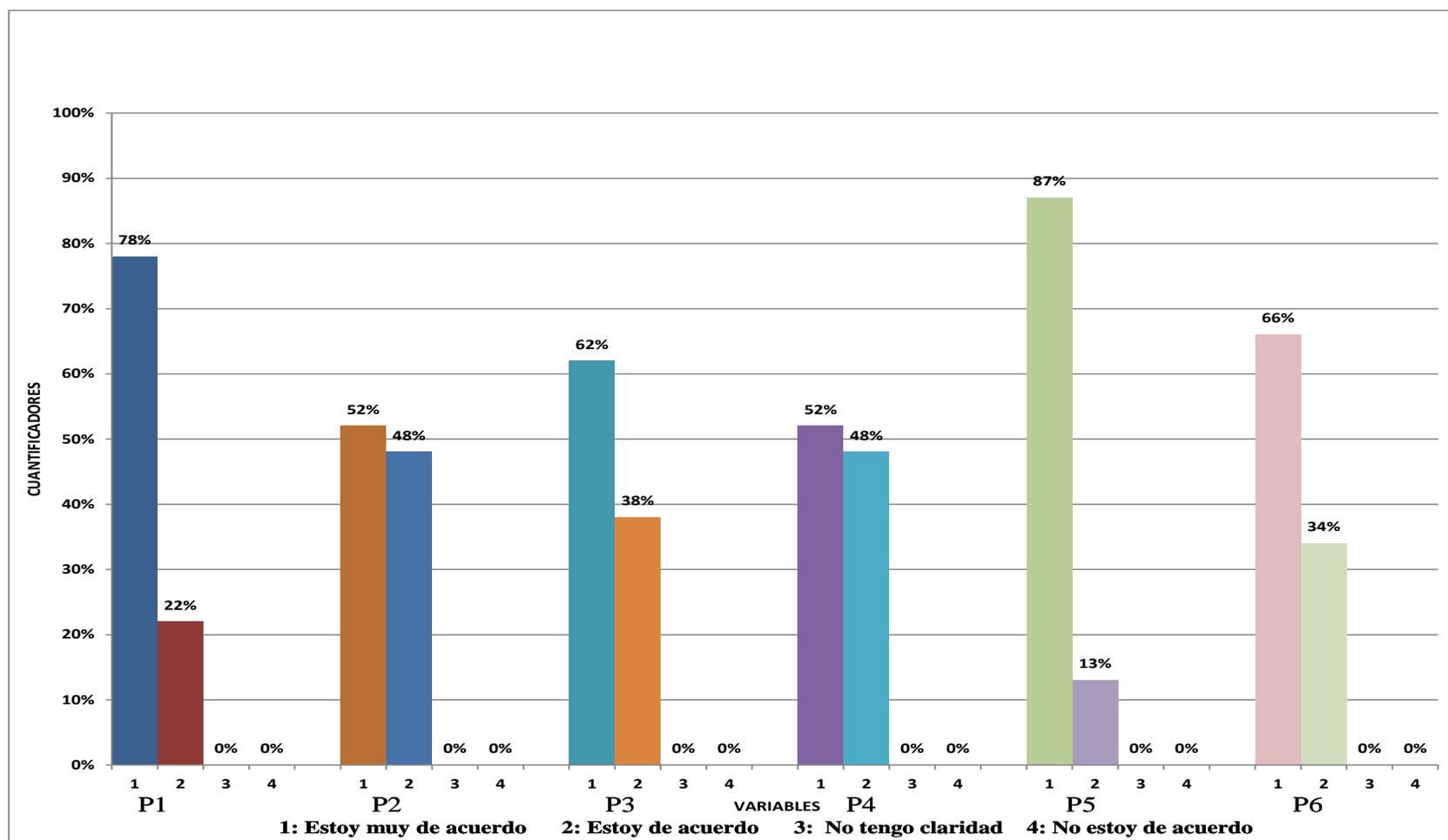


Grafico 14. Evaluación Tercera Fase MD

ANEXO L

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE EDUCACIÓN – MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ENCUESTA PARA ESTUDIANTES

FASE 4. REVISIÓN-EVALUACIÓN

La presente encuesta pretende evaluar la fase 4: Revisión-evaluación (Modelo Didactext) para identificar las inconsistencias en la producción argumentativa escrita con el propósito de solucionar problemas de producción textual.

1. ¿Se identifican las inconsistencias en cuanto a la estructura del texto argumentativo escrito?

A. Estoy muy de acuerdo	B. Estoy de acuerdo	C. No tengo claridad	D. No estoy de acuerdo
-------------------------	---------------------	----------------------	------------------------

2. ¿Se proporciona fundamentación teórica y materiales de apoyo para mejorar la producción textual?

A. Estoy muy de acuerdo	B. Estoy de acuerdo	C. No tengo claridad	D. No estoy de acuerdo
-------------------------	---------------------	----------------------	------------------------

3. ¿Se acude a fuentes y referencias bibliográficas para sustentar argumentos válidos?

A. Estoy muy de acuerdo	B. Estoy de acuerdo	C. No tengo claridad	D. No estoy de acuerdo
-------------------------	---------------------	----------------------	------------------------

4. ¿Se utiliza adecuadamente las formas verbales?

A. Estoy muy de acuerdo	B. Estoy de acuerdo	C. No tengo claridad	D. No estoy de acuerdo
-------------------------	---------------------	----------------------	------------------------

5. ¿Se evitan las falacias como razonamientos engañosos en el proceso de argumentación?

A. Estoy muy de acuerdo	B. Estoy de acuerdo	C. No tengo claridad	D. No estoy de acuerdo
-------------------------	---------------------	----------------------	------------------------

6. ¿Se elabora la carta petitoria teniendo en cuenta las características y su estructura argumentativa?

A. Estoy muy de acuerdo	B. Estoy de acuerdo	C. No tengo claridad	D. No estoy de acuerdo
-------------------------	---------------------	----------------------	------------------------

ANEXO M
FORMATO DE ENCUESTA FASE 4: REVISIÓN (MODELO DIDACTEXT)
UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN

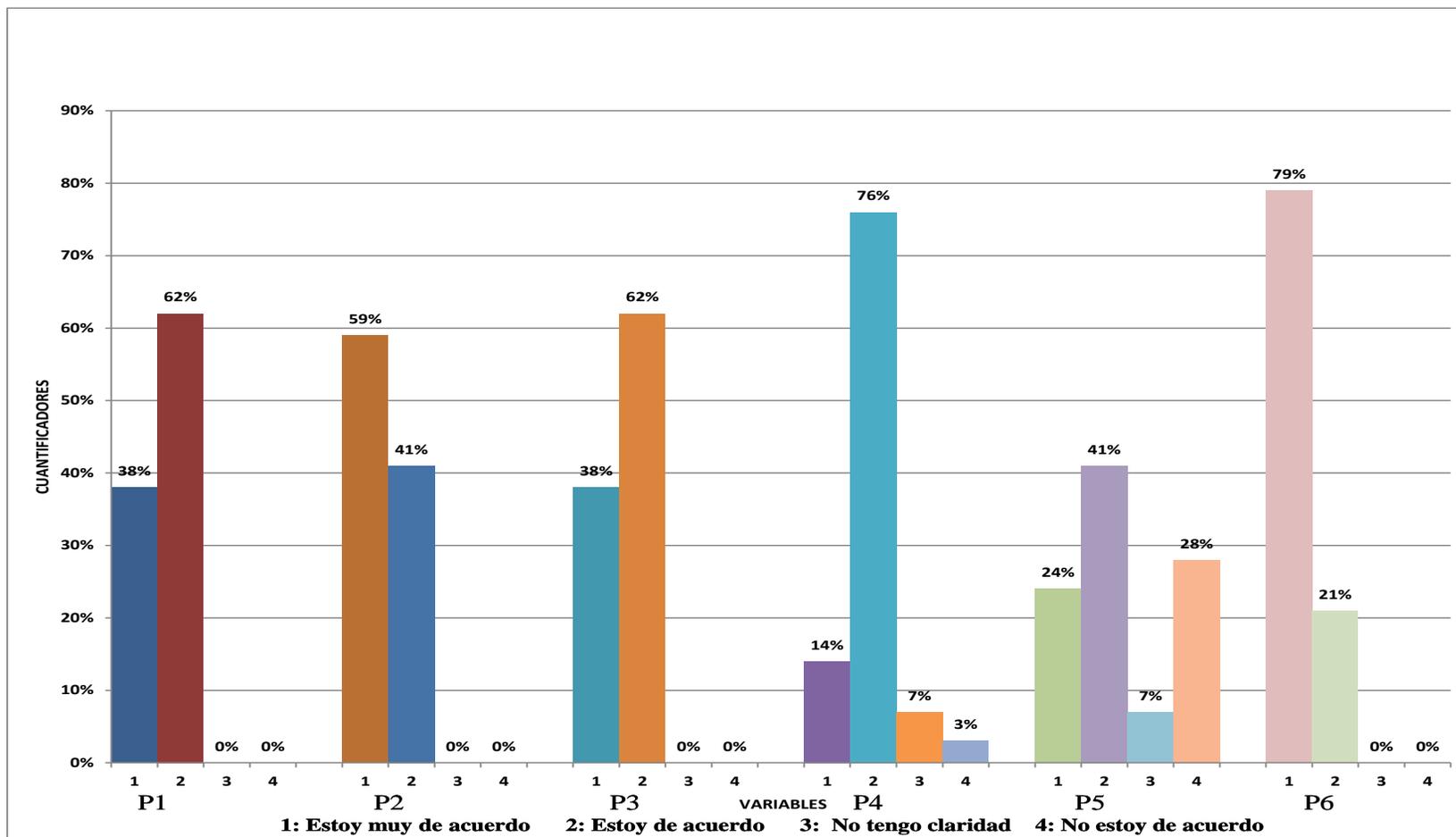


Gráfico 15: Evaluación Cuarta Fase MD

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ANEXO J: EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

ENCUESTA PARA DOCENTES*

Distinguido docente: El propósito de la presente encuesta es conocer sus criterios para validar el impacto que generó la implementación de la propuesta “Expreso y defiendo mis ideas con argumentos razonados y actitud crítica” en los estudiantes del grado octavo en la producción textos argumentativos escritos.

De la sinceridad con la cual responda las preguntas depende la validación de la propuesta.

1. ¿Qué importancia le merece la argumentación escrita en la formación académica de los estudiantes?

2. ¿Cómo considera Usted que la implementación de la Competencia Argumentación Escrita, - CAE- incidió en el desarrollo de las actividades académicas de los estudiantes?

3. ¿Qué recomendaciones hace con respecto al proceso desarrollado?

**Adaptación hecha de la encuesta para docentes elaborada por el Dr. Ramírez Bravo en su tesis doctoral desarrollada en el Programa Didáctica de las Lenguas y la Literatura, Universidad Complutense de Madrid, 2002.

¡Gracias por su colaboración!

SI NO

¿Por qué?

5. ¿El Modelo Didactext es una estrategia didáctica eficaz que contribuye significativamente al desarrollo de la CAE?

SI NO

¿Por qué?

GRACIAS POR TU APORTE

ANEXO O
UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
EVALUACIÓN DEL MODELO DIDACTEXT

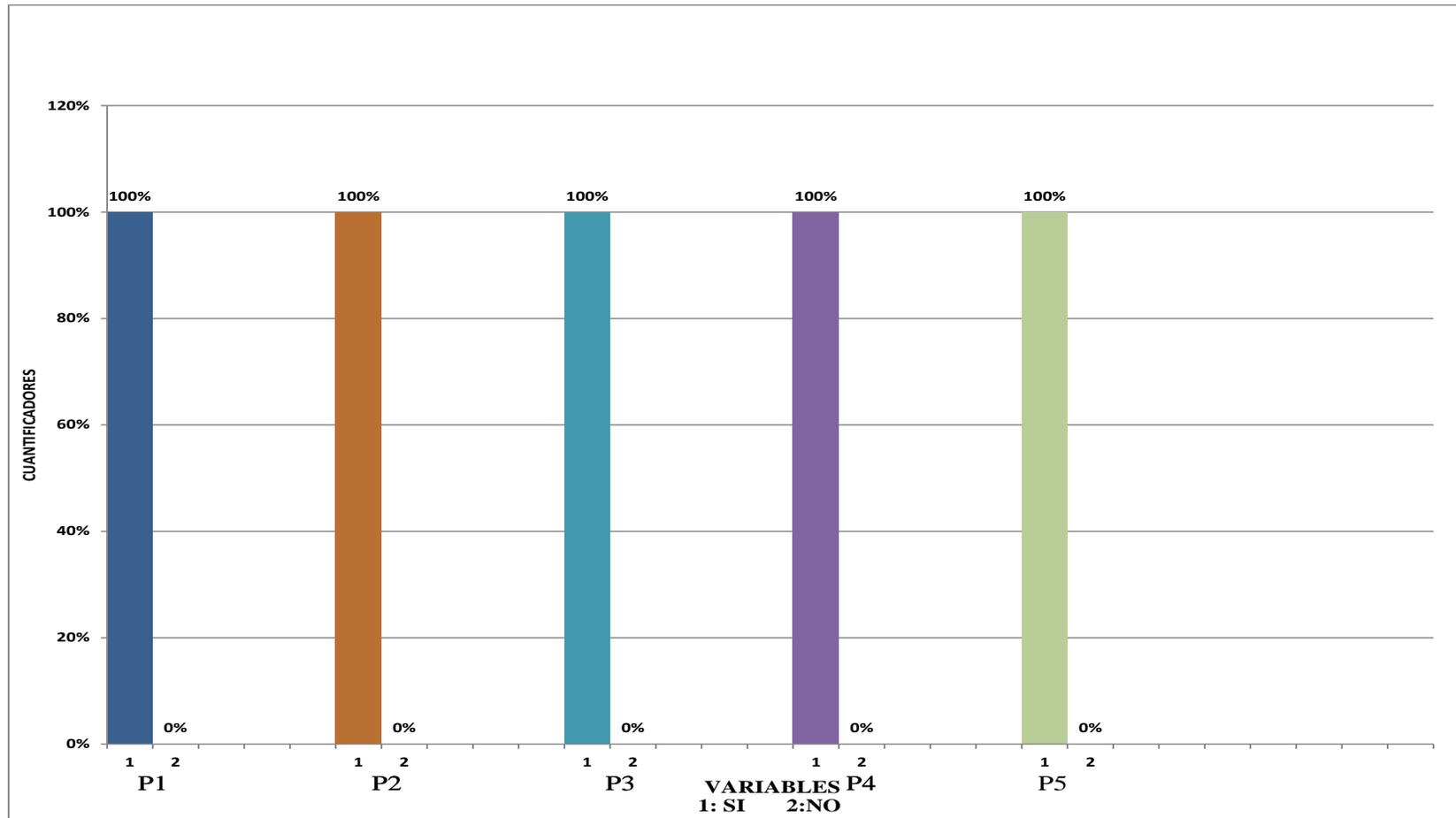


Grafico 16: Evaluación de estudiantes al Modelo Didactext

