

**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**

LUIS ALFREDO OBANDO GUERRERO

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

LUIS ALFREDO OBANDO GUERRERO

**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**

2013

NOTA DE RESPONSABILIDAD

El desarrollo de los contenidos de esta tesis de investigación se asume como responsabilidad única de su autor.

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

NOTA DE ACEPTACIÓN

Noviembre 21 de 2013
89 puntos, tesis aprobada

Dra. Gabriela Hernández Vega
Presidente del jurado

Dr. Roberto René Ramírez Bravo
Jurado

Mg. Luis Ernesto Sanz
Jurado

Mg. Harold Calpa
Jurado

San Juan de Pasto, Noviembre de 2013

DEDICATORIA

Muy especialmente dedico este trabajo a mi madre Rosa, quien me ha acompañado desde siempre y me ha brindado palabras de cariño para orientar mi vida; también a los niños campesinos que son el motivo principal para realizar esta investigación porque estoy seguro que una buena educación les permite transformar su realidad. Finalmente, y sin que sea menos importante; a Dios, por otorgarme el don de la vida y las fuerzas necesarias para estudiar y superarme continuamente.

Luis Alfredo

AGRADECIMIENTOS

El autor expresa sus agradecimientos:

A la doctora Gabriela Hernández Vega, coordinadora del programa Maestría en Educación de la Universidad de Nariño, quien orienta los procesos de formación en postgrado de los profesionales de la enseñanza y ciencias afines que contribuyen a enriquecer la labor docente.

A los maestros de la Universidad de Nariño, quienes con sus orientaciones y su conocimiento dejan grandes enseñanzas e inquietudes para reconocer la importancia del papel del educador en el contexto colombiano como agente de transformación social.

A la Magíster Esther Patiño Concha, asesora del presente trabajo, por su apoyo constante, dedicación y colaboración, quien con su experiencia como integrante del Grupo de Investigación en Argumentación (GIA), fortalece las ideas previas del investigador y hace de ésta una tesis de calidad para el programa Maestría en Educación de la Universidad de Nariño; su conocimiento respecto a la CAE y al trabajo docente enriquece los resultados de esta investigación.

A los señores jurados, quienes con sus oportunas recomendaciones retroalimentan los aportes de esta investigación para mejorar la presentación del informe escrito.

A los compañeros de clase del programa Maestría en Educación VII cohorte, quienes con sus aportes, críticas y puntos de vista propician momentos para la reflexión acerca del papel del maestro en la sociedad.

A los estudiantes de grados 4° y 5° del Centro Educativo Municipal La Caldera Sede Principal, quienes son el pilar fundamental para el desarrollo de la investigación y con sus aportes hacen que ésta y la propuesta adquieran relevancia en la escuela y en el contexto local.

A los maestros que laboran en los grados 4° y 5° en el Centro Educativo Municipal La Caldera, porque sus opiniones respecto a la argumentación y la didáctica de la lengua contribuyen para que la investigación y la propuesta planteada en este trabajo sea significativa.

A la Secretaría de Educación Municipal de Pasto, porque como entidad estatal apoya el desarrollo de este trabajo y fomenta la promoción de la investigación docente.

CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN ANALÍTICO DEL ESTUDIO (RAE)	19
RESUMEN	22
ABSTRACT	24
INTRODUCCIÓN	26
1. MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	29
1.1.TEMA	29
1.2.TÍTULO	29
1.3.LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	29
1.4.PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	29
1.5. OBJETIVOS	34
1.5.1. Objetivo General	34
1.5.2. Objetivos específicos	35
1.6.JUSTIFICACIÓN	35
2. MARCO CONTEXTUAL	38
2.1.LA TIERRA CALDERENSE Y SU GENTE.....	38
2.2. EL CONTEXTO ESCOLAR.....	40
2.2.1. Infraestructura escolar.....	41
2.2.2. Breve reseña histórica del CEM La Caldera.....	42
2.2.3. Horizonte institucional.....	43
2.2.3.1. Misión.....	43
2.2.3.2. Visión	43

2.2.3.3.	Objetivos Institucionales	44
2.2.3.4.	Perfiles Institucionales	45
2.2.3.4.1.	Perfil del estudiante	45
2.2.3.4.2.	Perfil del educador.....	46
2.2.3.5.	Fines del centro educativo.....	47
2.2.3.6.	Principios institucionales.....	47
2.2.4.	Componente pedagógico.....	48
2.2.4.1.	Modelo pedagógico “pedagogía activa”.....	49
2.2.4.2.	Enfoque constructivista	49
2.2.4.3.	El aprendizaje colaborativo	50
2.2.4.4.	Estrategias didácticas	50
2.2.4.5.	El plan de estudios del área de lenguaje.....	51
2.2.5.	Descripción del aula de clase.....	51
3.	MARCO REFERENCIAL.....	54
3.1.	ANTECEDENTES	54
3.1.1.	Antecedentes de orden mundial.....	54
3.1.2.	Antecedentes de orden nacional.....	62
3.1.3.	Antecedentes de orden regional y local	64
3.2.	MARCO LEGAL.....	73
3.3.	MARCO TEÓRICO – CONCEPTUAL	79
3.3.1.	Las ciencias del lenguaje y la argumentación.....	79
3.3.1.1.	Retórica y argumentación.....	80
3.3.1.2.	Semiótica y argumentación	87
3.3.1.3.	Pragmática y argumentación	95
3.3.1.4.	Lingüística textual y argumentación	100
3.3.1.5.	El análisis del discurso y la argumentación.....	105
3.3.2.	Enfoques y aportes de la teoría de la argumentación.....	109
3.3.2.1.	La nueva retórica de Perelman	109
3.3.2.2.	La pragmatología de Toulmin	111
3.3.2.3.	La teoría de la acción comunicativa de Habermas	112

3.3.2.4.	La argumentación en la lengua de Anscombe y Ducrot	113
3.3.2.5.	La pragmadialéctica de Van Eemeren y Grootendorst.....	115
3.3.3.	Falacias argumentativas	116
3.3.4.	La necesidad de argumentar en el aula de clases	118
3.3.5.	Los aportes de Vygotsky y el constructivismo sociocultural.....	124
3.3.6.	Didáctica de la argumentación escrita	127
3.3.7.	Los géneros discursivos de la argumentación escrita	136
3.3.7.1.	El artículo de opinión	138
3.3.7.2.	La publicidad.....	140
3.3.8.	Las ciencias de la educación y la práctica pedagógica	143
3.3.8.1.	Antropología y educación	144
3.3.8.2.	Sociología y educación.....	148
3.3.8.3.	Pedagogía y educación	153
3.3.9.	Caracterización de las prácticas pedagógicas en el aula rural	157
3.3.9.1.	El aula multigrado y la escuela unitaria	159
3.3.9.2.	Fundamentación teórica de las prácticas pedagógicas	159
4.	DISEÑO METODOLÓGICO.....	164
4.1.	TIPO DE ESTUDIO	164
4.2.	ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN	164
4.3.	UNIDAD DE ANÁLISIS Y UNIDAD DE TRABAJO	165
4.3.1.	Caracterización del grupo escolar	165
4.3.2.	Caracterización del colectivo docente	167
4.4.	MOMENTOS.....	167
4.4.1.	Aproximación y sensibilización a los sujetos de investigación.....	167
4.4.2.	Trabajo de campo.....	168
4.4.3.	Organización de categorías y subcategorías	168
4.4.4.	Registro e interpretación de la información.....	168
4.4.5.	Triangulación de los resultados	168
4.4.6.	Elaboración y aplicación de la propuesta.....	169
4.5.	ESTRATEGIAS Y MEDIOS DEL DISEÑO METODOLÓGICO.....	169

5.	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	170
5.1.	LA ARGUMENTACIÓN EN LA VOZ DEL ESTUDIANTE	171
5.1.1.	El placer de escribir en el aula	172
5.1.2.	Dificultades para escribir textos argumentativos	177
5.1.3.	Escritura legible y argumentación	182
5.1.4.	Expresión de ideas a través de la escritura.....	188
5.1.5.	Socialización de la producción escrita.....	196
5.1.6.	Percepción estudiantil del desarrollo de las clases	201
5.1.7.	Ideas para transformar las clases en el aula rural.....	209
5.1.8.	Importancia de la escritura.....	217
5.1.9.	Manejo de la escritura en los cuadernos	224
5.1.10.	Actividades para promover la escritura argumentativa.....	229
5.1.11.	Concepto escolar de argumentación escrita	233
5.2.	LA ARGUMENTACIÓN EN LA VOZ DEL MAESTRO	237
5.2.1.	Concepción docente de la argumentación.....	238
5.2.2.	Importancia de la argumentación en la formación estudiantil	241
5.2.3.	Grado escolar a partir del cual conviene desarrollar la CAE.....	244
5.2.4.	Situaciones motivantes para promover la CAE	246
5.2.5.	Ambientes de aprendizaje que promueven la CAE	248
5.2.6.	Situaciones cotidianas que promueven la CAE	251
5.2.7.	Estrategias didácticas que promueven la CAE	253
5.2.8.	Dificultades de los estudiantes para argumentar por escrito.....	256
5.2.9.	Transversalización de la CAE.....	258
5.2.10.	Estudio de la argumentación en la formación profesional	260
5.2.11.	Fundamentos teóricos sobre argumentación	262
5.2.12.	Producción textual argumentativa de los docentes.....	263
5.2.13.	Dificultades de los maestros para escribir textos argumentativos.....	265
5.3.	TRIANGULACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	266
5.3.1.	¿Qué se deduce de los estudiantes?	266
5.3.2.	¿Qué se deduce de los docentes?	268
5.3.3.	¿Qué se deduce de los referentes teóricos?.....	270

6.	PROPUESTA PEDAGÓGICA.....	274
6.1.	TÍTULO DE LA PROPUESTA.....	274
6.2.	INTRODUCCIÓN	274
6.3.	PRINCIPIOS	276
6.4.	JUSTIFICACIÓN	281
6.5.	OBJETIVOS	282
6.5.1.	Objetivo general.....	282
6.5.2.	Objetivos específicos	282
6.6.	SOPORTE TEÓRICO-CONCEPTUAL.....	283
6.6.1.	Conceptualización y características de un proyecto integrador	283
6.6.2.	Dinámica del proyecto integrador en el aula	285
6.6.3.	El proyecto integrador y los ambientes de aprendizaje	285
6.6.4.	La argumentación escrita desde el proyecto integrador.....	287
6.6.5.	El proceso escritor de acuerdo con la propuesta Didactext	287
6.6.5.1.	Etapa de acceso al conocimiento.....	288
6.6.5.2.	Etapa de planificación	288
6.6.5.3.	Etapa de producción textual	288
6.6.5.4.	Etapa de evaluación-revisión y reescritura.....	290
6.6.6.	Los intereses de estudiantes y maestros complementan el proyecto	291
6.6.7.	La integralidad del saber y la multidimensionalidad del sujeto.....	292
6.6.8.	Cooperación y escritura	294
6.7.	DINÁMICA DE LA PROPUESTA.....	295
6.8.	ESTRUCTURA DE LA PROPUESTA.....	296
6.9.	DESARROLLO DE LA PROPUESTA Y EVIDENCIAS.....	297
6.9.1.	“Los derechos humanos”	299
6.9.2.	“Preservemos los recursos naturales”	308
6.10.	EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA.....	316
6.10.1.	La experiencia de trabajar en grupo	316
6.10.2.	Transformación de los ambientes de aprendizaje.....	319
6.10.3.	El proceso escritural	321
6.10.4.	Metacognición	323

6.10.5.	Importancia social y comunicativa de los géneros discursivos	326
6.10.6.	Desarrollo de habilidades escritoras a través de la argumentación	328
6.10.7.	Organización de las ideas en los textos argumentativos	332
6.10.8.	Necesidad de enseñar la argumentación escrita	335
6.10.9.	La argumentación escrita y la comprensión del conocimiento	339
6.11.	TRIANGULACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA PROPUESTA	342
6.11.1.	¿Qué se deduce de los estudiantes?	343
6.11.2.	¿Qué se deduce de la implementación de los talleres?.....	345
6.11.3.	¿Qué se deduce de los principios y del soporte conceptual?.....	347
7.	CONCLUSIONES	351
8.	ALCANCES DE LA INVESTIGACIÓN Y LA PROPUESTA.....	354
9.	RECOMENDACIONES	357
	BIBLIOGRAFÍA	360
	ANEXOS.....	377

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1: Mapa del Corregimiento de La Caldera	39
Figura 2: Espacios escolares en la Sede Principal	41
Figura 3: El salón de clases.....	52
Figura 4: Libros adquiridos gracias a esta investigación	53
Figura 5: Estructura básica de la propuesta	298
Figura 6: Estructura para "el reconocimiento de los derechos humanos"	300
Figura 7: Desarrollo de talleres sobre "los derechos humanos"	304
Figura 8: La escritura como proceso y producto	304
Figura 9: Cartelera acerca de la mujer y la colonia	305
Figura 10: Artículo de opinión sobre los derechos del hombre	305
Figura 11: Artículo de opinión acerca de la importancia de la educación.....	306
Figura 12: Estructura para "la preservación de los recursos naturales"	308
Figura 13: Observación de fotografías del PRAE.....	313
Figura 14: Publicidad sobre educación ambiental	313
Figura 15: Artículo de opinión sobre educación ambiental	314
Figura 16: La experiencia de trabajar en grupo	317
Figura 17: Aprovechamiento pedagógico de los espacios escolares	321
Figura 18: Producción, revisión y reescritura textual	325

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1: Fases para la producción textual escrita (Modelo Didactext).....	69
Tabla 2: El placer de escribir en el aula	172
Tabla 3: Dificultades para escribir textos argumentativos.....	177
Tabla 4: Escritura legible y argumentación	182
Tabla 5: Expresión de ideas a través de la escritura	188
Tabla 6: Socialización de la producción escrita.....	196
Tabla 7: Percepción estudiantil del desarrollo de las clases	201
Tabla 8: Ideas para transformar las clases en el aula rural	209
Tabla 9: Importancia de la escritura.....	217
Tabla 10: Manejo de la escritura en los cuadernos	224
Tabla 11: Actividades para promover la escritura argumentativa	229
Tabla 12: Concepto escolar de argumentación escrita.....	233
Tabla 13: Concepción docente acerca de la argumentación	238
Tabla 14: Importancia de la argumentación en la formación estudiantil.....	241
Tabla 15: Grado escolar a partir del cual conviene desarrollar la CAE.....	244
Tabla 16: Situaciones motivantes para promover la CAE	246
Tabla 17: Ambientes de aprendizaje que promueven la CAE	248
Tabla 18: Situaciones cotidianas que promueven la CAE	251
Tabla 19: Estrategias didácticas que promueven la CAE	253
Tabla 20: Dificultades de los estudiantes para argumentar por escrito	256
Tabla 21: Transversalización de la CAE	258
Tabla 22: Estudio de la argumentación en la formación profesional.....	260
Tabla 23: Fundamentos teóricos sobre argumentación.....	262
Tabla 24: Producción textual argumentativa de los docentes	263
Tabla 25: Dificultades de los maestros para escribir textos argumentativos	265
Tabla 26: Triangulación de los resultados de la investigación	273
Tabla 27: Secuencia didáctica para trabajar los derechos humanos	303

Tabla 28: Estándares para trabajar los derechos humanos.....	307
Tabla 29: Secuencia didáctica para trabajar la preservación de los recursos naturales	312
Tabla 30: Estándares para trabajar la preservación de los recursos naturales	315
Tabla 31: La experiencia de trabajar en grupo.....	316
Tabla 32: Transformación de los ambientes de aprendizaje.....	319
Tabla 33: El proceso escritural	321
Tabla 34: Metacognición	323
Tabla 35: Importancia social y comunicativa de los géneros discursivos	326
Tabla 36: Desarrollo de habilidades escritoras a través de la argumentación	328
Tabla 37: Organización de las ideas en los textos argumentativos.....	332
Tabla 38: Necesidad de enseñar la argumentación escrita.....	334
Tabla 39: La argumentación escrita y la comprensión del conocimiento.....	339
Tabla 40: Triangulación de los resultados de la propuesta.....	350

ÍNDICE DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO A: ENCUESTA DIAGNÓSTICA A ESTUDIANTES	378
ANEXO B: ENCUESTA DIAGNÓSTICA A DOCENTES.....	380
ANEXO C: GUÍA DE TRABAJO: "LOS DERECHOS DEL CIUDADANO Y LA DISCRIMINACIÓN FEMENINA	383
ANEXO D: LECTURA: LA HISTORIA DESCONOCIDA DE MELCHORA NIETO: UNA PATRIOTA VALIENTE.....	385
ANEXO E: GUÍA DE TRABAJO: "LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN.....	390
ANEXO F: GUÍA DE TRABAJO: "TODAS LAS PERSONAS SON IGUALES"	394
ANEXO G: GUÍA DE TRABAJO: "VIVIR EN UN AMBIENTE SANO"	399
ANEXO H: GUÍA DE TRABAJO: "LOS RECURSOS NATURALES DE LA CALDERA" .	401
ANEXO I: GUÍA DE TRABAJO: "LA CONTAMINACIÓN DEL AGUA Y DEL SUELO" .	402
ANEXO J: EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA.....	404
ANEXO K: APRECIACIONES ESTUDIANTILES SOBRE LA PROPUESTA.....	406

LISTADO DE ABREVIATURAS

CAE: Competencia Argumentativa Escrita.

CEM: Centro Educativo Municipal.

DLE: Didáctica de la Lengua Escrita.

E/A: Enseñanza/Aprendizaje.

GIA: Grupo de Investigación en Argumentación.

IEM: Institución Educativa Municipal.

MEN: Ministerio de Educación Nacional.

PIER: Proyecto Institucional Educativo Rural.

PP: Prácticas Pedagógicas.

PRAE: Proyecto Ambiental Escolar.

SEM: Secretaría de Educación Municipal.

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization¹.

¹ En Español: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

RESUMEN ANALÍTICO DEL ESTUDIO (RAE)

El desarrollo de la Competencia Argumentativa Escrita (CAE), hoy en día se convierte en una necesidad para lograr una comunicación adecuada entre las personas a pesar de la diferencia de opinión; en este sentido, se tiene en cuenta la ética de la comunicación propuesta por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) suscrita en los estándares básicos de competencias planteados para el área de lenguaje; según lo dicho, los estudiantes deben contar con espacios de comunicación real en la escuela y en las aulas, a través de los cuales usen la escritura razonada. Por este motivo, en la presente investigación se considera fundamental que en manos del maestro está el transformar los ambientes de aprendizaje, para que el conocimiento acerca de la escritura y la argumentación adquiera trascendencia más allá del escenario escolar.

Así mismo, se asume la escritura como proceso y producto; y se critica de entrada, que desde la enseñanza tradicional se califica la primera y única producción escrita de los estudiantes, en ella se identifican errores para otorgar una nota que en términos generales desmotiva a los aprendices para escribir; más aún, si son ellos mismos quienes deben producir sus escritos; puesto que, sancionar los errores sin su debida comprensión genera desconfianza en ellos y además, desinterés para plantear puntos de vista a través de la argumentación escrita; frente a la situación planteada anteriormente, se consideran los aportes teóricos relacionados con la argumentación, la didáctica de la lengua escrita, las ciencias del lenguaje y la comunicación; así como las ciencias de la educación, para elaborar un marco epistemológico que conlleve a la reflexión crítica por parte del maestro, para abordar la enseñanza del lenguaje escrito a través de la argumentación desde una visión pragmática, para evitar la instrumentalización de la palabra escrita, que generalmente, aleja a los estudiantes de situaciones comunicativas, para que ellos se conviertan en copistas de contenidos que muchas veces no se entienden.

Por otra parte, el desarrollo de la CAE, implica asumir el pensamiento crítico como pilar fundamental de una educación centrada en la capacidad para rebatir o contraargumentar ideas que por tradición se imponen socialmente y se aceptan sin tener en cuenta al otro; que en este

caso, se considera como el interlocutor válido con el cual se dinamizan procesos de interacción enmarcados en situaciones comunicativas; en consecuencia, la presente tesis de investigación se sustenta en la necesidad de dimensionar la importancia de la escritura para redactar textos argumentativos, a través de los cuales, los estudiantes expresen sus ideas; de ahí que, del maestro dependa la profundidad con la cual los aprendices apropien los recursos convencionales que ofrece la escritura para que los estudiantes se comuniquen con los demás a través de la palabra escrita y propendan por la mediación y los acuerdos, sin olvidar que es necesario respetar la opinión ajena.

Además, aunque existen varias investigaciones de orden internacional, nacional y regional, que dan cuenta de las prácticas pedagógicas (PP) y de la argumentación; la importancia de esta investigación radica en que se desarrolla en el contexto rural de la ciudad de San Juan de Pasto, en el Centro Educativo Municipal La Caldera Sede Principal, con niños campesinos de grados 4° y 5° en aula multigrado; porque se reconoce que ellos tienen derecho a desarrollar procesos de pensamiento que les permita comprender la realidad y las diversas situaciones sociales que a diario se presentan mediadas por el uso del lenguaje escrito, más aún cuando éste se emplea para influir en otros interlocutores (amigos, docentes, padres de familia); por tanto, las PP necesitan reflexionarse y revalorarse para propender por un aprendizaje significativo de la lengua escrita en este contexto educativo.

Para abordar y comprender los objetos de estudio de la realidad escolar señalados anteriormente, se recurre al paradigma de investigación cualitativa con un enfoque etnográfico para identificar las características de la expresión escrita en los niños, las nociones que tienen maestros y estudiantes de la manera cómo se enseña, cómo se aprende y de qué forma se desarrolla la CAE en el aula; también, se complementa con el enfoque investigación-acción-participación (IAP), debido a que con este trabajo se pretende transformar las prácticas de enseñanza; por otra parte, se resalta el apoyo de la estadística para hacer más objetiva la interpretación de la información de una encuesta diagnóstica abierta aplicada a estudiantes en la Sede Principal de los grados referenciados anteriormente y a maestros de las diferentes sedes que trabajan con niños de 4° y 5; hecho que conlleva a valorar las voces de aprendices y docentes, pues su punto de vista se convierte en insumo para la reflexión del maestro investigador.

Los testimonios de estudiantes y maestros se analizan para producir ensayos en relación con las PP en el escenario rural, la CAE y la didáctica de la lengua escrita, que convocan a la reflexión del maestro investigador; para luego plantear como alternativa de solución el proyecto integrador de argumentación escrita: “exploro mi mundo y escribo acerca de él”, que se desarrolla a través de las diferentes áreas y contenidos curriculares y parte de las apreciaciones de niños y maestros acerca del uso adecuado del lenguaje escrito; para lo cual, se requiere de una transformación de las PP en el CEM La Caldera; inicialmente, en la Sede Principal, por ser el lugar donde se desarrolla el trabajo directo con los estudiantes.

Desde esta perspectiva, se reconoce que la palabra escrita y por ende, la argumentación, están presentes en la vida social, personal y académica de los aprendices; y que en esta última, se integra a las diferentes áreas del programa escolar; razón por la cual, es factible propender por un aprendizaje significativo de la escritura razonada, que resulte en el desarrollo de la CAE; de tal manera, que los estudiantes consideren la actividad escritural como una necesidad y no como una imposición que causa rutina en el aula; en la cual, por tradición se sancionan negativamente los errores cometidos, sin reflexionarlos para aprender a escribir y a argumentar a través de una práctica permanente y rigurosa de la escritura razonada.

Finalmente, se contemplan las conclusiones recomendaciones y alcances de la investigación que en términos generales convocan al maestro investigador a realizar una lectura crítica de la realidad educativa en el contexto rural, para hacer cada vez más significativo el aprendizaje de la escritura. Con lo dicho, se plantea que escribir conlleva a un ejercicio intelectual riguroso, que invita al grupo escolar con la debida orientación del maestro, a desarrollar la reflexión, la criticidad, la descripción, la comprensión, entre otros procesos cognitivos de orden superior; que enmarcados dentro de la argumentación, contribuyen a la consolidación de sujetos capaces de interactuar y comunicarse con la sociedad y el entorno.

RESUMEN

Actualmente, el desarrollo de la Competencia Argumentativa Escrita (CAE), se convierte en una necesidad porque con ella se desarrollan procesos de pensamiento que superan la noción del aprendizaje memorístico del lenguaje; y además, ubica a los estudiantes como ciudadanos críticos de la realidad, para que interactúen con el entorno y con otras personas en procura del bienestar tanto personal como colectivo. De ahí que en la presente tesis, se sostiene la importancia de generar ambientes de aprendizaje significativos, basados en la comunicación y la cooperación, para la apropiación de la escritura razonada.

Por otra parte, se establece que en manos del maestro está el transformar dichos ambientes, para que el conocimiento y en este caso, el desarrollo de la argumentación escrita adquieran trascendencia más allá del escenario escolar; en tanto, el lenguaje escrito no sólo forma parte de la vida académica de los estudiantes; sino también, de su vida personal y social; por ende, las prácticas pedagógicas deben repensarse desde la realidad educativa; sobre todo, si el trabajo docente se realiza en una zona rural bajo la modalidad de aula multigrado o escuela unitaria; para desarrollar en los estudiantes el pensamiento crítico, que les permita asumir hechos, conocimientos y saberes con el discernimiento necesario para apropiarse de ellos. En este sentido, se reconocen los aportes teóricos de la argumentación, la didáctica de la lengua escrita, y las ciencias de la educación y del lenguaje, que junto con las opiniones de los estudiantes y los maestros permiten sugerir alternativas de trabajo pedagógico para promover la CAE en el aula y mejorar las condiciones de aprendizaje de la palabra escrita razonada, para superar la copia acrítica de contenidos en los cuadernos.

La investigación se inscribe en el paradigma de investigación cualitativa con un enfoque etnográfico, que permite identificar en las voces de estudiantes y profesores, las características de la expresión escrita, las nociones que tienen de la manera cómo se enseña, cómo se aprende y de qué forma se desarrolla la CAE en el aula; que, en conjunto con las bases del enfoque investigación-acción-participación (IAP), propenden por la transformación de las prácticas

pedagógicas; y se recurre a la estadística para volver más objetiva la interpretación de la información. Posteriormente, se plantea como alternativa de solución el proyecto integrador de argumentación escrita: “exploro mi mundo y escribo acerca de él”, para integrar las diferentes áreas y contenidos curriculares en torno al uso de la palabra escrita para comunicar y buscar la adhesión, la persuasión o un cambio de comportamiento en aquellos interlocutores que leen las producciones textuales de los estudiantes para hacer cada vez más significativo el aprendizaje y uso de la escritura.

ABSTRACT

Actually, the development of Argumentative Writing Competition, becomes a necessity because her thought processes are developed to overcome the notion of rote learning of language; and also places students as critical citizens of reality, to interact with the environment and with others in pursuit of both personal and collective well-being. Hence, in this thesis, it is argued the importance of creating meaning full learning environments, based on communication and cooperation for learning of reasoned writing.

Moreover, states that in the hands of teacher is to transform these environments, so that knowledge and in this case, the development of written argumentation acquire significance beyond the school setting, in both, the written language is not only part academic life of the students, but also their personal and social life, therefore must rethink teaching practices from educational reality, especially if the teaching work takes place in a rural area in the form of multi-grade classroom or unitary school, to develop students' critical thinking, enabling them to assume facts, knowledge and skills with the discernment to appropriate them. In this sense, recognizing the theoretical contributions of the argument, the teaching of written language, and sciences of education and language, which together with the views of students and teachers allow pedagogical work to suggest alternatives to promote the CAE in classroom and enhance the learning of the written word rationale, to overcome the uncritical copy contained in the notebooks.

The research is part of qualitative research paradigm with an ethnographic approach, which identifies in voices of students and teachers, the characteristics of the writing, the notions they have of the way it is taught, how it learn and how CAE develops in classroom, in conjunction with the foundations of IAP approach, tend for the transformation of teaching practices, and statistics are used to make more objective interpretation of the information. Subsequently be an alternative solution integrating project written argument: "I explore my world and write about it", to integrate different curriculum areas and on the use of the written word to communicate and

seek membership, persuasion or behavior change in those partners who read the students' textual productions to make increasingly significant learning and use of writing.

INTRODUCCIÓN

La presente tesis de investigación se basa en la importancia que adquiere la palabra escrita en el aula de clase y en la sociedad, más aún si a través de ella las personas argumentan. Por este motivo, las prácticas pedagógicas (PP) que desarrolle el maestro están llamadas a ser dinámicas y centradas en el dialogo, a fin de que los actores del proceso educativo comprendan mejor la realidad y se apropien del proceso escritural; para que así, la argumentación obedezca a una necesidad social de los sujetos por comunicarse adecuadamente; en este sentido, se destaca que la argumentación escrita pone en juego una serie de procesos de pensamiento que permiten ir más allá de la literalidad del mensaje.

A través de este trabajo se abordan dos objetos de estudio: la competencia argumentativa escrita (CAE) y las prácticas pedagógicas (PP), puesto que es el maestro el responsable de enseñar y desarrollar en los estudiantes hábitos escriturales enmarcados en el uso de la razón con fines comunicativos; sin desconocer que las voces de los estudiantes son importantes y que sus opiniones son la razón de ser de esta investigación; por esto, gracias a los testimonios de profesores y estudiantes, se analizan las PP que promueven el uso social de la escritura razonada por parte de los estudiantes y la apropiación de la lengua escrita para comunicarse con otros miembros de la comunidad educativa y con la sociedad calderense.

Para presentar el informe escrito a la comunidad académica, se desarrollan 9 capítulos, el primero contiene los elementos generales de la investigación que orientan el desarrollo del trabajo; posteriormente, en el contexto se describe la ubicación de la escuela en la que se realiza la investigación junto con un componente de caracterización del PIER para destacar aspectos del deber ser del establecimiento educativo, que orientan el desarrollo de la CAE ya sea de manera implícita o explícita.

En el marco referencial, se encuentra la revisión de antecedentes que dan cuenta de la importancia de la argumentación escrita y de la práctica pedagógica como objetos de

investigación en otras latitudes; la normatividad educativa vigente en Colombia que sustenta los procesos educativos y la enseñanza de la lengua escrita, así como los referentes teóricos que configuran un marco epistemológico con base en los aportes de las ciencias del lenguaje y de la comunicación; la teoría de la argumentación; los géneros discursivos (artículo de opinión y publicidad); la didáctica de la lengua escrita y las ciencias de la educación.

Posteriormente, se encuentra la metodología de investigación bajo el paradigma de investigación cualitativo, aunque se recurre a la estadística para presentar con mayor objetividad la interpretación de los resultados; después, se presenta el análisis de la información presentado en forma de ensayos compuestos por las apreciaciones de los estudiantes de 4° y 5° de la Sede Principal y de maestros que trabajan en estos grados en las diferentes sedes que conforman el establecimiento educativo, junto con diferentes aportes teóricos que enriquecen la interpretación de los testimonios; para luego, realizar la respectiva triangulación de datos, acorde con las apreciaciones de los sujetos de investigación y los referentes teóricos relacionados con los objetos de estudio.

Por su parte, la propuesta contempla el desarrollo de actividades escriturales en el aula de clase, a través del proyecto integrador de argumentación escrita: “exploro mi mundo y escribo acerca de él”, para dar cuenta de la apropiación de saberes y el desarrollo de competencias que hace de los estudiantes sujetos críticos, capaces de emplear la argumentación escrita para plantear puntos de vista y comunicarse con los demás miembros de la comunidad en la que ellos participan; de ésta se presenta la estructura completa con los fundamentos considerados como pertinentes al contexto educativo rural y los primeros avances de los talleres realizados.

Esta experiencia de trabajo es evaluada por los estudiantes de 4° y 5° grados del CEM La Caldera, Sede Principal, por ser los directos beneficiarios de esta investigación; sus apreciaciones se analizan y se realiza una triangulación con ellas, la estructura de los talleres y los principios y el soporte teórico-conceptual de la propuesta, con el objeto de verificar avances y obstáculos en relación con las PP que promueven la CAE.

Finalmente, las conclusiones, alcances y recomendaciones de la investigación, dejan entrever el impacto del presente trabajo dentro del CEM La Caldera; con la convicción de que los aportes de esta tesis de investigación continúen en el tiempo y se conviertan en referentes tanto para el establecimiento escolar como para otras escuelas y maestros interesados en promover la CAE y a través de ella, desarrollar procesos de pensamiento más elevados que superen la tradicional enseñanza de la escritura reducida y confundida usualmente con la copia, que generalmente desgasta a los estudiantes y les hace perder el interés por aprender a escribir; en tanto, ellos no cuenten con espacios de comunicación reales para hacer válido lo aprendido en clase.

De acuerdo con estos planteamientos, se sugiere que las PP son la columna vertebral de la labor del maestro; de ahí, que sea necesario reflexionar en torno a ellas, puesto que éstas contienen los fundamentos esenciales para producir teoría desde la realidad educativa; para que así, se evite caer en la rutinización del trabajo docente que en nada contribuye al desarrollo de competencias en los estudiantes, más aún si se trata de la CAE; puesto que, los estudiantes deben comprender que la palabra escrita si es apropiada con rigurosidad y bajo el uso de la razón, trasciende los escenarios escolares, para encontrar espacio en la vida cotidiana.

1. MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. TEMA

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS QUE PROMUEVEN LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ESCRITA (CAE).

1.2. TÍTULO

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 Principal²” de Pasto.

1.3. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Comprensión, interpretación y producción de textos argumentativos. Grupo de Investigación en Argumentación (GIA).

1.4. PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Para abordar la CAE como un problema de investigación, conviene resaltar en primera instancia, que desde el orden nacional, con la normatividad educativa vigente se plantea un trabajo docente que genere en los estudiantes la curiosidad y el interés por aprender; para procurar procesos de pensamiento cada vez más elevados, que mediados por el lenguaje, encuentren más sentido en la vida escolar y en la cotidianidad.

² La sede donde se desarrolla la investigación y la propuesta con los estudiantes, se encuentra registrada legalmente con el nombre “Sede Centro”; pero por efectos de lectura en esta investigación lleva el nombre de Sede Principal.

En segundo lugar, para ubicar la investigación en el contexto local, se reconocen los esfuerzos adelantados por el Grupo de Investigación en Argumentación (GIA)³ de la Universidad de Nariño; el cual, desde el año 2005 adelanta procesos investigativos para hacer de la argumentación escrita una competencia necesaria que además de favorecer el aprendizaje tanto en lenguaje como en las demás áreas del saber, permite el desarrollo de habilidades comunicativas para mejorar la interacción social.

Desde esta perspectiva, se reconoce que la enseñanza tradicional de la escritura, reducida generalmente a la copia, no contribuye al desarrollo de aprendizajes significativos; mucho menos, a la CAE; en esta medida, en la cotidianidad del trabajo de aula, se observa que los estudiantes presentan dificultades en la comprensión y argumentación de textos escritos, debido a procesos de enseñanza/aprendizaje (E/A) basados en la memorización, en donde los escolares repiten conceptos y los aprenden sin comprenderlos ni encontrarles funcionalidad en la vida diaria.

Lo anterior no significa que las PP dejen de lado la memoria, sino que además de ésta, privilegien procesos de pensamiento más complejos como la comprensión, la interpretación, la inferencia, el análisis, la síntesis, la conceptualización, el manejo de la información y el pensamiento crítico, que favorecen el desarrollo de la argumentación escrita y llevan a los estudiantes a expresar sus opiniones con argumentos válidos para la toma de decisiones; no obstante, la realidad escolar en el aula de clase de los grados 4° y 5° de la Sede Principal del Centro Educativo Municipal La Caldera, centrada en la enseñanza tradicional, hace que los aprendices manifiesten timidez y temor al ridículo al leer un texto de su propia autoría delante de sus compañeros de clase y de su maestro; así como dificultades para la organización de sus propias ideas en la escritura, sobre todo para argumentar un punto de vista.

Por otra parte, en el CEM La Caldera, las PP forman parte de uno de los componentes de seguimiento y evaluación de la gestión académica para el desarrollo de planes de mejoramiento continuo; en consecuencia, éstas propician espacios de reflexión permanente, pues en ellas

³ En el capítulo de antecedentes se amplía la información de las investigaciones y libros que ha publicado hasta la presente fecha el Grupo de Investigación en Argumentación (GIA).

convergen “las opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales; estrategias para las tareas escolares, el uso de los recursos y los tiempos para el aprendizaje” (MEN, 2008, p. 29); tendientes a favorecer el desarrollo de competencias en los niños, para este caso, en cuanto a la argumentación escrita se refiere; de ahí que se destaque la “práctica pedagógica crítica⁴” (Lipman, 1998, p. 52) para que el maestro revise y analice su trabajo en el aula.

Conviene señalar entonces, que las PP al ser objeto de estudio permiten al maestro reflexionar críticamente y realizar procesos de investigación para conocer la realidad del aula y desde allí plantear alternativas que orienten “con sentido de pertenencia un trabajo escolar más consecuente con las demandas históricas que se le han planteado a la educación” (A. Ramírez, 2009, p. 11), pues éstas dan cuenta de la trascendencia del quehacer docente en la cotidianidad y generan momentos para la reflexión en los cuales el maestro reconoce el rol que desempeña en el aula en tanto es intelectual, actor y agente de transformación de las PP.

Por tanto, en la presente investigación, se establece la necesidad de analizar desde la teoría y la práctica, la forma cómo se aborda el desarrollo de la CAE a la luz de las particularidades del trabajo de aula en el sector rural. Sobre todo, porque la educación campesina o rural se contempla bajo la modalidad de escuela multigraduada o multigrado y escuela unitaria, lo cual significa que las PP realizadas por el maestro involucran el trabajo en dos, tres o más grados de primaria; así, el aula se convierte en un “escenario educativo en el cual el maestro se dedica a la docencia simultánea de varios grupos de estudiantes procedentes de diferentes niveles en donde tiene que multiplicar sus esfuerzos y coordinar más que nunca su actuación” (Hinojo, et. al., 2010, p. 87); ésta realidad convoca al educador a adaptar saberes, estrategias, métodos, recursos y procesos de evaluación, para desarrollar las PP de tal manera, que los niños campesinos accedan al conocimiento científico y elaboren saberes significativos.

En este sentido, es necesario comprender la realidad escolar para promover la CAE y así evitar la enseñanza tradicional que se aleja del desarrollo de competencias en los estudiantes;

⁴ Mathew Lipman propone el término práctica académica crítica, sin embargo en esta investigación se retoman algunos de sus aportes del pensamiento crítico dentro de las prácticas pedagógicas que es como convencionalmente se reconoce al trabajo del maestro en el aula de clase en los documentos expedidos por el MEN.

principalmente, la CAE, por involucrar el desarrollo de diferentes habilidades cognitivas y comunicativas que les permiten hacer uso adecuado de los recursos ofrecidos por la escritura, para expresar ideas delante de un auditorio o hacia un lector. Por otra parte, es necesario analizar los aportes teóricos de los estudios realizados en argumentación, puesto que su desconocimiento en el ámbito educativo, hace que sea aún más difícil desarrollar la CAE en la cotidianidad del aula y fuera de ella, como una competencia comunicativa que, además de ser transversal a las diferentes áreas del conocimiento, permite una adecuada interacción social mediada por el lenguaje escrito.

Lo dicho hasta el momento, incide en los estudiantes de los grados 4° y 5° de la Sede Principal del CEM La Caldera, porque se evidencia en ellos dificultades para producir textos argumentativos escritos pues en éstos se ve falta de cohesión y coherencia, inadecuado manejo de material bibliográfico, puesto que ellos se limitan a la transcripción de contenidos de cartillas, enciclopedias o libros de la biblioteca escolar, sin comprender la información, leerla críticamente y desarrollar habilidades de pensamiento superior; así, la escritura es considerada como una actividad académica y mecánica que sólo da cuenta de la transcripción de datos desde una fuente de información hacia un cuaderno; todo esto, dificulta la comunicación escrita y más aún, la capacidad para argumentar y defender puntos de vista, puesto que los aprendices no cuentan con las herramientas necesarias para crear textos escritos y a partir de ellos construir nuevos conocimientos.

Como consecuencia, el área de lenguaje se constituye en una materia obligatoria que los estudiantes tienen que aprender desde la teoría sin disfrutarla o aplicarla en la vida cotidiana, supeditados al dictado de temas escolares o a la transcripción de contenidos desde diferentes fuentes de información, esto es reflejo de PP rutinarias que condicionan al grupo escolar a ser destinatario de contenidos, situación que impide el desarrollo de habilidades en los estudiantes relacionadas con la argumentación escrita para la producción textual; como resultado de esta situación, los estudiantes confunden la escritura razonada con la copia acrítica de contenidos.

Aunque, la incidencia del nivel educativo de la familia, la cultura de la población, la condición socio-económica de la misma, los imaginarios sociales relacionados con la educación

campesina y la política educativa, son aspectos extraescolares, que afectan la labor del maestro en el sector rural; por la orientación que adquiere el presente trabajo y por los objetivos que en él se plantean; se profundiza en el análisis de las PP en aula multigrado, las estrategias de E/A de la argumentación escrita y en los planteamientos del Proyecto Institucional Educativo Rural (PIER) como aspectos propios de la escuela que configuran la promoción de la CAE a través del trabajo docente.

Por tanto, en esta tesis de investigación se consideran las posibilidades de trabajo del maestro rural en el aula de clase, a la luz de los aspectos propios de la escuela antes mencionados; así como los diferentes aportes teóricos relacionados con las PP y la CAE, que permiten la fundamentación científica de estos objetos de estudio para fomentar en los estudiantes de 4° y 5° grados en la Sede Principal, la producción textual argumentada con base en el uso de la razón.

Conviene resaltar, que el aula multigrado se considera como un espacio propicio para desarrollar PP que promueven la CAE, al asumir que la actividad escritural conlleva a un proceso riguroso en tanto, “escribir significa mucho más que conocer el abecedario o saber juntar letras; quiere decir, ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas” (Cassany, 1993, p. 1). De acuerdo con lo anterior, el proceso E/A para desarrollar la CAE, debe alejarse de las actividades tradicionales como transcribir, copiar y repetir información; en tanto, esta competencia está mediatizada por la interacción social, el uso del lenguaje en contextos reales de comunicación y por su necesidad de aplicación en las diferentes áreas del saber.

Por todo lo anterior, es necesario pensar de qué manera integrar en las PP, las orientaciones del MEN, los planteamientos del horizonte institucional del PIER, la teoría de la argumentación, los géneros discursivos y la didáctica de la lengua escrita, de modo que con sus diferentes aportes se responda al desarrollo de la CAE en estudiantes que viven en el sector rural; para comenzar a generar una cultura hacia procesos escritores de calidad, que reflejen el manejo de las diferentes herramientas ofrecidas por la escritura para la creación de textos argumentativos. Planteada la situación problema, la pregunta de investigación es: ¿cuáles son las prácticas pedagógicas que promueven la competencia argumentativa escrita en niños campesinos de los

grados 4° y 5° del “Centro Educativo Municipal La Caldera, Sede Principal” de Pasto?, y las preguntas orientadoras son:

- ¿Qué falencias presentan los estudiantes de los grados 4° y 5° del CEM La Caldera Sede Principal, respecto al desarrollo de la competencia argumentativa escrita?
- ¿Cuáles son los principios de la retórica, la semiótica, la pragmática, la lingüística textual y el análisis del discurso que entendidas como ciencias del lenguaje y la comunicación, favorecen la estructura de un texto argumentativo?
- ¿Cuáles son los fundamentos teóricos de la argumentación, los géneros discursivos y la didáctica de la lengua escrita que orientan la estructura del texto argumentativo?
- ¿Cuáles son los principios de la sociología, la antropología y la pedagogía entendidas como ciencias de la educación que contribuyen a la concepción y desarrollo de las prácticas pedagógicas?
- ¿Qué estrategias didácticas se emplean dentro de las prácticas pedagógicas para desarrollar la CAE en los estudiantes campesinos?
- ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y didácticos que maneja el maestro del CEM La Caldera, respecto a la promoción de la CAE?

1.5. OBJETIVOS

1.5.1. Objetivo General

Estructurar una propuesta de prácticas pedagógicas que promuevan la competencia argumentativa escrita en niños campesinos de los grados 4° y 5° del “Centro Educativo Municipal la Caldera, Sede Principal” de Pasto.

1.5.2. Objetivos específicos

- Analizar las prácticas pedagógicas que promueven la CAE a la luz de la realidad del aula multigrado en el sector rural.
- Identificar las falencias que presentan los estudiantes de los grados 4° y 5° del CEM La Caldera Sede Principal, en relación con el desarrollo de la CAE.
- Describir los principios de la retórica, la semiótica, la pragmática, la lingüística textual y el análisis del discurso que asumidas como ciencias del lenguaje y la comunicación promueven la CAE en el aula de clase.
- Identificar los fundamentos teóricos de la argumentación, los géneros discursivos y la didáctica de la lengua escrita que orientan la estructura de un texto argumentativo escrito.
- Analizar los principios de la sociología, la antropología y la pedagogía que entendidas como ciencias de la educación contribuyen a la concepción de las prácticas pedagógicas.
- Identificar los fundamentos teóricos que maneja el docente en relación con la producción de textos argumentativos escritos.
- Identificar las estrategias didácticas que emplea el docente para favorecer la CAE en los grados 4° y 5° del CEM La Caldera.

1.6. JUSTIFICACIÓN

La presente investigación se constituye en un referente teórico-práctico para fundamentarlas PP a partir de la aproximación a la realidad en el aula multigrado del CEM La Caldera y la confrontación teórica para promover la CAE en los estudiantes de los grados 4° y 5° de Educación Básica Primaria en la Sede Principal. Al analizar los componentes del horizonte institucional, se establece que de manera implícita se despierta en los estudiantes el interés por

escribir y argumentar; así mismo, orientan la labor del docente para desarrollar PP significativas, que propician la investigación por parte del maestro de cara a la complejidad del trabajo educativo en el sector rural.

En este orden de ideas, fundamentar teóricamente las PP remite al maestro a abordar los principios de algunas ciencias de la educación para convertirse en investigador de su propia práctica y reconocer en ella, aciertos y desaciertos que la afectan en la cotidianidad del aula de clase.

Así mismo, en este trabajo se sustenta científicamente la CAE con los aportes de algunas de las ciencias del lenguaje y la comunicación, así como en la teoría de la argumentación, los géneros discursivos y la didáctica de la lengua escrita, para que los estudiantes utilicen de manera adecuada el lenguaje para producir textos argumentativos escritos.

Por otra parte, se recurre a los aportes de la didáctica de la lengua escrita para desarrollar estrategias de enseñanza que, junto con los aportes teóricos de la presente investigación convierten las PP en un espacio para la reflexión crítica por parte de quien enseña con miras a generar aprendizajes cada vez más significativos en los aprendices de 4° y 5° grados en la Sede Principal, puesto que la complejidad del aula multigrado propicia una dinámica diferente de trabajo para desarrollar actividades escolares centradas en el placer de crear textos argumentativos a través de la escritura razonada, relacionándola con diferentes áreas del saber.

Además, el desarrollo de la presente tesis en el CEM La Caldera, permite su integración a los procesos de autoevaluación institucional, de manera que los resultados de ésta, fortalecen el área de gestión académica y dentro de ella las prácticas pedagógicas y en esta medida, los maestros cuentan con referentes para el desarrollo de investigaciones y el diseño de propuestas pedagógicas al considerar las particularidades del trabajo en el aula multigrado; en este sentido, los resultados de esta investigación, sirven de referencia para el trabajo realizado por los maestros en los grados anteriormente referenciados en las diferentes sedes que integran el establecimiento educativo, en procura de promover la CAE.

Finalmente, aunque existen varios estudios, libros e investigaciones relacionadas con las PP y la CAE; esta investigación en particular es pertinente para el sector rural del Municipio de Pasto; en tanto, los niños campesinos merecen condiciones educativas de calidad que inviten al desarrollo de la CAE y esto, en gran medida se consigue si ellos cuentan con maestros que a través de sus PP posibiliten espacios para expresar claramente sus ideas y permitan el desarrollo de habilidades para la creación de textos argumentativos escritos que trasciendan en las diferentes áreas del conocimiento y en la vida diaria.

De ahí que los aportes de esta investigación se centran en estructurar una propuesta de PP contextualizadas a las particularidades de la educación rural que promueva el desarrollo de la CAE en niños que cursan 4° y 5° grados en la Sede Principal del CEM La Caldera; más aún, si se tiene en cuenta que las habilidades que desarrollan los estudiantes para crear textos argumentativos escritos, progresivamente se traducen en niveles más elaborados de pensamiento y comunicación con los demás.

2. MARCO CONTEXTUAL

La investigación se desarrolla *in situ*, con estudiantes de grados 4° y 5° en la Sede Principal del CEM La Caldera y con maestros que trabajan en las diferentes sedes en los mismos grados de escolaridad. A continuación se presentan aspectos relacionados con la ubicación geográfica, la comunidad calderense y lo pertinente al establecimiento educativo para ser analizado a la luz del desarrollo de la CAE.

2.1. LA TIERRA CALDERENSE Y SU GENTE

De acuerdo con información suministrada por el PIER, el Corregimiento de La Caldera se ubica a 22 kilómetros al noroccidente de San Juan de Pasto, capital del departamento de Nariño; limita al norte con el Municipio de la Florida y la Quebrada Honda; al sur con el Municipio de Nariño y la Quebrada Pozo Verde, por el oriente con el Corregimiento de Genoy, el Municipio de Chachagüí y la Quebrada el Chorrillo que desemboca en el Río Pasto, y por el occidente con el Municipio de la Florida y la Quebrada Los Arrayánes. (Ver figura 1).

Se ingresa por carretera pavimentada circunvalar al Volcán Galeras hasta la cabecera del Municipio de Nariño, desviándose a mano derecha por vía secundaria, de la cual salen recodos para comunicar a las cinco veredas que conforman el Corregimiento: La Pradera, San Antonio, Caldera Centro (“Sede Principal”, conformada por Caldera Alto y Caldera Bajo), Los Arrayánes y Alto Arrayán.

La Caldera cuenta con un estimado de 1.800 habitantes, en su mayoría raizales; quienes han configurado su idiosincrasia para hacer de esta región del Municipio de Pasto un lugar lleno de tradición y cultura en donde niños y adultos comparten sus experiencias de vida y creencias que no son ajenas a la realidad escolar; la comunidad desarrolla actividades culturales, religiosas, deportivas y de diversión.

En cada sede existe un salón comunal que se utiliza para realizar reuniones, fiestas y celebraciones acordes con las costumbres de cada vereda, también en estos salones se organizan las reuniones con padres de familia, los talleres del proyecto de escuela de padres, la rendición de cuentas y los cabildos, así como algunas actividades escolares: feria de la ciencia, izadas de bandera y actos culturales.

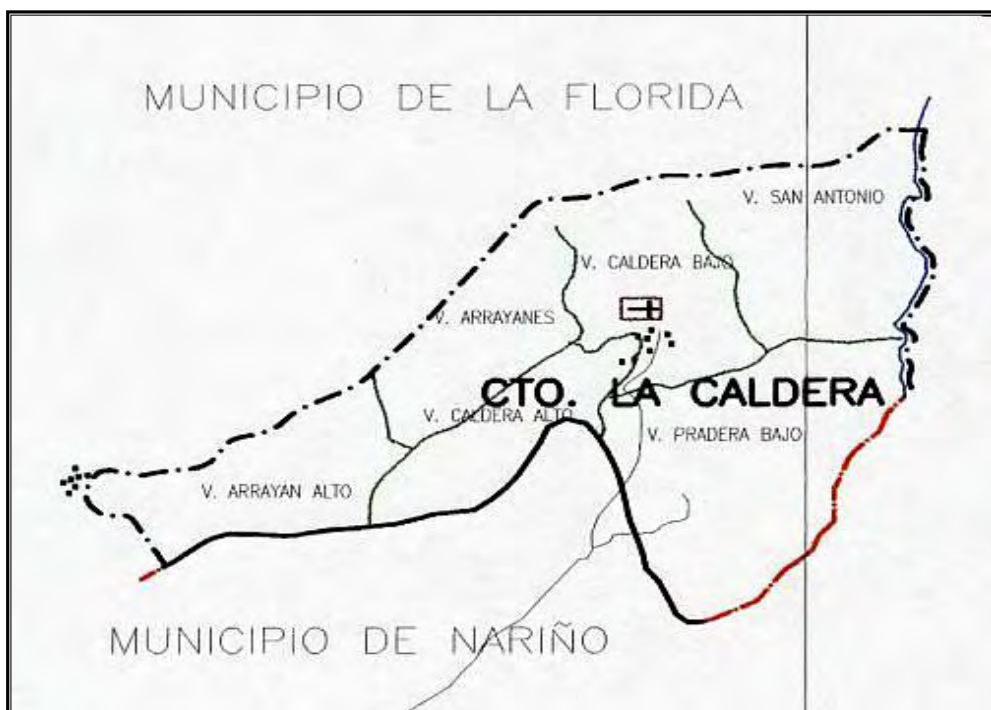


Figura 1: Mapa del Corregimiento de La Caldera
Fuente: PIER CEM La Caldera

En cuanto a su gente, el corregimiento ha sido poblado por personas de diferentes sectores del Departamento de Nariño y del Municipio de Pasto, así como por naturales del sector. Algunos no son residentes permanentes porque son empleados que cuidan las fincas, quienes al terminar sus contratos buscan un nuevo empleo en otro sitio, lo cual implica cambio de domicilio dentro del mismo corregimiento o fuera de él, también La Caldera acoge a familias desplazadas sobre todo del departamento del Putumayo.

Los habitantes del corregimiento son personas con espíritu de superación, algunos padres de familia cursan sus estudios de primaria y bachillerato bajo la modalidad de educación para

adultos con el fin culminar etapas educativas que en su momento no pudieron alcanzarse, la comunidad en general es trabajadora y comprometida con el progreso de la región.

2.2. EL CONTEXTO ESCOLAR

A continuación se realiza una descripción del entorno escolar para comenzar a dilucidar la incidencia de éste en las PP y en el desarrollo de la CAE. Del análisis de cada uno de los aspectos descritos, especialmente a partir de la infraestructura escolar, el horizonte institucional y la caracterización del aula multigrado, se destacan elementos que permiten estructurar PP significativas a través de la reflexión e investigación docente.

El CEM La Caldera es de naturaleza pública porque recibe aportes del Estado; creado mediante Decreto No. 0378 de agosto 25 de 2003 expedido por la Secretaría de Educación Municipal de Pasto; es de carácter mixto con modalidad académica y desde el año 2010 con calendario escolar A, inicia sus actividades académicas en el mes de febrero y las finaliza en el mes de diciembre; se encuentra registrado con el código DANE 252001000232 y el NIT No. 814006569-9, la jornada escolar está establecida en la mañana; cada vereda cuenta con una escuela, en ellas se ofrece los niveles de preescolar y primaria. En la Sede Principal o Caldera Centro, los estudiantes cursan hasta grado 9° y a partir del grado 10°, si desean continuar sus estudios sin alejarse del corregimiento, lo hacen en las instalaciones de esta sede, pero como estudiantes de la IEM Francisco de la Villota del Corregimiento de Genoy, que gracias a un convenio interinstitucional, les permite obtener el título de bachiller.

En el nivel organizacional, el establecimiento educativo cuenta con la asamblea de padres de familia conformada por todos los padres y madres que tienen matriculados a sus hijos e hijas en esta escuela; en conjunto toman decisiones, aprueban, desaprueban o modifican los planteamientos o directrices de los docentes, el consejo académico o el directivo docente; las decisiones son mediadas por el diálogo. El consejo directivo está conformado por representantes del Centro Educativo, estudiantes y padres de familia de las diferentes sedes que como la máxima instancia del gobierno escolar se encarga de tomar decisiones en beneficio de los estudiantes y padres de familia calderenses.



Figura 2: Espacios escolares en la Sede Principal
Fuente: Esta investigación

2.2.1. Infraestructura escolar

Aunque las construcciones varían entre las sedes, es posible unificar criterios para caracterizar zonas comunes entre las cuales cabe destacar las aulas de clase, que en términos generales son cómodas y ventiladas, aunque requieren mantenimiento continuo de redes eléctricas. En las sedes Los Arrayanes y Alto Arrayán las maestras trabajan bajo la modalidad de escuela unitaria (una maestra para todos los grados de primaria y se incluye el grado transición del nivel preescolar), en San Antonio, La Pradera y la Sede Principal o Caldera Centro los maestros trabajan bajo la modalidad de aula multigrado, reúnen a dos o tres grados consecutivamente dentro de un salón de clases. En el caso del bachillerato y la media vocacional, para cada grado se asigna un salón y los maestros se apoyan en la modalidad postprimaria y media rural con un material educativo donado por la Federación Nacional de Cafeteros.

De acuerdo con lo anterior, la infraestructura escolar incide como aspecto interno en el desarrollo de las PP; en tanto, los salones deben adecuarse para atender a dos o tres grupos de

grados simultáneamente, o acoger a todos los grados incluido el preescolar en el caso de las escuelas unitarias; en cada sede existe material de apoyo básico: libros, materiales didácticos, audiovisuales y cartillas guía de escuela nueva de las décadas de los 80s y 90s; y, en las aulas los estudiantes organizan sus materiales de trabajo (carpetas, temperas, cuadernos, material desechable...) dentro de estantes o armarios. El material de lectura suministrado por el maestro es fotocopiado, de modo que cada niño o niña cuenta con su guía de lectura o taller para desarrollar en clase según el grado escolar.

Sólo las sedes Los Arrayanes y Caldera Centro cuentan con aula de documentación o biblioteca escolar, en donde se encuentra material de lectura variado, el cual puede ser solicitado por los estudiantes en calidad de préstamo, ellos hacen uso del carnet escolar para llevar los libros a sus casas, esto facilita el desarrollo de las tareas y las consultas bibliográficas. Dentro del grupo objeto de estudio, es decir en la Sede Principal, el docente utiliza los materiales disponibles del contexto, se emplean videos y películas principalmente para apoyar los temas de ciencias sociales y ciencias naturales; también se recurre al aula de informática para que los estudiantes por medio de las bibliotecas virtuales e internet, busquen información relacionada con los temas aprendidos en clase y desarrollen la capacidad de resumir información al crear párrafos cortos.

2.2.2. Breve reseña histórica del CEM La Caldera

Aunque como centro educativo es reconocido a partir del 25 de agosto de 2003, cada una de las sedes cuenta con su historia particular contada principalmente por las personas mayores del corregimiento, testimonios que por su extensión son difíciles de plasmar en este apartado; sin embargo, se destaca el compromiso de los líderes comunitarios y de la comunidad en general, que desde mediados del siglo XX unen sus esfuerzos para la construcción de las primeras aulas gracias a la donación de tierras al Municipio de Pasto por parte de propietarios de los predios.

Inicialmente, se construyen una o dos aulas en cada vereda y paulatinamente a través del tiempo se mejora la infraestructura al ampliar los salones de clase y construir los espacios de restaurante escolar, las aulas de informática, los salones comunales, las capillas y los

polideportivos. Según testimonios de la comunidad, es en las décadas de los 70s y 80s donde más se adelantan las adecuaciones de las escuelas, se mejoran los pisos, y la comunidad colabora con la realización de festivales para recaudar fondos para cumplir con el sueño de tener escuelas en cada vereda adaptadas a las condiciones del sector rural y para beneficio de los niños y jóvenes calderenses.

2.2.3. Horizonte institucional

En las siguientes líneas, se da a conocer el deber ser de la escuela planteada en el PIER para dar respuesta a situaciones y necesidades de la comunidad educativa conformada por docentes, directivos, estudiantes, padres de familia y sector productivo. En este sentido, el horizonte institucional permite establecer el tipo de individuo que se desea formar en el CEM La Caldera para que interactúe dentro de la comunidad, bajo una visión integral del ser humano con proyección hacia el futuro, aunque como es sabido, este documento tiene ajustes permanentes debido al proceso de autoevaluación institucional que se desarrolla cada año; por tanto, hasta la fecha está en revisión, aunque se destacan textualmente los siguientes aspectos:

2.2.3.1. Misión

El CEM La Caldera, en su servicio a la comunidad forma ciudadanos competentes, íntegros, responsables y autónomos capaces de desenvolverse con éxito en los continuos cambios del mundo globalizado, desde grado preescolar hasta grado 9° y apoyado en convenios interinstitucionales a sus egresados les permite continuar con el ciclo de educación media rural para fortalecer y/o desarrollar habilidades y destrezas en el ámbito académico, laboral y social.

2.2.3.2. Visión

El CEM La Caldera será una institución reconocida a nivel local, departamental y nacional con integrantes de la comunidad educativa competentes académica, científica, tecnológica, cultural, ambiental y socialmente para aportar al progreso de esta región, mediante la

organización comunitaria y el trabajo productivo, con un alto sentido de pertenencia, que contribuya a la construcción de un mejor país.

Al analizar la misión y la visión del establecimiento educativo no se contempla de manera explícita el desarrollo de la CAE en los estudiantes; se evidencia la importancia del ámbito laboral, la interacción social, la organización comunitaria y el trabajo productivo en consonancia con la protección de los recursos naturales y los espacios que ofrece el contexto; sin embargo, al destacar la formación integral de ciudadanos competentes, se deduce que las PP propenden en cierta manera al desarrollo de competencias, dentro de las cuales se encuentran las comunicativas y en ellas la CAE. En conclusión, conviene replantear la misión y la visión institucional para hacer más evidente la capacidad argumentativa de los estudiantes, en tanto ésta facilita el aprendizaje y asegura niveles más elaborados de comunicación y comprensión de la realidad.

2.2.3.3. Objetivos Institucionales

El establecimiento educativo tiene como objetivo principal formar estudiantes competentes con principios y valores, capaces de servir a la sociedad con respeto y tolerancia; para ello se debe: establecer las bases para que los estudiantes formen su personalidad y asuman con responsabilidad y autonomía los derechos y deberes consagrados en la constitución y en el manual de convivencia del centro educativo; promover el desarrollo del conocimiento científico, técnico, lingüístico y artístico con el cual el estudiante cambie su realidad personal, familiar y del entorno; fomentar actividades que desarrollen en el estudiante su autoestima, la valoración de los demás, al aceptar que existen diferencias y posibilidades de conciliarlas; propiciar espacios para la democracia participativa, donde se fortalezcan los valores cívicos, sociales y pluriculturales y brindar una educación que atienda a estudiantes con dificultades de aprendizaje (diversidad funcional), teniendo en cuenta la política de inclusión.

Dentro de los objetivos institucionales, el hecho que en el CEM La Caldera “se promueva el desarrollo del conocimiento lingüístico”, se convierte en un pretexto ideal para comenzar a repensar la PP en función de la creación de textos argumentativos escritos; puesto que al contemplar esta competencia desde la educación básica, los estudiantes tienen la posibilidad de

emplear el lenguaje escrito para expresar ideas, sentimientos y opiniones, que progresivamente resulten en argumentos plasmados a través de la escritura. Por otra parte, implica estructurar PP centradas en la comunicación; para que los aprendices adquieran más confianza para expresar ideas delante de los demás y sean capaces de valorar críticamente la palabra ajena.

2.2.3.4. Perfiles Institucionales

De acuerdo con las intencionalidades y los objetivos propuestos en esta investigación, dentro de la dinámica de trabajo de aula que promueva la CAE, se referencian los perfiles del maestro y del estudiante calderense para hacer su respectivo análisis.

2.2.3.4.1. Perfil del estudiante

El estudiante calderense se caracteriza por ser una persona responsable de sus actos, honesta, justa, que practica los valores fundamentales como ser humano; es decir, que tenga la capacidad de valorarse como persona, respete su cuerpo y su vida; que además, pueda convivir en comunidad, y acepte las diferencias de los demás. También se espera que él asuma roles de liderazgo para generar cambios positivos en la comunidad rural en la que vive. Por otra parte, debe ser una persona comprometida con el cuidado del medio ambiente y los recursos naturales; que pueda valorar el trabajo en equipo desde los aportes individuales, ser solidario y amistoso y se identifique con los principios y fundamentos filosóficos del CEM La Caldera.

De este perfil, se destaca el “valorar el trabajo en equipo desde los aportes individuales”, y “que pueda convivir en comunidad, y acepte las diferencias de los demás” como indicios que permiten al maestro repensar las PP y desarrollar la CAE; en tanto, el trabajo en equipo es resultado del aprendizaje colaborativo, en el cual los estudiantes aprenden a respetar las opiniones de los demás y asumir puntos de vista respecto a un tema específico.

Por otra parte, la CAE desarrolla el pensamiento crítico en los estudiantes en la medida que ellos sean capaces de emplear el lenguaje de manera adecuada para socializar sus ideas y

aprendan a defenderlas delante de los demás, así como que aprendan a contraargumentar con base en el diálogo y el respeto mutuo.

También, es necesario destacar la capacidad de liderazgo de los estudiantes calderenses; en tanto, un líder comunitario debe desarrollar competencias comunicativas, entre ellas la CAE, con la cual está es capacidad de interactuar bajo criterios de tolerancia y respeto con otros miembros de su comunidad para la toma de decisiones, la adhesión, el cambio de conducta y la comprensión y apropiación de la realidad con miras hacia la transformación social.

2.2.3.4.2. Perfil del educador

El docente del CEM La Caldera se caracteriza por ser responsable frente a los retos que implica asumir el papel de maestro rural, capaz de liderar procesos en cada una de las áreas de gestión educativa y genere espacios de confianza y respeto, tanto en el ambiente laboral con los demás colegas así como en el accionar educativo en las aulas y demás escenarios educativos con padres de familia y estudiantes. Es un profesional honesto en su accionar, justo, auténtico, crítico y autónomo, dispuesto a trabajar en equipo y apoyar a los demás actuando con ética y profesionalismo en el desempeño docente y con capacidad para intervenir de manera asertiva en la solución de conflictos.

Según lo anterior, cabe destacar que el docente del CEM La Caldera debe “afrentar los retos que implica el ser maestro rural”; es decir, el trabajo en el aula multigraduada o unitaria y desde esta realidad, es necesario planear, estructurar y desarrollar PP que sean llamativas para los estudiantes campesinos; por otra parte, se menciona el liderazgo en las diferentes áreas de gestión educativa; de éstas, la académica cobra mayor importancia sin demeritar a las demás⁵, pues en el aula el maestro está invitado a reflexionar, criticarse, autoevaluarse y proponer soluciones viables a los diferentes problemas que puedan presentarse en el aula de clase, especialmente los relacionados con procesos de E/A; porque en este escenario es donde él interviene de manera directa.

⁵ Además de la gestión académica, los maestros están llamados a participar de las gestiones comunitaria y administrativa.

2.2.3.5. Fines del centro educativo

Sustentada en la Ley General de Educación en su artículo quinto y de acuerdo con lo expresado en la misión y la visión institucional, la educación ofrecida por el CEM La Caldera procura la formación de los estudiantes en la vivencia de los valores y el respeto por los derechos humanos; despertar en ellos el espíritu patrio donde conozcan y desarrollen su identidad cultural; fomentar la capacidad crítica frente a la ciencia, la técnica y sus aplicaciones para el desarrollo cultural y mejorar la calidad de vida, así como el espíritu de liderazgo que propenda por el progreso social y económico de la región; el desarrollo de la libre expresión a través del arte y la cultura; crear una conciencia ambiental que conlleve a los estudiantes a emprender acciones relacionadas con la conservación del ecosistema; desarrollar habilidades y destrezas laborales que les permitan aprovechar los recursos del medio para su crecimiento personal y regional y el fomento de hábitos de salud e higiene a través de la práctica del deporte, la recreación y la utilización adecuada del tiempo libre.

Al considerar que los fines institucionales encuentran su soporte legal en las directrices del MEN, principalmente por las orientaciones de la Ley General de Educación “Ley 115 de 1994”, es válido resaltar el desarrollo de la capacidad crítica y la libre expresión como fundamentos legales e institucionales para promover la CAE a través de PP que el maestro está convocado a realizar en el aula de clase. Con esto se infiere la importancia que adquiere la escritura razonada dentro del establecimiento educativo; más aún, si a través de ella los aprendices argumentan sus puntos de vista para comunicarse con los demás.

2.2.3.6. Principios institucionales

En el CEM La Caldera, el estudiante es el centro principal del proceso educativo; por tanto, se reconoce que él es capaz de asimilar desde su singularidad la cultura, los valores y experiencias significativas que le permiten crecer como ser humano, desarrollar su inteligencia y su pensamiento así como potenciar sus capacidades en una o varias disciplinas del saber, al considerar que la educación es un proceso continuo, cambiante y permanente que implica el desarrollo de competencias para la vida. También, en el centro educativo se considera la

organización comunitaria como eje fundamental del desarrollo social y económico, de ahí que emprenda acciones de proyección comunitaria como la escuela de padres y los proyectos pedagógicos productivos.

En estos principios de manera implícita se contempla la promoción de la CAE, sobre todo, porque en ellos se hace alusión a la necesidad de “desarrollar el pensamiento de los estudiantes, así como las capacidades en una o varias disciplinas del saber”; especialmente, porque desde el trabajo escolar se pretende que las capacidades académicas se traduzcan en competencias para la vida práctica. Aunque no se menciona el lenguaje, se asume que éste se encuentra incluido en el saber académico, en tanto es transversal a las diferentes áreas del conocimiento.

En otra instancia, al destacar el acto educativo como “un proceso continuo y cambiante”, se hace una invitación al maestro calderense para reflexionar permanentemente sobre las PP y la forma cómo se acerca a los estudiantes al conocimiento científico de una manera creativa y dinámica; más aún, si el saber se relaciona con el uso del lenguaje escrito y la capacidad argumentativa.

2.2.4. Componente pedagógico

En el PIER se contempla el deber ser del centro educativo con base en una estructura compuesta por un modelo pedagógico, un enfoque, una metodología general de aprendizaje y unas estrategias didácticas, para generar un ideal del proceso E/A en los estudiantes calderenses, así como posibilitar la interacción de la escuela con la comunidad educativa; hecho que propicia espacios para reflexionar en relación con la teoría y la práctica; es decir, con el ser y el deber ser del centro educativo.

Sin embargo, este componente se encuentra en revisión puesto que los procesos de autoevaluación arrojaron que en términos generales prevalece la educación tradicional centrada en la transmisión de conocimientos y falta apropiación por parte de los maestros de dicho componente vital para el desarrollo de las PP; no obstante, se destacan algunos avances que existen a la fecha:

2.2.4.1. Modelo pedagógico “pedagogía activa”

Este modelo destaca la actividad del estudiante en el proceso de aprendizaje que lo lleva a buscar significados, criticar e indagar en la vida real. A partir de estas intenciones, en el CEM La Caldera, la pedagogía activa propicia oportunidades para que a través del trabajo de aula surjan condiciones necesarias para la producción de conocimiento; ésta se sustenta en unos fundamentos filosóficos y pedagógicos⁶ para responder al reclamo social y cultural de la comunidad, de una formación que permita a los aprendices resolver problemas de diferente índole con autonomía y ser protagonistas de su progreso personal.

Estos fundamentos conciben a un profesor dinámico, que no se percibe como la autoridad del salón de clase; como aquel sujeto que divide al grupo en buenos y malos estudiantes; pues, los valora y acepta bajo condiciones de diversidad, tal y como son, con virtudes y defectos, para orientarlos de acuerdo con sus posibilidades y necesidades educativas reales. Se valora el papel primordial que se le otorga al estudiante y al maestro como sujetos principales del acto educativo y se señala la importancia que tiene el docente en el aula de clase, quien como dinamizador del proceso E/A, cuenta con las condiciones necesarias para hacer que sus PP sean flexibles, innovadoras, creativas y de corte investigativo.

2.2.4.2. Enfoque constructivista

En el PIER del CEM La Caldera, se plantea este enfoque sustentado en dos corrientes de pensamiento: la teoría genética de Jean Piaget y la psicología sociocultural de Vygotsky; de acuerdo con los propósitos de esta investigación, se consideran los aportes teóricos del constructivismo sociocultural.

Desde esta corriente de pensamiento se asume que la interacción social de los niños con los adultos o pares, permite desarrollar saberes más avanzados, sobre todo, al considerar que “la

⁶ En el PIER se contemplan algunos aportes de Rousseau, Montessori, Pestalozzi y Tolstoi que en términos generales destacan la importancia de una educación con base en la libertad del sujeto, la lúdica, la guía del maestro sin imposiciones sino a través de acuerdos basados en el diálogo y el diseño de ambientes agradables para el aprendizaje.

función primaria del lenguaje es la comunicación” (Kozulín, 1995, p. 53); por tanto, las habilidades de lectura y escritura como procesos sociales y culturales son importantes en la escuela, en tanto permiten la adquisición de los demás conocimientos escolares.

2.2.4.3. El aprendizaje colaborativo

La metodología propuesta para el trabajo escolar en el CEM La Caldera, es el aprendizaje colaborativo; a través de ésta, se propician espacios en los cuales los estudiantes, de manera individual o grupal juegan roles que se relacionan, complementan y diferencian para la consecución de metas comunes; de modo que ellos trabajan unidos y valoran las habilidades y destrezas que cada estudiante posee. Con esta metodología se asume el aprendizaje como un proceso integral y permanente; en el cual, los aprendices adquieren conocimientos y habilidades para responder con creatividad en los procesos de E/A; por tanto, es necesario reconocer que el aprendizaje aunque puede enmarcarse como un fenómeno individual ya que cada ser humano aprende a su ritmo y de acuerdo con sus intereses; se produce en un marco social que conlleva a que los estudiantes desarrollen ayuda, cooperación y afecto mutuos bajo criterios de equidad y respeto por la diferencia.

2.2.4.4. Estrategias didácticas

En el CEM La Caldera, se plantea el trabajo por proyectos para cada nivel educativo, porque éstos fomentan el aprendizaje centrado en el niño, la actividad como creación de imaginarios y conocimientos, la interdisciplinariedad y la intención de trabajar en grupos. Para la implementación de los proyectos se tiene en cuenta las necesidades educativas de la población estudiantil.

A través del trabajo por proyectos, se desarrollan las potencialidades en los estudiantes y se propende por una formación integral; se consideran las características de la realidad social para adaptar las PP al emplear los recursos y espacios que ofrece la escuela y el contexto externo, en un intento por construir de manera conjunta el conocimiento y posibilita que todos los participantes sean sujetos de aprendizaje, lo cual incluye al maestro.

2.2.4.5. El plan de estudios del área de lenguaje

En el CEM La Caldera, se cuenta con un plan de estudios para esta área, soportado principalmente en los estándares propuestos por el MEN, contiene una matriz curricular en la que se especifican los saberes, desempeños, indicadores de desempeño y formas de evaluación, se organiza desde grado 1° a 9°, dividido en cuatro períodos que conforman el año escolar. Para los grados 10° y 11°, se adelanta el currículo emergente bajo la modalidad de Media Rural con principios de Escuela Nueva.

En este plan de estudios existe una breve fundamentación teórica respecto a la necesidad del lenguaje en sus diferentes manifestaciones y la importancia de la comunicación como un acto social; documento que se apoya en principios propuestos por el modelo pedagógico del centro educativo. No obstante, en la práctica se recurre al desarrollo de los contenidos de manera secuencial y desarticulada de la realidad de los estudiantes; en otras palabras, aún persiste la teorización del lenguaje más que su aplicación en situaciones comunicativas reales.

2.2.5. Descripción del aula de clase

El escenario donde generalmente pasan la mayor parte del tiempo los estudiantes con el maestro, es el salón de clases; éste se ubica a un costado del bloque principal, posee ventilación e iluminación. Los pupitres son de mesa, bipersonales o unipersonales; al finalizar el año escolar, cada estudiante lija su pupitre y se realizan adecuaciones al mobiliario que necesite reparación. Cabe destacar que el aula donde asisten los niños de 4° y 5°, es también el salón comunal de la Sede Principal; además, por ser el salón más amplio, allí se encuentra la bodega de mobiliario en desuso y otros materiales que han cumplido su tiempo útil; así como residuos de construcción debido a las adecuaciones que se realizan anualmente en esta sede.

Bajo esta realidad, el ambiente de aprendizaje se afecta negativamente, porque el salón no es acogedor y además, es difícil decorarlo, debido a que por ser uno de los espacios más utilizados por la escuela y la comunidad en general, se deteriora rápidamente. No obstante, los niños

demuestran interés y gusto por aprender y se integran para el desarrollo de las actividades propuestas en clase.



Figura 3: El salón de clases
Fuente: Esta investigación

Para el año 2012, gracias al desarrollo del presente trabajo, el CEM La Caldera se beneficia con unos rubros que la SEM Pasto⁷ otorga para apoyar la investigación y con éste dinero se adquiere un material de lectura que consta de colecciones de cuentos y fábulas infantiles, diccionarios bilingües inglés-español, diccionarios básicos ilustrados, el código de infancia y adolescencia en versión infantil, libros de ética y valores, historia de Colombia, los derechos humanos, mitos y leyendas de Colombia y del mundo, cuentos en inglés y español, algunas novelas juveniles e infantiles, retahílas, adivinanzas, poemas y experimentos.

Estos libros se emplean para que los niños adquieran más hábitos lectores y aprendan a manejar la información de diversas fuentes y para complementar las explicaciones ofrecidas en clase, su adquisición ha permitido mejorar notablemente el trabajo en el aula, sobre todo para el desarrollo de la CAE en tanto, los estudiantes aprenden con materiales diferentes al libro de texto y con la

⁷ Secretaría de Educación Municipal de Pasto.

información suministrada realizan resúmenes y plantean sus propios puntos de vista; por otra parte, ellos han demostrado más entusiasmo para leer puesto que sienten propia su biblioteca y solicitan este material de lectura en calidad de préstamo para estudiar en casa.

Este material se organiza en un armario junto con otros materiales de apoyo como las guías escolares de educación continuada para adultos de CAFAM⁸, que poseen lecturas entendibles para los niños y permiten el desarrollo de talleres; así como los libros habituales de texto de las diferentes áreas académicas.



Figura 4: Libros adquiridos gracias a esta investigación
Fuente: Esta investigación

Después de haber realizado la descripción del aula y el análisis del contexto interno escolar desde el deber ser del centro educativo, se encuentran elementos que permiten estructurar PP para promover la CAE, puesto que se hacen explícitas las razones por las cuales los niños merecen desarrollar esta competencia para poder comunicarse e interactuar mejor como estudiantes y ciudadanos dentro de su comunidad.

⁸ Caja de Compensación Familiar.

3. MARCO REFERENCIAL

Se recurre a una revisión de antecedentes, al análisis del marco legal y a la elaboración de una fundamentación teórica acorde con los objetivos propuestos en esta tesis, para que la investigación adquiera soporte científico; en tanto, los diferentes aportes permiten dilucidar el camino a seguir para la elaboración de la propuesta pedagógica no sin antes reflexionar en torno a las contribuciones científicas y legales que hacen posible el desarrollo de la argumentación escrita en la escuela.

3.1. ANTECEDENTES

Existen trabajos de grado y tesis doctorales, realizados por docentes y grupos de investigación que guardan similitud con los objetos de estudio del presente trabajo; también, es válido señalar los esfuerzos que desde el ámbito político y académico implican el diseño de propuestas que involucran el gusto por leer y el fomento de la escritura razonada en las aulas de clase. Por estos motivos, a continuación se referencian los siguientes antecedentes desde el contexto global hasta el local:

3.1.1. Antecedentes de orden mundial

En el contexto global se destaca el proyecto de la UNESCO⁹ llamado “educación para todos en 2015”, que comienza en el año 2000 y cuenta con la participación de “154 gobiernos y organizaciones asociadas del mundo entero con el compromiso de aumentar [...], hasta el 2015 las posibilidades de educación ofrecidas a niños, jóvenes y adultos” (Burnett, et. al., 2008, p.3) de este proyecto, el equipo dinamizador encabezado por Nicholas Burnett, presenta en el año 2008 un “informe de seguimiento de la EPT¹⁰ en el mundo” (Burnett, et. al., 2008, p.3), toma como referentes países de África, Asia, Latinoamérica y el Caribe y destaca la importancia que

⁹United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

¹⁰ Educación Para Todos.

adquiere el aprendizaje en todas las etapas de la vida del ser humano. Según esto; es pertinente reseñar las siguientes apreciaciones¹¹:

- En muchas aulas de los países en desarrollo¹², sobre todo en las zonas pobres y rurales, sólo se dispone de un libro de texto, el que tiene el maestro en sus manos. Los estudiantes dedican la mayor parte del tiempo a copiar en sus cuadernos el contenido del libro de texto reproducido en la pizarra para memorizarlo después. (Burnett, et. al., 2008, pp. 20, 21)
- Todos los países necesitan, en uno u otro grado, mejorar la calidad de la educación aunque no hay una estrategia única para mejorar el aprendizaje, pero algunos de sus elementos fundamentales son: la atención a la salud y la seguridad en la escuela, el tiempo lectivo suficiente, la abundancia de recursos didácticos, la presencia de maestros competentes y la utilización de una pedagogía eficaz. (Burnett, et. al., 2008. P.31)
- Las prácticas que tienen lugar en las aulas influyen en la enseñanza y el aprendizaje. Revisten especial importancia el plan de estudios, la utilización de la lengua materna de los niños, la evaluación y el aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (TIC) [...]. Así mismo, es importante contar con una enseñanza suficientemente estructurada para que los educandos puedan adquirir competencias básicas como el dominio de la lectura, la escritura y el cálculo, desde los primeros años de su escolaridad. (Burnett, et. al., 2008, p. 33)

Los anteriores aportes, dejan entrever la necesidad de pensar en una educación de calidad para toda la población, sin hacer distinción de ninguna índole; en este sentido, es necesario promover en el escenario rural acciones pedagógicas que aproximen a los estudiantes a la realidad, para que sean capaces de criticarla; y desde allí, propiciar el empoderamiento del saber académico, para que éste sea más pertinente en la vida cotidiana. Por otra parte, el estudio realizado por Burnett y su grupo de colaboradores y las conclusiones que de este documento se obtienen, dejan en claro la importancia que adquiere el papel del maestro en la sociedad.

¹¹ Estas apreciaciones se basan en datos estadísticos compilados en el informe presentado por Burnett y sus colaboradores ante la UNESCO, se recomienda revisar el documento completo referenciado en la bibliografía.

¹² Hace alusión a países del continente Africano.

Por tanto, las PP que se planteen para la educación rural deben ser altamente significativas para los estudiantes, que resulten en el desarrollo de las competencias básicas, entre ellas incluida por supuesto la CAE, que permite a la niñez y a la juventud campesina desarrollar el pensamiento crítico, para superar el pensamiento pasivo caracterizado por la copia directa en el cuaderno de la clase que realiza el maestro o de la información que se encuentra en los libros. Así, tanto la lectura como la escritura razonada se entienden como procesos complejos y rigurosos, que hacen de ellos ciudadanos competentes para interactuar adecuadamente en la sociedad.

Por otra parte, se tiene en cuenta la Cátedra UNESCO para mejorar la calidad y equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y la escritura, que según información suministrada en la página web oficial de esta institución:

Es fundada en 1995 por acuerdo entre las universidades del Valle, el Instituto Caro y Cuervo de Colombia, Católica de Valparaíso - Chile y la de Buenos Aires - Argentina. Posteriormente, se integran las universidades: Autónoma de Puebla - México, Ricardo Palma - Perú, Pedagógica Experimental Libertador - Venezuela, Interamericana de Puerto Rico - Puerto Rico y la Salesiana de La Paz - Bolivia. (UNESCO - Universidad del Valle, 1995)

Gracias al trabajo interinstitucional, en la plataforma virtual se cuenta con documentos que orientan la labor pedagógica y permiten la actualización docente para hacer de la lectura y la escritura actividades importantes en la vida académica y social de los aprendices. Por otra parte, es de destacar que hasta el momento se han realizado seis congresos internacionales en las siguientes fechas y escenarios:

- Cartagena de Indias (Colombia), año 2000.
- Valparaíso (Chile), 5 al 9 de mayo 2003, Universidad Católica. Temario general: "Comprensión y producción de textos escritos: De la reflexión a la práctica en el aula".
- Puebla (México), 14 al 18 de marzo de 2005, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Autónoma de Tlaxcala y Universidad de Sonora. Temario general: "Prácticas discursivas para una nueva cultura educativa".

- San Juan de Puerto Rico, 18 al 22 de junio de 2007, Universidad Interamericana de Puerto Rico (UIPR). Temario general: “Lectura y escritura: discurso y didáctica en el siglo XXI”.
- Caracas (Venezuela): 17 al 19 de junio de 2009, Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello – UPEL. Temario general: “El dominio discursivo como ejercicio de la democracia”.
- Barranquilla (Colombia): 15, 16 y 17 de junio de 2011, Universidad del Norte. Temario general: “La lectura y la escritura como criterios de calidad de la educación”. (UNESCO - Universidad del Valle, 1995).

El trabajo interinstitucional entre las universidades mencionadas anteriormente en convenio con la UNESCO, pretende principalmente, promover la formación y actualización docente para el desarrollo de competencias en los estudiantes. Para ello, se plantean como objetivo general: “Promover el aprendizaje de prácticas de lectura y escritura para el desarrollo de competencias discursivas y cognitivas variadas, flexibles y adecuadas que permitan desarrollar estrategias para aprender a pensar y seguir aprendiendo” (UNESCO – Universidad del Valle, 1995). Lo anterior, hace evidente el interés de diferentes países latinoamericanos para propender por una educación para el desarrollo del pensamiento crítico, de tal manera, que la argumentación escrita encuentra más sentido dentro de los procesos de E/A para que los estudiantes se apropien de la escritura razonada para comunicar sus ideas a los demás.

En cuanto a trabajos de investigación, es grato reconocer las tesis de los doctores Álvaro Torres Mesías, Roberto René Ramírez Bravo y Stella Serrano de Moreno; quienes abordan la práctica pedagógica en el contexto universitario, la argumentación escrita en estudiantes de bachillerato y la competencia textual argumentativa en estudiantes de formación docente respectivamente, para realizar aportes significativos que sirven de base para nuevas investigaciones; las cuales se reseñan a continuación:

En el año 2001, el Doctor Álvaro Torres Mesías, presenta su tesis doctoral “la práctica pedagógica investigativa e integral: una propuesta para los programas de pregrado en educación de la Universidad de Nariño – Colombia”, en el Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” de la República de Cuba.

En esta investigación se plantea una propuesta de práctica pedagógica investigativa e integral en el contexto universitario mencionado anteriormente; que articule actividades de educación y docencia durante todo el proceso de formación docente que reciben los estudiantes en la Facultad de Educación; para hacer más evidente el perfil de un maestro reflexivo, crítico e investigador, al contar con fundamentos pedagógicos, epistemológicos y filosóficos a la luz de la teoría crítica de la educación y con los aportes de la Investigación-Acción-Participación (IAP). Esta tesis surge al establecer que las PP y la investigación en docencia son dos actividades completamente desarticuladas entre sí y, generalmente, reducidas a su desarrollo en la etapa final de los programas de licenciatura, ad portas de que el futuro profesional ejerza su carrera.

Para tal fin, el autor con una mirada retrospectiva, analiza dicha práctica durante el periodo 1971 – 2001 (los últimos 30 años, para el momento histórico en el que se realiza la investigación), junto con la normatividad que ha legitimado esta actividad en el proceso de formación docente; dicho de otra manera, se aproxima a la realidad de la práctica pedagógica en el contexto universitario; y, además la compara con los procesos de formación profesoral en algunas universidades del contexto Latinoamericano: Cuba, México, Chile y Ecuador, para examinarla con más profundidad y pertinencia para el contexto colombiano y particularmente nariñense.

Posteriormente, el investigador realiza un referente epistemológico desde la perspectiva socio-crítica, principalmente con aportes teóricos de Habermas (1971), Marx (1973), Carr y Kemmis (1988), Freire (1990), Fals Borda (1981) y Giroux (1997); para integrar la IAP como postura teórica y metodológica de las PP, que convierta al docente en investigador dentro de su propia aula, para mejorar continuamente el proceso de E/A. Como conclusión de la investigación se destaca la siguiente:

El fundamento teórico para la Práctica Pedagógica Investigativa e Integral, se encuentra en la Teoría Crítica de la Educación y la Pedagogía Crítica como condición necesaria para la formación de un nuevo tipo de profesional; y la investigación – acción - participativa es el proceso metodológico pertinente, por lo que se requiere que el nuevo modelo integre sus fases de: crítica – reflexión – acción – transformación - reflexión y prevea acciones a través

de las cuales el maestro desde su formación inicial adquiriera ese tipo de habilidades y cualidades para ser un maestro crítico, reflexivo e investigador. (Torres, 2001, p. 120)

En el año 2004, el Doctor, Roberto René Ramírez Bravo, presenta en la Universidad Complutense de Madrid – España, la tesis doctoral titulada “La competencia argumentativa escrita en estudiantes colombianos de sexto grado de Educación Básica”. En la cual, inicialmente realiza una reflexión detallada de los resultados de pruebas SABER e ICFES, que evidencia las dificultades respecto al desarrollo de la CAE. Así mismo, analiza críticamente los libros de texto de lengua para sexto grado publicados en Colombia durante el periodo 1995-2002.

Para delimitar el problema de investigación, se toman como escenarios objeto de estudio “tres centros educativos del departamento de Nariño: Escuela Normal Superior de Pasto, Colegio Departamental Mercedario y Colegio Departamental Nuestra Señora del Carmen; en ellos, se analiza detenidamente la CAE en estudiantes de grado sexto con edades entre los 11 y 12 años” (R. Ramírez, 2004, p. 2).

En este orden, al autor recurre a las ciencias del lenguaje y de la comunicación; a las ciencias de la educación y a la didáctica de la lengua escrita, para fundamentar científicamente esta competencia y proponer la construcción de un modelo didáctico para la CAE a través de un proyecto de escritura cooperativo, que le permita a ésta encontrar funcionalidad y aplicabilidad en la vida cotidiana de los estudiantes. De esta investigación, en términos generales se concluye que:

La CAE en la 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 la praxis discursiva que fundamenta la identidad personal y se incrusta en la problemática académica y cotidiana. (R. Ramírez, 2004, p. 637)

Por otra parte, el investigador comprueba que “los libros de texto (años 1995-2002) publicados por diferentes editoriales colombianas, no proponen una metodología adecuada para desarrollar esta competencia en estudiantes de sexto grado” (R. Ramírez, 2004, p. 634). Por esta

razón, el autor propone como alternativa de solución a los problemas detectados, “el proyecto de escritura cooperativo que asume problemas de contextos reales” (R. Ramírez, 2004, p. 5), para generar en los estudiantes un pensamiento autónomo y crítico; por medio de habilidades para expresar claramente sus puntos de vista en el papel.

Del año 2004, en la Universidad de Los Andes – Escuela de Educación en Mérida - Venezuela, se encuentra la tesis doctoral “la competencia textual argumentativa en estudiantes de formación docente”, elaborada por la doctora Stella Serrano de Moreno. En este trabajo, la autora defiende la tesis que el lenguaje escrito juega un papel trascendental en el proceso de formación de las personas y en la construcción del saber, con miras hacia una educación de calidad; para ello, pretende “caracterizar el discurso argumentativo escrito de los estudiantes de formación docente y determinar los cambios que éste presenta durante los primeros semestres de escolaridad” (Serrano, 2004, p. 10).

La investigadora encuentra necesario, formar estudiantes de carrera docente en la Escuela de Educación, “con criterios analíticos y críticos” (Serrano, 2004, p. 11), en los cuales se destaque el desarrollo de habilidades lingüísticas, cognitivas y comunicativas; en tanto, el lenguaje dentro de toda experiencia humana individual y social, permite construir y reconstruir el conocimiento.

Esto es, porque según los planteamientos de la autora; diferentes resultados de investigación en Venezuela y Latinoamérica, demuestran que, un alto porcentaje de estudiantes universitarios no comprende lo que lee y además, muestran inexperiencia para producir textos escritos; más aún, si éstos son de corte argumentativo, para defender u oponerse ante un planteamiento; esto les impide comunicar adecuadamente puntos de vista dentro de un determinado colectivo social.

Ante esta situación, la doctora Serrano hace una reflexión respecto a la enseñanza escolar tanto en educación básica como en media vocacional; en donde generalmente, el discurso argumentativo no es asumido como un proceso sistemático, al ser escasas las situaciones reales de comunicación, en donde los estudiantes puedan leer textos, conversar y discutir; este hecho repercute negativamente en la vida escolar universitaria; más aún, cuando el estudiante de carrera

docente se enfrenta a la necesidad de escribir y argumentar su texto a la luz de los diferentes retos que la educación plantea.

Además de estas investigaciones, es pertinente referenciar que en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, existe el grupo de investigación Didactext; conformado por docentes de España, Colombia, Chile y Argentina, adscritos al Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura; quienes a partir del año 2001 comienzan a reflexionar acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura. Gracias a estas reflexiones, elaboran un marco explicativo sobre la comprensión y producción de textos, a partir de la hipótesis de que existen diversas variables (sociales, culturales, cognitivas, afectivas, entre otras) que actúan en los procesos de producción de un texto escrito que, al ser tenidas en cuenta en el desarrollo didáctico de la expresión escrita, mejoran en los estudiantes la competencia textual.

Como resultado investigativo se encuentra la plataforma Redactext, “guía on-line para ayudar a redactar”, creada por Teodoro Álvarez Angulo y Miguel Ángel González Serrano; en donde se propone a los estudiantes cuatro pasos para la creación de un texto escrito:

- 1) Acceso al conocimiento, donde los estudiantes deciden qué escribir y cómo hacerlo; 2) planificación, que consiste en crear un esquema mental y por ende un plan de escritura que permite la organización de las ideas; 3) producción, consiste en la elaboración del primer borrador sujeto a revisión y corrección permanente para comprender que escribir es un proceso y no una actividad mecánica; 4) revisión y reescritura, relacionada con la detección de errores en la escritura; para ello, se recomienda la lectura en voz alta y la continua revisión del texto, de tal manera que los estudiantes interiorizan un proceso de reflexión dentro de los actos escriturales. (Álvarez & González, 2001, pp. 3, 4)

Desde esta perspectiva, el Grupo de Investigación Didactext, concuerda en que el proceso de escritura obedece a un trabajo riguroso, que lleva a los estudiantes al desarrollo de procesos de pensamiento cada vez más elevados; así, ellos adquieren la capacidad para diseñar planes de trabajo, en los cuales la escritura es producto del uso de la razón.

3.1.2. Antecedentes de orden nacional

En el contexto colombiano, al hacer un recorrido por plataformas virtuales de diferentes universidades, se destacan los siguientes trabajos de investigación:

La hermana Dora Patricia López Cadavid en la Universidad de Antioquia en el año 2008 desarrolla la investigación “la práctica pedagógica para otra concepción de escuela: una experiencia vivida por estudiantes egresadas vinculadas al proyecto Patio 13 de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, Copacabana”. En ésta, la autora establece la importancia de las PP, para formar maestros que sean capaces de “analizar, estudiar e investigar su práctica, para producir discursos en torno a sus saberes y vivencias, con miras a experimentar alternativas de educación diferentes a las establecidas por el sistema educativo nacional” (López, 2008, p. 5).

Para lo cual, se plantea como estudio de caso el trabajo docente con niños (población infantil masculina) en situación de calle, con el objeto de “resignificar el plan de estudios del ciclo complementario y con él, la concepción de PP [...], a través del análisis documental y la reconstrucción etnográfica” (López, 2008, p. 19). Con ello, la investigadora reconoce que, además de la educación formal, existen otros escenarios con realidades diferentes para ser comprendidos e intervenidos con propuestas de PP incluyentes, para atender a población vulnerable; por tanto, es necesario diseñar e implementar didácticas flexibles, que sean capaces de cubrir las necesidades educativas de esta población.

En el año 2010, las maestras investigadoras Marisol Morales Gasca y Clara Aidé Ortiz Poveda, presentan en la Universidad de la Amazonía en Florencia, el trabajo de investigación “mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, desde la producción de textos argumentativos”. Para lograr este propósito; las autoras asumen como población objeto de estudio, a estudiantes de grado 7° de la Institución Educativa Normal Superior de Florencia. En esta población, se pretende:

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.(Morales & Ortíz, 2010, p. 7)

De acuerdo con lo anterior, en esta investigación se analiza la política pública establecida por el MEN; sobre todo, lo referente a la enseñanza de la lengua castellana, se la contrasta con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución objeto de estudio, y se constata 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” (Morales & Ortíz, 2010, p. 109).

También se resalta que “las prácticas de enseñanza de la lengua castellana y la argumentación escrita, se enmarcan dentro del currículo técnico bajo el carácter instrumental de los procesos de lectura y escritura [...], sin vincular los intereses y necesidades de los estudiantes” (Morales & Ortíz, 2010, p. 109); y por esto, el aprendizaje carece de significación. En contraposición, las autoras consideran que la enseñanza de la lengua castellana y la argumentación escrita, “debe articularse con el desarrollo de un currículo crítico - emancipatorio, en el que se propicien espacios de interacción social en el aula, para una mayor participación de los estudiantes en la apropiación y/o construcción del conocimiento” (Morales & Ortíz, 2010, p. 109).

En esta misma universidad y en el mismo año, Nicolás Albeiro Gómez Tamayo y Consuelo Godoy Barrera, plantean el tema “los procesos metacognitivos y metadiscursivos en la enseñanza de la argumentación escrita”. Con este trabajo, los autores presentan una investigación en didáctica de la argumentación escrita, con el objeto de “cualificar las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje, que giran en torno a ella en la educación media” (Gómez & Godoy, 2010, p. 15); puesto que, se reconoce la necesidad de “desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes y propender por el fortalecimiento de la democracia en las sociedades de los países latinoamericanos” (Gómez & Godoy, 2010, p. 17); Como conclusión general de este trabajo, se destaca que:

La enseñanza de la argumentación en el ámbito escolar constituye una de las prácticas educativas de mayor relevancia en los procesos de formación integral del sujeto, por cuanto posibilita el desarrollo y la expresión del pensamiento crítico de los estudiantes, aspectos

indiscutiblemente necesarios en la construcción de una sociedad más equitativa, participativa y democrática que aquella que se ha construido y de la que formamos parte en el mundo actual. (Gómez & Godoy, 2010, p. 128)

Por otra parte, cabe reseñar las diferentes investigaciones de María Cristina Martínez: *aprendizaje de la argumentación razonada* (2001); *estrategias de lectura y escritura de textos, perspectivas teóricas y talleres* (2002); *la argumentación en la dinámica enunciativa del discurso* (2005); y, en colaboración con otros autores: *los procesos de la lectura y la escritura* (1997) y *discurso y aprendizaje* (2004); quien como profesora titular de la Universidad del Valle y directora de la Cátedra UNESCO, en cada uno de sus trabajos de investigación sustenta la necesidad de orientar la enseñanza del lenguaje tanto oral como escrito de una manera dinámica y atrayente para los aprendices; de tal suerte, que ellos encuentren en la palabra un medio eficiente para comunicar adecuadamente a otros las ideas, sentimientos, emociones y planteamientos bajo el uso de la razón.

En este sentido, la doctora Martínez plantea la urgencia de pensar en un proceso educativo que permita la “formación de un ser educado pensante, óptimamente desarrollado, que sea capaz de comprender de manera analítica y crítica y de producir textos de manera argumentada e intencional” (Martínez, 2002, p. 12); y para ello, establece que los presaberes de los estudiantes, respecto a la producción textual y la argumentación, “se enriquecen por medio de una práctica pedagógica significativa” (Martínez, 2002, p. 12) que se oriente hacia la construcción del texto con la colaboración continua del maestro; para que así, los estudiantes adquieran más dominio sobre los recursos de la palabra escrita, sin que éstos se reduzcan a ser entendidos únicamente como fórmulas gramaticales.

3.1.3. Antecedentes de orden regional y local

Al revisar la base bibliográfica del Centro de Estudios Superiores María Goretti, no se encuentran investigaciones de pregrado o postgrado de la Facultad de Educación, que aborden de manera explícita la CAE; sin embargo, se encuentra un extenso archivo con trabajos de investigación que señalan la importancia de mejorar los ambientes de aprendizaje, la promoción de procesos cognitivos complejos desde la educación preescolar y el fomento de la lectoescritura

como una actividad esencial para el desarrollo integral de todo niño y niña; así como la reflexión acerca de la labor docente, hecho que permite establecer lo importante que es revisar continuamente las PP, en procura de generar aprendizajes significativos que conduzcan al desarrollo del pensamiento y de competencias básicas en los niños.

En la Universidad Mariana, del Programa Especialización en Gerencia Educativa, en el año 1996, la religiosa Amparo Franco Becerra, et. al., desarrollan el trabajo de investigación “incidencia de la práctica pedagógica en el aprendizaje”; para indagar sobre el quehacer educativo de los docentes del colegio Santa Teresita de Tumaco, sección primaria; y desde allí, proyectar alternativas que generen nuevas PP y diferentes maneras de abordar los saberes.

Recurren al enfoque de investigación etnográfica, que les permite dinamizar la participación de los actores que intervienen directamente en la acción educativa; así como, la promoción del aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento pedagógico a través de espacios de reflexión en la cotidianidad escolar. Consideran que el docente, como persona consciente, está llamado a cuestionarse sobre sus propias maneras de abordar el proceso de E/A.

De este estudio, las autoras concluyen que las PP en la actualidad, han generado espacios, estrategias y procesos, que permiten catalogarlas como prácticas activas, centradas en los estudiantes, en el contexto y en las necesidades de la comunidad educativa.

De esta misma universidad, en el Programa de Especialización en Pedagogía, existe 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 del grado segundo del Colegio Básico Villalosada y Centro Docente Urbano Rotatorio Jorge Eduardo Durán Rozo, del Municipio de la Plata - Huila”; realizada en el año 2001 por Julia Pérez Lemus y Nully Sánchez Medina.

En esta investigación, las autoras manifiestan que los estudiantes de grado segundo de las instituciones educativas objeto de estudio, presentan carencias en la argumentación escrita y en crear situaciones comunicativas que permitan defender sus opiniones e intereses. Frente a esta

situación, ellas consideran que la producción y práctica de la narración oral de cuentos, permiten mejorar la comprensión textual y la argumentación.

Las investigadoras reconocen que los estudiantes presentan dificultades en el manejo de las reglas ortográficas y los signos de puntuación; hecho que incide negativamente en la presentación de tareas y en el desarrollo de diferentes actividades escolares. Por otra parte, la investigación destaca que los estudiantes escasamente cuentan con oportunidades tanto en la vida escolar como cotidiana que les permita defender adecuadamente sus ideas; y, generalmente, los escenarios sociales se ven influenciados por el manejo de un lenguaje soez que no beneficia la interacción social.

De acuerdo con esta situación, se plantea que la narración y escritura de cuentos, fortalece el hábito lector, mejora la actividad escritural y permite la apropiación de un vocabulario adecuado para que los estudiantes interactúen con otras personas; así mismo, se rescata que el trabajo en grupo genera nuevos espacios en la escuela para promover el uso del lenguaje verbal en diferentes situaciones comunicativas.

En el nivel institucional, en la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, se resalta la existencia del Grupo de Investigación en Argumentación (GIA):

Integrado por profesores de tiempo completo del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, estudiantes de los diferentes programas que ofrece ésta facultad, así como por maestros del sector urbano y rural del Municipio de Pasto, el GIA, está registrado en COLCIENCIAS y catalogado en la categoría C, además, es socio activo del Grupo Didactext del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid-España. (Facultad de Educación - Unviersidad de Nariño, 2012)

El GIA, está comprometido con “la investigación de procesos de E/A, que asuman la comprensión, interpretación y producción de textos argumentativos” (Facultad de Educación – Universidad de Nariño, 2012), para hacer de la argumentación una práctica social tanto en la escuela como en la comunidad; a través de procesos investigativos identifica los problemas que

limitan el desarrollo de la CAE en la escuela y promueve el diseño e implementación de estrategias didácticas que se adaptan a las diferentes realidades de los contextos educativos; según esto, son varias las participaciones en eventos académicos, las publicaciones en revistas científicas y libros que sustentan los aportes teóricos y prácticos ofrecidos por este grupo de investigación a la comunidad académica y especialmente a los maestros, quienes son llamados continuamente, a dinamizar los procesos educativos para promover la CAE a través del trabajo en el aula¹³.

En el año 2010, el GIA desarrolla la investigación “competencia argumentativa escrita en la educación básica”; se toma como población objeto de estudio a los siguientes establecimientos educativos: INEM, Marco Fidel Suárez, Nuestra Señora de las Lajas, San José Bethlemitas, Nuestra Señora de Guadalupe – Catambuco – Sede Chávez y Jesús del Gran Poder. Una vez realizada la caracterización de contextos desde la lectura de los PEI, acercarse a la realidad escolar mediante la observación de clase, la aplicación de entrevistas a profesores y encuestas a estudiantes; para posteriormente analizar la información suministrada, el GIA establece una “descripción de la situación actual de la CAE” (GIA, 2010, p. 31) en estas escuelas y destaca que:

- En el transcurso de la práctica docente, se hacen evidentes las inconsistencias expresivas que el estudiante de educación básica tiene en el nivel escrito cuando se trata de emitir juicios, pedir o dar explicaciones. Sugerir recomendaciones, buscar pros y contras ante determinadas actitudes y conocimientos. Generalmente, producen ideas sueltas, sin coherencia y sin el debido desarrollo de las mismas; es decir, se presentan ideas sin la debida argumentación de los elementos teóricos y prácticos que puedan justificar una decisión. (GIA, 2010, p. 33)
- Los procesos de E/A actuales aún se sustentan en formas discursivas básicamente repetitivas y memorísticas de hechos y de teorías. Las prácticas educativas se sustentan en marcos didácticos en los que el ejercicio académico se percibe con marcada tendencia

¹³ A la fecha, el GIA está conformado por 8 miembros activos entre magísteres y doctores; se fortalece con la vinculación de estudiantes de pregrado y expertos en distintas áreas de las humanidades; entre su producción científica, cuenta con 30 artículos publicados en diferentes revistas científicas e indexadas. Ha participado con ponencias en 20 eventos académicos tanto nacionales como internacionales, tiene 7 libros completos publicados y 13 capítulos de libro como resultado de investigación. (COLCIENCIAS , 2012).

hacia el divorcio de la realidad cotidiana del estudiante; a pesar de que la legislación de la educación y las nuevas teorías de la didáctica de la lengua reclaman, insistentemente, la introducción de la cotidianidad en la escuela. (GIA, 2010, p. 35)

De acuerdo con estas apreciaciones, el GIA establece el desarrollo de “proyectos de capacitación para docentes y estudiantes” (GIA, 2010, p. 109), que sirven de orientaciones dentro de la profesión docente para un adecuado proceso de E/A que promueva la CAE. Dichos proyectos son “producción de argumentaciones orales y escritas” (GIA, 2010, p. 109), a través de la creación de “situaciones argumentativas” (GIA, 2010, p. 111); el fomento de la discusión crítica en el aula, por medio de la lectura de textos o el juego de roles, la creación de los “escritos argumentativos a partir de los intereses de los estudiantes” (GIA, 2010, p. 112); y el manejo de la pregunta por parte del maestro para transformar tanto las PP como la construcción de los conocimientos.

Por otra parte, la “secuencia didáctica para la escritura de textos de opinión” (GIA, 2010, pp. 117, 118), rescata las cuatro fases del proceso escritor propuesto por Didactext, junto con las estrategias cognitivas y metacognitivas que están convocados a desarrollar los estudiantes. (Ver tabla 1).

Según estos aportes, el GIA valora la escritura como proceso y producto, que convoca tanto al maestro como a los estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento en procura de ser sujetos críticos de la realidad; además, contempla la actividad escritural desde la toma de conciencia sobre la importancia de comunicarse adecuadamente con otros miembros de la comunidad.

De tal manera, que las ideas planteadas en el texto argumentativo escrito contribuyan tanto a la socialización del conocimiento, como al cambio de conducta o adhesión de los interlocutores en relación con los planteamientos de los aprendices. También, sugiere que por ser la escritura transversal en diferentes áreas del conocimiento, es factible que los diferentes saberes escolares se conviertan en pretextos para promover la CAE en el aula.

Tabla 1: Fases para la producción textual escrita (Modelo Didactext)

Fases	Estrategias cognitivas	Estrategias metacognitivas
<p>1 Acceso al conocimiento (Leer el mundo)</p>	<p>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.</p>	<p>Reflexionar sobre el proceso de escritura. Examinar factores ambientales. Evaluar posibles estrategias para adquirir sentido y recordarlo. Analizar variables personales.</p>
<p>2 Planificación (Leer para saber) Producto: esquemas y resúmenes</p>	<p>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. Manifestar metas de proceso.</p>	<p>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.</p>
<p>3 Producción textual (Leer para escribir) Producto: borradores o textos intermedios</p>	<p>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.</p>	<p>Supervisar el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente.</p>
<p>4 Revisión (Leer para criticar y revisar) Producto: Texto producido</p>	<p>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.</p>	<p>Revisar, verificar o corregir la producción escrita.</p>

Además de las contribuciones del GIA, en las siguientes páginas se incluyen diferentes investigaciones realizadas por estudiantes de pregrado y postgrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, inscritas en este grupo de investigación. En orden cronológico, del Programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura, se presentan los siguientes trabajos:

En el año 2008, Zully Alcira Ceballos Chávez, Leidy Yohana Paladines Arcos y Luis Alejandro Pupiales Flórez, plantean el tema “la competencia argumentativa escrita (CAE) en los estudiantes del quinto grado de educación básica de la Institución Municipal Marco Fidel Suarez – Pasto”. Los autores asumen que en el contexto regional, es evidente el desconocimiento de la

teoría de la argumentación por parte de los docentes; en consecuencia, es difícil que los estudiantes desarrollen la CAE a través de adecuados procesos de E/A.

Frente a esta situación, los investigadores apoyados por los docentes de la Institución Marco Fidel Suarez y, con las orientaciones brindadas por el grupo GIA de la Universidad de Nariño; plantean una serie de actividades escriturales, mediante el diseño e implementación de talleres que en conjunto se denominan “tu carta hablará por ti” (Ceballos, Paladines & Pupiales, 2008, p. 57); toman como referente fundamental, las fases propuestas por el grupo Didactext (acceso al conocimiento, planificación, producción textual y revisión). Como conclusiones generales de esta investigación, se transcriben textualmente las siguientes:

- La argumentación es vital, por cuanto está inmersa en todas las dimensiones del ser humano, argumentar hace parte del diario vivir; pero se comprueba con este trabajo que un número significativo de docentes y el grupo estudiantil desconocen la fundamentación teórica de la argumentación. (Ceballos, Paladines & Pupiales, 2008, p. 74)
- Promover la CAE, facilita en los estudiantes la adquisición de actitudes críticas y analíticas que permiten desarrollar los conocimientos y el aprendizaje en general. Las habilidades de lectura, escritura, hablar y escuchar, se ven beneficiadas con esta competencia; lo cual mejora el desempeño de los estudiantes en su actividad escolar. (Ceballos, Paladines & Pupiales, 2008, p. 74)

En el año 2010, Viviana Oquendo Lizcano y Dalia Azucena Ortega Obando, desarrollan el tema de investigación “la competencia argumentativa escrita (CAE) en los estudiantes de grado quinto del Colegio Nuestra Señora de las Lajas – Pasto”; en él, las investigadoras cuestionan que, aunque el sistema educativo colombiano establece “la importancia de desarrollar en los estudiantes competencias comunicativas básicas: interpretar, argumentar y proponer; así como, habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir” (Oquendo & Ortega, 2010, p. 26); en la mayoría de establecimientos educativos, éstas no adquieren la trascendencia necesaria y es evidente la falta de capacitación docente; sobre todo, en el nivel de básica primaria, hecho que incide en la inadecuada apropiación de la escritura por parte de los estudiantes.

En esta investigación, las autoras asumen la argumentación como una competencia básica que además de mejorar el nivel académico, trasciende en la vida social; puesto que, los estudiantes desarrollan valores como la tolerancia y el respeto por las ideas de otras personas; así como la capacidad para explorar la realidad. Finalmente, plantean la propuesta pedagógica “algunos caminos hacia la argumentación en el aula” (Oquendo & Ortega, 2010, p. 150) que se sustenta en “dos subpropuestas” (Oquendo & Ortega, 2010, p. 152); una dirigida a capacitar a los docentes con materiales multimodales e implementar juegos y estrategias didácticas como herramientas necesarias para promover la CAE en la escuela y la segunda para motivar a los estudiantes a escribir textos argumentativos a partir de la comprensión de situaciones cotidianas planteadas como problemas.

Alexis Francisco Uscátegui Narváez, plantea en el año 2011 el trabajo de investigación “estrategias didácticas para el desarrollo de la CAE en los estudiantes de grado 7° de educación básica secundaria, de la institución Educativa Municipal – Liceo Central de Nariño”; con el fin de identificar los fundamentos teóricos y plantear la estrategia didáctica “que vacano es aprender a argumentar” (Uscátegui, 2011, p. 22), para favorecer esta competencia en la población objeto de estudio.

Esta investigación surge porque en el contexto escolar anteriormente mencionado, se observan deficiencias para producir textos argumentativos escritos al ser evidentes la carencia lexical, los errores de ortografía y el inadecuado uso de los signos de puntuación; considerados dentro de este estudio como algunas de las deficiencias lingüísticas que afectan negativamente la CAE. De la propuesta didáctica se resalta la creación de un blog interactivo, en el cual a través de internet, los estudiantes realizan talleres teórico-prácticos para promover la CAE por medio de ambientes virtuales de aprendizaje.

Richar Alexander Arteaga Ceballos, presenta en este mismo año el tema “desarrollo de la competencia argumentativa escrita (CAE) en los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Municipal Morasurco – Sede Daza (Pasto)”. Con ésta, el investigador se propone subsanar las dificultades y carencias que presentan los estudiantes, en cuanto a producción textual argumentativa se refiere; al reconocer que para la sociedad actual, la escritura se

convierte en un medio que permite plasmar en el papel de manera coherente, las ideas para ser leídas por otros.

Así, en esta investigación, se emplean la lectura en voz alta, la elaboración libre de textos escritos, los talleres de comprensión lectora, así como exposiciones en clase; para dar cuenta de las falencias que presenta la población escolar respecto al desarrollo de la CAE; con esto, el autor plantea el ensayo argumentativo como una propuesta pedagógica, para generar un proceso de aprendizaje dinámico en los estudiantes y concluye que “la CAE puede promoverse si existe una cultura de la argumentación, ligada a la lectura y la escritura, como un ejercicio escolar cotidiano” (Arteaga, 2011, p. 111).

Del Programa Especialización en Docencia Universitaria, en el año 2007, las investigadoras Nubia Betty Cisneros Buitrago, Esther Patiño Concha, et. al., plantean el tema “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”. En ella, las autoras resaltan la importancia de “diversas disciplinas que hacen parte de las ciencias del lenguaje: retórica, dialéctica, pragmática, argumentación escrita, el acto de escribir, la didáctica de la argumentación y la inteligencia lingüística” (Cisneros, et. al., 2007, p. 21), como soporte epistemológico para la argumentación, al considerar que cada discurso del ser humano encuentra su justificación en la forma de pensar, sentir, decir y actuar.

Por otra parte, reconocen la actividad lingüística como un evento social, que es analizado interdisciplinariamente por las ciencias humanas para fortalecer la producción textual; sobre todo, porque los estudiantes universitarios, al formar parte de un mundo globalizado y cambiante, deben concentrarse en la exhaustividad de la escritura, para producir conocimiento e historia que deje constancia de sus ideas y argumentos. El estudio surge porque las investigadoras observan que el grupo en cuestión presenta debilidades al momento de redactar con coherencia y cohesión textos escritos, además porque son los mismos estudiantes quienes manifiestan “desconocimiento de reglas gramaticales, manejo de tiempos verbales, conectores,

signos de puntuación e inadecuado manejo de las fuentes bibliográficas” (Cisneros, et. al., 2007, p. 29), para producir un texto argumentativo escrito.

Así las cosas, las autoras asumen el modelo Didactext propuesto por el grupo de investigación con este mismo nombre desde la Universidad Complutense de Madrid; puesto que éste propone “un enfoque humanista, sociocultural, pragmatológico y didáctico, que concibe la producción textual como un proceso complejo en el que intervienen aspectos culturales, sociales, emotivos, discursivos, cognitivos, semánticos y lingüísticos” (Cisneros, et. al., 2007, p. 29); que reivindican el rol del sujeto y, por tanto, permiten una nueva concepción de escuela, maestro, estudiante, así como de los procesos de E/A de la lengua escrita.

De acuerdo con este compilado de antecedentes, se concluye que existe el interés por parte de los diferentes gobiernos como de los maestros, y grupos de investigación por desarrollar la CAE y procurar unas PP que sean acordes a las realidades educativas de los diferentes contextos. Además, los trabajos de grado encontrados, principalmente en la Universidad de Nariño bajo las orientaciones del GIA, proponen diversas estrategias para acercar a los estudiantes al mundo de las palabras y desarrollar habilidades escriturales de corte argumentativo. Lo anterior, deja entrever la importancia que adquiere la CAE en el contexto escolar; razón por la cual, el presente trabajo encuentra un soporte sólido para validar la necesidad de promover esta competencia en el contexto escolar rural.

3.2. MARCO LEGAL

La legislación colombiana promueve una educación integral para todos los ciudadanos; especialmente, aquella que se ofrece a niños, niñas y jóvenes en edad escolar; y, sea de manera implícita o explícita, contempla la necesidad de desarrollar la argumentación escrita en la escuela. En este sentido, algunos artículos de la Constitución Nacional, de la Ley General de Educación, del decreto 1860; así como, los lineamientos curriculares para el área de lenguaje, los estándares básicos en competencias y el decreto de evaluación 1290, son referentes legales que soportan la presente investigación.

De la Constitución Política Colombiana de 1991, se consideran pertinentes los artículos 27 y 70, el primero “garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra” (Congreso de la República de Colombia, 1991, p. 16) y, el segundo contempla que “el Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura para todos los colombianos, en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente [...]” (Congreso de la República de Colombia, 1991, p. 29).

En estos artículos, se encuentran indicios para desarrollar PP adaptadas al contexto rural, que permitan la creación de escenarios de E/A en condiciones de equidad; además, si se tiene en cuenta que la escritura forma parte del legado cultural, ésta merece ser enseñada y aprendida con estrategias creativas y motivantes que posibiliten su empleo adecuado en las diferentes áreas del saber y en la cotidianidad.

En la Ley General de Educación de 1994, se hacen evidentes algunas directrices para favorecer la argumentación escrita; tales como, el numeral 9 del artículo 5 de los fines de la educación, relacionado con “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 [...]” (Sánchez, 1994, p. 31).

En éste, se convoca a la escuela a fomentar espacios para el uso de la reflexión y el análisis, como habilidades que conlleven al estudiante a desarrollar una capacidad crítica; esto se logra en la medida que los maestros asuman la importancia de la argumentación en el aula y permitan que los estudiantes puedan manifestar por escrito las ideas pensadas o pronunciadas, para utilizar las herramientas que ofrece la escritura, en la redacción clara, coherente y cohesiva de textos argumentativos.

En los artículos 20 y 21 que contemplan los objetivos generales de la educación básica y los específicos para el nivel de primaria respectivamente, se encuentra la importancia de “desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente” (Sánchez, 1994, p. 42); y, “el fomento del deseo de saber, de la iniciativa

personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico” (Sánchez, 1994, p. 43).

Estos objetivos, dejan entrever que sin importar la condición social, económica, ubicación geográfica, tradición cultural o etnia, los estudiantes deben encontrar en la escuela y por ende, en el aula, procesos de enseñanza que los haga competentes en el uso de la lengua, sea castellana o materna, dentro de diferentes contextos comunicativos; de tal manera, que el docente encuentre posibilidades para enseñar la lengua oral y escrita con miras hacia la comprensión del mundo y la interacción social, enmarcándose las PP en situaciones comunicativas reales y significativas para los estudiantes.

Así mismo, en el artículo 21, el numeral d) estipula “el desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética” (Sánchez, 1994, p. 43); así las cosas, los estudiantes deben reconocer los procesos escriturales como medios que les permite manifestar emociones, ideas y argumentos. Por su parte, el artículo 92, que referencia la formación del educando, señala:

Los establecimientos educativos deben incorporar en el Proyecto Educativo Institucional, acciones pedagógicas para favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, en especial, las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas y, las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación. (Sánchez, 1994, pp. 81, 82)

Quizá este artículo sea en el que más trascendencia se le otorga al desarrollo de las PP y de la CAE; la primera tendiente a generar espacios motivantes de aprendizaje en el aula, en donde se consideren las diferencias individuales y las potencialidades de cada estudiante, para luego, articularlas con miras hacia el trabajo colaborativo; en el cual, se inserta la comunicación interpersonal, como un aspecto clave para la resolución de problemas y la construcción colectiva del conocimiento, que además, encuentre en la escritura, la posibilidad de perpetuar la palabra pensada y dicha dentro del aula de clase.

Por otra parte, el artículo 104 que plantea lo relacionado con el educador, propone que éste sea “el orientador en los establecimientos educativos de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad” (Sánchez, 1994, p. 87).

Lo anterior, reafirma la necesidad de un maestro crítico e investigador de su propio accionar; para que, a la luz de la realidad educativa en la cual participa e interviene, tenga la oportunidad de mejorar su labor docente. La responsabilidad social que adquiere el maestro dentro de un establecimiento educativo, lo conlleva a revisar permanentemente lo establecido en el Proyecto Educativo Institucional, para luego procurar planes o acciones que fortalezcan el ser y el deber ser de la escuela, para responder a las demandas encomendadas por el Estado y la sociedad.

Del decreto 1860, es válido resaltar el artículo 35 “desarrollo de asignaturas”, en el cual se propone textualmente:

Aplicar estrategias y métodos pedagógicos activos y vivenciales que incluyan la exposición, la observación, la experimentación, la práctica, el laboratorio, el taller de trabajo, la informática educativa, 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. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1994, p. 19)

Por ende, el desarrollo del área de lenguaje, está llamado a ser dinámico y flexible; y las PP deben incluir diferentes formas de trabajo en el aula, que favorezcan la capacidad de reflexión, crítica y análisis en los estudiantes; en consecuencia, se asume que, los procesos de E/A deben orientarse hacia la búsqueda de la autonomía para aprender a tomar decisiones con responsabilidad. Por otro lado, las PP al ser más vivenciales, permiten la participación del grupo estudiantil, quienes motivados por el trabajo en clase, desarrollan procesos de pensamiento cada vez más elevados; los cuales, junto con actividades escriturales argumentativas procuran aprendizajes significativos.

En este mismo decreto, el artículo 44 relacionado con el diseño de materiales didácticos, contempla que “los docentes están llamados a elaborar materiales didácticos para uso de los

estudiantes con el fin de orientar su proceso formativo [...]” (MEN, 1994, p. 21); en este sentido, el maestro debe desarrollar la creatividad, para aprovechar los diferentes recursos que el entorno le ofrece, en el diseño de materiales educativos; así como, organizar PP que involucren la búsqueda de información, como actividad esencial dentro del proceso de aprendizaje, para contribuir al desarrollo de la CAE.

En los lineamientos curriculares para el área de lenguaje propuestos por el MEN en 1998; se otorga importancia al acto comunicativo, entendido como una condición necesaria para la interacción social. En ellos, se contemplan las competencias: “gramatical, textual, semántica, pragmática, enciclopédica, literaria y poética” (MEN, 1998, pp. 28, 29); como aquellas que todo estudiante desarrolla en la escuela; y, éstas en conjunto contribuyen a la CAE.

Además, en ellos se establece el aprendizaje del lenguaje desde la integralidad del ser humano; en consecuencia, las PP no se desarrollan de manera secuencial o escalonada, para promover una a una las diferentes competencias propuestas; puesto que, en todo acto comunicativo, de acuerdo con las intencionalidades de los sujetos, convergen varias de ellas, para que éste sea claro y adecuado a la situación comunicativa; así, el docente es convocado a generar procesos de E/A significativos respecto al uso de la lengua escrita.

Otros referentes legales proferidos por el MEN son los estándares básicos de competencias, expedidos en el año 2006, entendidos como “unos indicadores comunes que precisan los niveles de calidad a los que tienen derecho todos los niños, niñas y jóvenes colombianos, independientemente de la región a la cual pertenezcan” (MEN, 2006, p. 11). Éstos, orientan la dinámica del trabajo escolar desde “el diseño curricular, el plan de estudios, las prácticas de enseñanza en el aula, la producción de los textos escolares, materiales, apoyos educativos y los procesos de evaluación [...]” (MEN, 2006, p. 11).

La formulación de los estándares, responde a la necesidad de superar la transmisión del conocimiento; para dar paso a la comprensión y el uso adecuado de éste, en el contexto escolar y fuera de él; en concordancia con los lineamientos curriculares, los estándares aunque enfatizan en el desarrollo de competencias, no excluyen los contenidos temáticos; más bien permiten su

reorganización dentro del plan de estudios para dinamizar el proceso E/A desde la complejidad del acto educativo.

“La implementación de los estándares en la escuela, no hacen que ésta pierda su autonomía; porque éstos plantean el qué y no el cómo enseñar” (MEN, 2006, p. 13); así, en los proyectos educativos, se plasman las estrategias que el maestro emplea en la enseñanza de las ciencias, las estrategias evaluativas y de seguimiento, según las características de los diferentes contextos educativos. En consecuencia, es el maestro quien dinamiza las competencias en los estudiantes a través de las PP, con las orientaciones que brindan los estándares; además, el trabajo docente se planea bajo criterios de creatividad, apertura, inclusión, comprensión y aplicación del conocimiento en la vida cotidiana.

Del decreto de evaluación 1290 del año 2009, conviene analizar algunos aportes que orientan el trabajo de aula; en él se concibe la evaluación como “un proceso permanente para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes” (MEN, 2009, p. 1); por tanto, no se evalúa sobre contenidos, sino sobre competencias, que los estudiantes deben alcanzar y manifestar a través de sus actuaciones en la vida estudiantil y comunitaria.

Entendida la evaluación como un proceso, el maestro reconoce en su aula, las características propias de sus estudiantes, “debilidades, habilidades, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje” (MEN, 2009, p. 1); para reorientar las PP, propiciar la investigación e implementar las estrategias necesarias para apoyar a los estudiantes cuando ellos lo requieran y así, vivenciar la educación como un acto humano mediado por la comunicación.

En concordancia con lo anterior, la evaluación de la CAE no se realiza por medio de exámenes o trabajos escritos al finalizar cada período escolar; es un proceso continuo que requiere de la observación y el seguimiento permanente, por parte de quien enseña y quien aprende, para corregir juntos las falencias que con la práctica rigurosa se superan, hasta hacer evidente que el grupo escolar desarrolla la argumentación y se vale de ella para elaborar textos escritos.

Según las orientaciones del Estado Colombiano reseñadas anteriormente, la legislación colombiana enfatiza en la importancia de una escolaridad que proporcione a los estudiantes experiencias significativas de aprendizaje, al entender que la educación se asume como un proceso continuo y cambiante según la realidad escolar y el momento histórico, que mediada por la interacción social, posibilita en los estudiantes el desarrollo de sus capacidades intelectuales; así mismo, se evidencia de manera implícita o explícita, la necesidad de promover la argumentación escrita como una actividad sistemática, que permite la comprensión del mundo, el uso adecuado de los recursos del lenguaje verbal y la producción textual, dentro de contextos comunicativos reales; para que así, ésta se evidencie como una competencia.

3.3. MARCO TEÓRICO – CONCEPTUAL

Los referentes teóricos que soportan la presente investigación se relacionan por una parte con las ciencias del lenguaje y la comunicación, los géneros discursivos, la didáctica de la lengua escrita y los aportes de la teoría de la argumentación; por otra, las ciencias de la educación permiten configurar una concepción de práctica pedagógica acorde con la realidad educativa del sector rural, con el objeto de establecer un marco teórico relacionado con el desarrollo de la argumentación escrita en el aula de clase.

Al respecto, se debe aclarar que existe un amplio conocimiento científico alrededor de los dos objetos de estudio planteados en esta investigación que es imposible abarcarlos desde sus aspectos históricos y por la diversidad de escuelas y corrientes de pensamiento existentes; sin embargo se presentan los aportes más relevantes que se consideran necesarios para orientar el presente trabajo puesto que se intenta encontrar relación entre la teoría y la necesidad de promover la argumentación escrita como una competencia importante del lenguaje que permite a los estudiantes encontrar más sentido al usar las palabras para producir sus propios textos.

3.3.1. Las ciencias del lenguaje y la argumentación

Abordar las ciencias del lenguaje implica reconocer la importancia que adquiere el proceso adecuado de la comunicación dentro de las relaciones sociales que se establecen al interior de

los grupos humanos; esto es, dar cuenta de la trascendencia de la palabra para el desarrollo de las comunidades; de modo que, escribir bien y expresarse adecuadamente son necesidades fundamentales de toda persona, sin importar las clases sociales, el nivel educativo, o las condiciones económicas.

Pues todo sujeto, dentro de su realidad sociocultural debe procurar una buena comunicación que conlleve a una convivencia pacífica y al logro de unos entendimientos mínimos a pesar de las diferencias individuales. Desde este punto de vista, las ciencias del lenguaje realizan valiosos aportes para la presente investigación y cada una de ellas se complementa para el desarrollo de la CAE en el aula de clase.

3.3.1.1. Retórica y argumentación

Expresarse adecuadamente es tanto una preocupación como una necesidad de todo colectivo humano y emplear los recursos que ofrece el lenguaje¹⁴ se convierte en una valiosa oportunidad para que las personas manifiesten adecuadamente aquello que piensan y sienten; en tanto, cada cultura o civilización cuenta con un sistema convencional de signos lingüísticos que los emplea para comunicarse ya sea de forma oral o escrita.

Sin embargo, es en Grecia donde aparece el desarrollo sistemático de la retórica bajo el interés de adecuar las palabras y por ende los discursos dentro de contextos comunicativos específicos; aunque sus primeros promotores son los sofistas; es Aristóteles quien la sistematiza y le da la categoría de episteme, para que ésta forme parte de las ciencias del lenguaje; por tanto, sus aportes son los que más se tienen en cuenta en esta investigación para ser interpretados a la luz de la CAE. Autores como Christian Plantin (2001), Álvaro Díaz (2002), Roberto Ramírez (2004), Mauricio Beuchot (2005)¹⁵, entre otros, coinciden en afirmar que es en Sicilia, a

¹⁴ En sentido amplio, se refiere tanto al lenguaje verbal como extraverbal; pero, para los propósitos de la investigación se enfatiza en el primero que conlleva al desarrollo de la escritura convencional para la producción del texto escrito; aunque en algunos casos, como lo es en la publicidad, éste se apoya o complementa con la imagen.

¹⁵ “La argumentación” de Christian Plantin, “Argumentación escrita” de Álvaro Díaz, “Breve historia y perspectivas de la argumentación” de Roberto Ramírez e “Historia de la filosofía del lenguaje” de Mauricio Beuchot, son obras científicas que en sus primeras páginas contemplan aspectos históricos de la retórica y su evolución y trascendencia en la vida social de Grecia hasta llegar a Roma donde se la vincula con la oratoria.

mediados del siglo V a. C. donde ésta adquiere su mayor apogeo porque se asocia directamente con la vida jurídica, política y democrática de la comunidad griega; en tanto:

Para los retóricos clásicos griegos [...], la retórica es fundamentalmente el arte de servirse del lenguaje con todo su poder de sugestión y emoción para persuadir a auditorios reunidos en las plazas públicas y, en particular, en los juicios populares, con el fin de obtener un fallo favorable a la causa defendida¹⁶. (Díaz, 2002, p. 11)

Al respecto, son Corax y Tisias quienes “habrían compuesto el primer *método razonado* para hablar ante un tribunal, o en otros términos el primer tratado de argumentación [...] para dar respuesta a las catástrofes culturales¹⁷” (Plantín, 2001, pp. 5, 6).

Por otra parte, además de emplearse la retórica en el marco judicial, también con ésta se da inicio a un estudio profundo de la palabra, “el nacimiento de la retórica como disciplina específica es el primer testimonio en la tradición occidental de una reflexión sobre el lenguaje [...] para empezar a estudiarlo no como lengua sino como discurso” (Ducrot & Todorov, 1991, p. 92).

Con esto, se hace evidente que desde la época clásica griega, el lenguaje adquiere importancia y es analizado en conjunto dentro de un contexto determinado y no de manera aislada; en este sentido, Corax y Tisias son los primeros sofistas en ofrecer un estudio de las palabras dentro de situaciones comunicativas reales y bajo ciertos intereses.

Según lo anterior, la retórica se vincula con la pragmática, pues el uso del lenguaje es la actividad central que las entrelaza; por tanto, la primera se convierte en “un acto lingüístico por excelencia, gracias a la cual el sujeto interactúa con los demás miembros de la *Polis* y se sirve de

¹⁶ Históricamente, en Siracusa – Sicilia debido a la tiranía y la opresión de Gelón e Hierón se expropiaban las tierras de la población; pero, en el siglo V a C., estos tiranos son derrocados por una revuelta democrática y comienza una serie de litigios populares en pro de recuperar las tierras; esta situación da origen a la retórica empleada por los sofistas para estructurar discursos que persuadan a los representantes del Estado debido a la falta de pruebas (escrituras) o documentos que demuestren la propiedad de la tierra para que la gente del pueblo pueda reclamarla.

¹⁷ Plantin asume por catástrofes culturales a la multitud de procesos que se dan en ese momento histórico para reclamar las tierras.

ella para realizar un comportamiento altamente político y social” (Beuchot, 1998, p.11); mientras que la segunda se sustenta en la utilidad del lenguaje para promover la convivencia pacífica.

Con lo manifestado, se sustenta que desde el período clásico griego hasta la actualidad, la importancia del lenguaje radica en que éste es una parte vital dentro de las interacciones sociales. Es evidente que la forma como se elabora un discurso y la elocuencia con que se lo pronuncia, puede coadyuvar a la transformación personal y social; esta idea permanece desde el siglo V a C. hasta la época actual; de ahí que, quienes dominen la retórica pueden “conseguir el fin deseado dentro de una situación discursiva” (Ducrot & Todorov, 1991, p. 92); pero para ello, es necesario conocer las propiedades del discurso.

Por consiguiente, enseñar el lenguaje entendido como una práctica social implica el uso del mismo bajo determinados intereses tanto personales como colectivos; ya en la época clásica se alcanza a dilucidar que los sofistas promueven el aprender haciendo, de tal manera que, el uso de la palabra permite desarrollar procesos de pensamiento crítico para transformar la realidad, así como estudiar el lenguaje dentro de la estructura discursiva.

Con las enseñanzas de los sofistas, se promueve el desarrollo de la capacidad de pensar y emitir ideas claras dentro de un discurso tanto para persuadir como para convivir; porque “el hecho de vivir en sociedad no significa que los individuos piensen de la misma manera” (Díaz, 2002, p. 1); entonces, gracias al empleo adecuado de la retórica, se organizan los argumentos para que éstos sean aceptados por un determinado colectivo social sin recurrir a la violencia sino al uso de la palabra para lograr consensos a pesar de los discensos; de ahí que:

Sofistas como Corax (467), Tisias (467), Protágoras de Abdera (480-410), Pródico de Keos (432-399), Antístenes (444-365/370) y Gorgias de Leontini (484-375), son los que estudian las partes del discurso; es decir, las palabras y las frases para construir desde lo verosímil un texto válido ante los interlocutores o lectores; de tal manera que, para ellos, es el pensamiento y no la autoridad el que orienta la vida de las personas. (Beuchot, 2005, pp. 12,13)

Por otra parte, gracias al desarrollo de la retórica¹⁸, se comienza a dilucidar la integralidad del ser humano, quien no sólo es razón sino emoción; es decir, se apelan a los sentimientos de los demás para provocar sensaciones y toma de decisiones en ellos; por este motivo y porque los sofistas apelan a la verosimilitud, tanto Platón como Aristóteles se convierten en sus más fuertes críticos. Para Platón, principalmente, la retórica de los sofistas consiste en “una manera de engaño y de mantener alucinado al pueblo, frente al verdadero objeto del saber, que es la formación del ser” (R. Ramírez, 2004, p. 34); pues en la retórica se considera tanto la emotividad de los sujetos como el uso de la razón; y la elocuencia con que se pronuncia el discurso para que lo verosímil parezca certero. Platón critica esta situación en tanto para él “la rectitud de las palabras consiste en que indiquen como son las cosas” (Beuchot, 2005, p. 17), para evitar la verosimilitud.

Pero Aristóteles, su discípulo, aunque inicialmente comparte la postura filosófica de Platón, asume un distanciamiento después de reflexionar respecto a la retórica desde los aportes de la dialéctica para otorgarle una categoría más analítica; puesto que, por su trascendencia la considera esencial dentro de la vida común de los ciudadanos y desarrolla entonces el término *entimema*¹⁹, que se mueve en el plano de la deducción con el desarrollo de procesos de inferencia debido a que se tiene en cuenta los saberes previos, el cual se concibe como “un silogismo en el que está implícita alguna de las premisas o la misma conclusión” (Díaz, 2002, p. 25); esta clase

¹⁸Del libro “Breve historia y perspectivas de la argumentación”, del Doctor Roberto Ramírez Bravo (2012), se destaca que la retórica llega a Roma a mediados del siglo II a. C. y se vincula con la oratoria debido a las discusiones llevadas a cabo en el foro. Marco Tulio Cicerón (106 - 43 a.C.) considera que las cualidades fundamentales del orador son *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 sus partes [...]. Marco Fabio Quintiliano (35 - 96 d.C.) establece que la oratoria y la retórica están supeditadas al hábito lector, a la capacidad de redacción y de autocorrección [...]. Durante la Edad Media, esta ciencia es influenciada por el discurso religioso y se vincula más hacia el lado de la poesía de tal manera que se privilegia el estilo más que el contenido [...]. En el siglo XVI, se la tiene en cuenta para el estudio de los nacientes idiomas producto de las manifestaciones lingüísticas populares. En el siglo XVII debido al auge de la ciencia positivista se ve truncada, puesto que se privilegia la objetivación de los fenómenos y el racionalismo. En el siglo XVIII resurge gracias a los aportes de Hume, Campbell, Diderot, entre otros, respecto al uso del lenguaje para adecuar el discurso de acuerdo a las situaciones comunicativas [...], en el siglo XIX se estudia la retórica europea desde la dimensión pragmática del lenguaje y la adaptación del discurso al ambiente social [...]; pero es a mediados del siglo XX cuando pensadores como Perelman, Toulmin, Genette, Barthes, Jakobson, Ducrot, Anscombe, entre otros impulsan la nueva retórica bajo una perspectiva humanística e interdisciplinaria, pensamiento vigente hasta la actualidad en tanto, la retórica se nutre de otras ciencias del lenguaje para abordar los efectos que provoca un determinado discurso en un interlocutor o grupo social. (R. Ramírez, 2012, p. 30 a 44)

¹⁹ Un silogismo se compone de dos premisas y una conclusión. En el entimema se considera que una de las premisas o la conclusión ya está en la mente del interlocutor.

de silogismo permite organizar el discurso con oraciones que determinen el peso del texto como reflejo de lo que se piense, apoyado en hechos o evidencias que le otorguen más cuerpo al argumento; de ahí que su revisión y reescritura sean esenciales para estructurar un discurso plausible.

Con respecto a las evidencias o pruebas, Aristóteles distingue dos clases “unas ajenas al arte y otras propias del mismo; las primeras existen de antemano al argumento y son los testigos, las confesiones, los documentos y otras semejantes; las segundas pueden prepararse por método; de modo que las primeras hay que utilizarlas y las segundas inventarlas” (Aristóteles, 1990 libro I, p. 174). Esto, a la luz de la argumentación actual, implica que adecuar las palabras dentro de un discurso depende de las habilidades que posea el escritor u orador, para que las pruebas ajenas encuentren sentido al interior del discurso y lo refuercen.

Dentro de las pruebas propias del argumento distingue el entimema y el ejemplo; este último a su vez, lo subdivide en dos especies “una consiste en referir un hecho que ha sucedido antes y otra en inventarlo” (Aristóteles, 1990 libro II, p. 405); el hecho inventado se relaciona con las parábolas y las fábulas²⁰; a través de las cuales en los discursos, de manera implícita se pretende persuadir a los interlocutores por medio de lecciones de moral para mejorar su comportamiento o estilo de vida. Así mismo, asume la refutación o contraargumentación cuando “se propone un contrasilogismo o se aduce una objeción” (Aristóteles, 1990 libro II, p. 462) que surge a través de las opiniones plausibles; puesto que cada persona aunque se inserta en una vida social tiene pensamiento propio de acuerdo con sus intereses.

Por otra parte, para la oralidad considera que “no basta con saber lo que hay que decir, sino que es necesario decirlo como se debe” (Aristóteles, 1990 libro III, p. 479); dicho de otra manera, convoca a la necesidad de la adecuada expresión oral del discurso, la cual debe ser acorde con la situación comunicativa; mientras que para la palabra escrita asume que “debe ser en general, bien legible y pronunciable” (Aristóteles, 1990 libro III, p. 508); para él es importante decir las palabras apropiadas en los discursos para que éstos sean eficaces dentro de

²⁰ Usualmente, las parábolas son comparaciones en las que los personajes son seres humanos, mientras que las fábulas pretenden emitir un mensaje o moraleja a través de la personificación de animales.

toda interacción comunicativa, esta preocupación se mantiene vigente y toma importancia en el aula de clase, pues en la actualidad, una comunicación adecuada procura la apropiación significativa de los saberes y los diferentes conocimientos científicos.

Además de estos aportes, también sustenta la noción de “lugares comunes” (Aristóteles, 1990 libro I, p. 190) que “están instaurados en la memoria colectiva y a través de una relación dialéctica dan cabida a lugares nuevos” (Tapia, 2007, p. 1). En otras palabras, y al encontrar relación con el desarrollo de la CAE, los primeros representan a los saberes previos elaborados por las personas gracias a la existencia de los imaginarios sociales, y los segundos al nuevo saber que apropian los sujetos; con los cuales se proveen los insumos necesarios para elaborar discursos argumentados. En cuanto a la estructura del texto argumentativo, Aristóteles considera que éste se compone de cinco partes a saber: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* y *pronunciatio*; Plantín (2001, pp. 14, 15), complementa lo anterior al afirmar:

La retórica antigua distingue cinco etapas en la producción de un discurso argumentado:

- La etapa argumentativa (*inventio*): a través del pensamiento se buscan argumentos pertinentes para el examen de una causa.
- La etapa textual (*dispositio*): los argumentos que se han encontrado se ordenan. Por ejemplo: se empieza por un argumento más bien débil y se reserva para el final del discurso el “argumento contundente”, capaz de conseguir la decisión de la parte de la audiencia que más duda.
- La etapa lingüística (*elocutio*): en la que la argumentación que se ha pensado toma forma con palabras y con frases.
- Las dos últimas etapas son las de memorización del discurso (*memoria*), necesaria para transmitir claramente el mensaje ante un público, en el transcurso del último y decisivo momento retórico el de la acción (*pronunciatio*), en éstas, el trabajo del orador se asemeja al del actor.

También, Aristóteles clasifica el discurso argumentativo en tres categorías diferentes, definidas de acuerdo con las intencionalidades del texto y por las circunstancias en que se pronuncia; estas son:

El discurso deliberativo, que corresponde aproximadamente al discurso político, por lo común, dirigido a una asamblea y mediante el cual se aconseja o disuade; el judicial, que se emplea para acusar o defender; y el epidíctico, discurso de elogio o de acusación que analiza los actos de los contemporáneos. (Ducrot & Todorov, 1991, p. 92)

Por otra parte, reconoce el dualismo razón-emoción en los sujetos; para él "la retórica combina una teoría de la argumentación (parte que alude al intelecto) y una psicagogia (o psicología aplicada al convencimiento, parte que alude a la voluntad, mediante el movimiento de las pasiones y emociones)" (Beuchot, 1998, p.13); y la reconoce como "la facultad de teorizar lo que es adecuado en cada caso para convencer" (Aristóteles, 1990 Libro I, p. 173).

Para Aristóteles, abordar el estudio de la retórica es de suma importancia, puesto que el ser humano, para comunicarse con los demás, emplea "un gran repertorio de signos, entre ellos el signo lingüístico" (Beuchot, 2005, p. 21), que le permite formar parte de una comunidad; así mismo, es mediante el uso de la palabra que usualmente se expresa para comprender y criticar los diferentes acontecimientos que imprimen huellas en la vida diaria; en palabras de Díaz:

La influencia del modelo retórico de Aristóteles, es de indiscutible importancia en la conformación de la moderna teoría de la argumentación [...]. Categorías aristotélicas como *topoi*, *ethos*, *pathos*, *logos*, forman parte del metalenguaje de los distintos enfoques argumentativos modernos. El concepto de *topoi*, también conocido como tópicos o lugares comunes, designa los conocimientos que se suponen admitidos por una sociedad y que, por tanto, se pueden usar como principios o garantías para respaldar argumentos; el *ethos* se refiere a la honestidad, respeto, prestigio y confianza que inspira la fuente de argumentación; el *pathos*, a las emociones y sentimientos que se despiertan en el auditorio, y el *logos* a la naturaleza de los razonamientos y evidencias encaminados al raciocinio del auditorio [...]. (Díaz, 2002, p. 12)

De esta manera, el pensamiento aristotélico presente en la retórica otorga las herramientas necesarias para adecuar un texto argumentativo y desarrollar procesos de reflexión e indagación para buscar información lo más convincente y confiable posible, que garantice en todo caso, el empleo adecuado de las palabras para convencer o persuadir a los demás. Así, en el aula de clase toma fuerza la idea que "escribir textos argumentativos es más un proceso cognitivo y retórico

que un proceso lógico-formal” (Díaz, 2002, p. 32); que se encuentra vinculado al desarrollo del pensamiento crítico para comprender los fenómenos más allá de lo evidente; puesto que, la retórica favorece la capacidad de las personas para organizar las ideas pensadas y plasmarlas en un escrito; de tal modo, que éstas estructuren argumentos para ser socializados y defendidos ante los contraargumentos del auditorio.

3.3.1.2. Semiótica y argumentación

En términos generales, la semiótica es considerada como “la ciencia que estudia las diferentes clases de signos²¹, así como las reglas que gobiernan su generación y producción, transmisión e intercambio, recepción e interpretación” (S. Serrano, 1992, p.7); por estas razones 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.

Como ciencia proviene históricamente “de las reflexiones platónicas sobre el origen del lenguaje y del análisis que realiza Aristóteles en poética e interpretación” (Cobley & Jansz, 2004, p.4); también, vale la pena destacar que alrededor del año 300 a C., entre los estoicos y los epicúreos se presenta un debate respecto a la diferencia “entre los signos naturales (los que se dan libremente en la naturaleza) y los signos convencionales(diseñados específicamente para la comunicación)” (Cobley & Jansz, 2004, p.5).

Esta diferenciación se presenta para otorgar un lugar privilegiado al lenguaje verbal que surge entre las distintas comunidades de acuerdo con unas convenciones establecidas que cargan de sentido a los signos con los cuales se producen palabras para formar textos y discursos. También se considera que estas reflexiones son las que retoman durante los siglos XIX y XX Pierce (1839-1914) y Saussure (1857-1913) para desarrollar sus teorías respecto al signo; “el primero intenta abordar todo tipo de interacción de signos y no sólo los sistemas de signos humanos, convencionales y culturales” (Cobley & Jansz, 2004, p.102).

²¹ En sentido amplio, la semiótica abarca el estudio de todos los signos, tanto lingüísticos como extralingüísticos que se convierten en insumos para la comunicación y la interpretación de significados dentro de la vida en sociedad.

Bajo estas apreciaciones; desde los aportes Saussureanos se establece la necesidad de estudiar el signo lingüístico para delimitar el objeto de estudio de la semiótica y así otorgarle la condición de episteme; por esto, “la lengua puede concebirse como una alacena comunitaria que alberga todos los diferentes signos posibles que son sacados de allí para utilizarlos en la construcción de actos de habla” (Cobley & Jansz, 2004, p.15). Debido a la complejidad que tiene para asumir los usos particulares que se hace del lenguaje, Saussure prefiere estudiar a profundidad la lengua entendida como un sistema convencional y artificial, creada por las diferentes comunidades para comunicarse.

La diferenciación que hace Saussure entre lengua y habla, obedece a que en la primera se encuentran las reglas que por ser convencionales permiten el correcto empleo de ésta en un grupo social; mientras que el habla se vincula con el sello particular que imprimen los sujetos a una lengua; dicho de otra manera, es la forma cómo hablan las personas; y, al considerar que Saussure es el fundador de la lingüística estructural, para sus intenciones es más factible analizar semiológicamente²² la lengua. “Él destaca el tema recurrente de la escritura como forma de significación secundaria [...], lengua y escritura son dos sistemas de signos distintos; la única razón de ser del segundo es representar al primero” (Cobley & Jansz, 2004, p. 90).

Es así como para Saussure el origen del signo se debe a “la unión de un significado con un significante” (Eco, 1986, p. 19); por eso, lo define como una entidad de dos caras en la cual, “el significante es el aspecto material del signo y el significado representa un concepto mental” (Cobley & Jansz, 2004, p. 10, 11); esto es, porque sobre el signo lingüístico que es una creación humana para nombrar, significar y comprender la realidad “recae la tarea y el poder de representar el pensamiento” (Foucault, 2007, p. 83); por esta razón, el signo convencional ocupa un lugar destacado dentro del gran espacio comunicativo en tanto, principalmente, con las palabras se organizan ideas, textos y discursos para lograr una adecuada interacción social.

Por otra parte, Saussure diferencia entre un estudio diacrónico y uno sincrónico de la lengua; el primero, permite analizar la evolución histórica de ésta; mientras que el segundo la estudia en un periodo temporal específico. La importancia de estas dos perspectivas a la luz del análisis

²² Desde la tradición Saussureana se maneja el término semiología para estudiar el signo lingüístico.

semiológico, radica en que el estudio de los signos se realiza tanto desde su organización y uso en un momento particular, así como a través de su evolución en diferentes épocas históricas. No obstante, “Saussure postula una lingüística sincrónica y presenta un análisis del estado de la lengua en general, que esclarece las condiciones necesarias para la existencia de cualquier lengua”. (Cobley & Jansz, 2004, p. 9); de tal suerte, que la estudia como un hecho social que configura la convivencia y la comunicación entre las personas.

Para Saussure, si la lengua representa los códigos que configuran un sistema convencional; y por ende, es aceptada socialmente para que una comunidad se comunique; y por su parte, el habla es la forma como cada uno de los individuos hace uso de ella (principalmente desde la oralidad); la lengua representa la parte social del lenguaje, y el habla, la individualidad del mismo.

En este sentido, la lengua, por ser producto de un consenso establecido comunitariamente, se convierte en un objeto de estudio para ser analizado y comprender las reglas que le otorgan sentido; mientras que la práctica de ella da paso a la complejidad, porque tiene en cuenta a las personas y son la pragmática, la lingüística textual, el análisis del discurso, la psicología y la sociología²³, las ciencias que con sus diferentes aportes complementan el estudio del lenguaje.

De acuerdo con lo dicho, Saussure considera estudiar los signos al interior de la sociedad, pues éstos forman parte de ella y contribuyen en su interacción; este pensador cree que “el proceso de comunicación a través del lenguaje implica la transferencia de contenidos de la mente” (Cobley & Jansz, 2004, p. 12); porque, aquello que manifiesta un hablante es la idea del hecho u objeto real y “la única razón por la cual el significante evoca el significado es la existencia de una relación convencional, regida por reglas acordadas que operan en toda comunidad de hablantes” (Cobley & Jansz, 2004, p. 14).

En otras palabras, gracias a la convencionalidad de los signos las diferentes sociedades se comunican, porque los sujetos adquieren la comprensión de su significado, en la medida que

²³ Algunas de las ciencias sociales y del lenguaje se han unido para dar origen a nuevas disciplinas como la psicolingüística y sociolingüística, que ofrecen nuevos aportes a las ciencias de la comunicación.

conviven con los demás; los niños son el mejor ejemplo, puesto que en la interacción familiar, escolar y social aprenden a empoderarse de ellos para apropiarse de unos conceptos. Es decir, a través de los signos es como se “expresan las ideas de un emisor que las comunica a un destinatario” (Eco, 1986, p. 20); se determina entonces, que dentro de los postulados Saussureanos la relación entre dos o más interlocutores es vital para el desarrollo y la comprensión de los signos.

De esta manera, es como la concepción de signo lingüístico (convencional) implica un estudio profundo, porque con la palabra adecuada se influye en el pueblo; sobre todo, “se dispone de las palabras sin necesidad de las cosas y se dispone de las personas al disponer de las palabras” (S. Serrano, 1992, p. 23); en otras palabras, este signo es un mediador entre el sujeto, la sociedad y la realidad; en consecuencia, con los estudios semióticos no sólo se aborda su naturaleza, sino de manera especial, cuál es su función como promotor de sentido y “facilitador de relaciones comunicativas” (Sosa, 2006, p. 102) dentro de la interacción humana.

Con lo anterior, se infiere que en la escuela las palabras no deben ser apreciadas y analizadas aisladamente del contexto cultural, pues así, pierden sentido y fuerza; si la cultura en general se convierte en un gran texto para ser leído y dentro de ella se encuentra la palabra tanto oral como escrita, es imposible tratarla como una “organización autónoma en la que se estudian independientemente de la realidad las estructuras gramaticales” (Foucault, 2007, p. 289), pues el lenguaje para ser analizado por parte del estudiante, no puede desligarse del contexto en tanto “el estudio de los signos siempre se relaciona con el concepto de comunicación” (S. Serrano, 1992, p. 37) y es por esta razón, que a través de las PP se debe favorecer su comprensión dentro de situaciones comunicativas reales en las cuales los estudiantes develen su funcionamiento para la transformación social, más aún si este signo se lo emplea para argumentar ideas.

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; por tanto, es necesario asumirla como una práctica que permite representar la realidad a través de signos convencionales para ser

comunicados y comprendidos al interior de una determinada comunidad; puesto que los textos orales con el tiempo se tergiversan o se pierden; mientras que el signo escrito perdura para ser releído y reinterpretado cuantas veces sea necesario; es decir, permite preservar la memoria histórica y colectiva de los pueblos.

Desde la tradición lingüística norteamericana, se destacan los estudios de Charles Sanders Peirce, quien introduce el término semiótica y la contempla con un enfoque pragmático, pues otorga un lugar privilegiado al uso de todo tipo de signo para el desarrollo de la significación. Él asume que “el signo está en representación de algo” (Peirce, 1986, p. 22) y a diferencia de Saussure, que propone la diada significante – significado; Peirce aporta la triada del signo, representada así: “*objeto - representamen - interpretante*” (Peirce, 1986, p. 14); el representamen “es el signo mismo y mantiene una relación con un objeto, relación que a su vez implica un interpretante” (Cobley & Jansz, 2004, p. 21) y el interpretante es un efecto del significado propiamente dicho. “Casi siempre se lo concibe como el signo mental que es el resultado de un encuentro con un signo” (Cobley & Jansz, 2004, p. 23).

Dicho de otra manera, el signo por representar un objeto de la realidad se transforma en el representamen o la idea que el sujeto se hace de él; el empleo que se hace de ese signo propicia la aparición de un interpretante; es decir, otro signo consecuencia del representamen; y “el interpretante produce otros signos *ad infinitum*” (Cobley & Jansz, 2004, p. 24).

Además, él distingue tres categorías de fenómenos denominados primeridad, secundaridad y terceridad (Cobley & Jansz, 2004, p. 27). Al representamen le otorga la primeridad, al objeto la secundaridad y al interpretante la terceridad. La primeridad se mueve en el plano de lo intangible, forma parte de los sentimientos y las emociones; la secundaridad en el ámbito de los hechos, es decir, lo concreto, y la terceridad se constituye en el plano mental que da origen a nuevos signos.

Según Peirce, “un hábito es lo que lleva a los sujetos a realizar una inferencia determinada, a partir de ciertas premisas y es constitucional o adquirido” (Cobley & Jansz, 2004, p. 159). Con esto, se fortalece la idea que los signos están inmersos en la sociedad, y que su utilidad depende

de la capacidad de significación que los seres humanos les otorguen; en este sentido, “el signo tiene su fundamento en un proceso llamado semiosis, que es una relación real o una influencia que implica la cooperación de los tres elementos: el signo, su objeto y su interpretante” (S. Serrano, 1992, p. 30). Y, por tanto, “la asociación entre signos está guiada por los medios habituales que utilizan los seres humanos como comunidad para hacer inferencias” (Cobley & Jansz, 2004, p. 160).

Es así como Peirce asume “la doctrina de los signos y la vincula al concepto de semiosis” (Eco, 1986, p. 20) que conlleva a la comprensión de todo tipo de signo en tanto éstos se institucionalizan como signos en la medida que comiencen a comunicar algo a las personas. Por tanto, la teoría Peirceana supera a la Saussureana en la medida que amplía el horizonte de la semiótica dentro del mundo cultural, mientras que Saussure la asume como semiología desde el lenguaje verbal; sin embargo, se destaca que los dos tienen en cuenta el estudio de los signos enmarcados en la vida social. A pesar de las diferencias entre Saussure y Peirce “sus obras constituyen el punto de referencia más evidente para la semiótica en la actualidad”. (Cobley & Jansz, 2004, p. 37).

En cualquiera de estas dos tendencias de estudios semióticos, se concreta que todo signo “posee un material significante” (Gainza, 2009 – 2010, p. 11); es decir, un texto para ser interpretado y apropiado por parte de los sujetos; puesto que “intrínseco a los signos se encuentra la función comunicativa, que los hace movilizar dentro de la sociedad entre el universo de las señales y el universo del sentido” (Eco, 1986, p. 22). Es así como los sucesores de estas corrientes de pensamiento²⁴, hoy en día tienen en cuenta la cultura como “un tejido hecho básicamente de cuatro hilos: prácticas, discursos, imaginación y objetos” (Vásquez, 2004, p. 12), esto conlleva a reflexionar respecto a que en la cotidianidad las personas se manifiestan a través de los signos (en ellos incluido el lingüístico) para configurar unos imaginarios, unos estilos de vida, unas concepciones y creencias, así como una ideología imperante que se proyectan hacia

²⁴En la esfera de los signos convencionales se encuentran Kristeva, Baudrillard, Foucault, Derrida, Lévi-Strauss y Barthes; mientras que en la teoría semiótica del universo impregnado de signos están Richards, Morris, Ogden, Fisch y Sebeok. (Cobley & Jansz, 2004, p. 37).

las diferentes generaciones y, por tanto, se institucionalizan y que a través de la argumentación pueden ser rebatidos.

Es así como, a través del desarrollo de la CAE, los niños desde sus primeros años de escolaridad aprenden a distinguir los signos, a utilizarlos y a comprenderlos a la luz de la realidad social para establecer criterios que permitan concebir la “complejidad de la vida cotidiana” (Vásquez, 2004, p. 20) para luego transformarla. Por esto, la semiótica “identifica, describe y señala las relaciones de los signos en la cultura” (Vásquez, 2004, p. 30) para que éstos puedan interpretarse y, a través de ella, “se sugieren procesos de argumentación en cualquier forma de comunicación, en cuanto que, producir un signo con alguna intención, implica modificar la actitud del interlocutor” (R. Ramírez, 2004, p. 65); lo cual significa, reconocer la importancia del signo en toda actividad comunicativa y cómo éste se adapta para el desarrollo de textos y discursos; puesto que los estudiantes “no aprenden palabras ni oraciones aisladas” (Martínez, 2001, p. 13) sino a utilizar las diferentes herramientas del lenguaje escrito dentro de contextos de comunicación y significación.

Así las cosas, en la vida escolar, “se debe considerar al estudiante como un participante activo de un sistema de sentido y no como un receptor pasivo de reglas gramaticales” (Cobley & Jansz, 2004, p. 166); es necesario acercar a los educandos al conocimiento, comprensión y uso de los signos para que sean ellos quienes a través de la práctica desarrollen competencias comunicativas entre ellas la argumentación escrita, para que una vez comprendida la influencia del signo en la vida en sociedad cuenten con las bases necesarias para estructurar textos y discursos, pues el mundo de los signos propicia espacios para que los sujetos generen significaciones.

Lo anterior no significa desconocimiento de la importancia de las reglas gramaticales; sino la apropiación de ellas en contexto. Desde esta perspectiva, dentro de la argumentación escrita es válido considerar la semiótica en tanto, un texto argumentativo se fortalece con códigos verbales, “extraverbales y paralingüísticos” (R. Ramírez, 2012, p. 58) con el fin de persuadir a un lector; y esto hace que reconocerlos y comprenderlos dentro de situaciones comunicativas sea más significativo, pues a través de ellas “se explican las relaciones que se producen entre el

significado, el referente y el interlocutor” (R. Ramírez, 2012, p. 59); que son aprendidas “por los usuarios de signos desde temprana edad y en forma general” (Cobley & Jansz, 2004, p. 71); esto es, asumir en el aula, el análisis de los signos dentro de la práctica social de la comunicación.

Entre los aportes de Barthes (1915-1980), se tiene en cuenta el análisis semiótico que él hace dentro del mundo de la publicidad, esto da lugar para que dentro de las PP se integren procesos de comprensión de textos publicitarios que contienen mensajes compuestos por textos escritos e imágenes, para que los estudiantes desarrollen el pensamiento a través de la inferencia; porque Barthes distingue tres tipos de mensaje “el lingüístico conformado por todas las palabras que aparecen en el texto; el icónico codificado compuesto por las connotaciones de la fotografía y el icónico no codificado que son las denotaciones²⁵ de la fotografía”. (Cobley & Jansz, 2004, p. 47).

Lo planteado, implica que los escolares al enfrentarse al análisis de mensajes publicitarios y luego para crearlos aprendan a ver más allá de lo literal, a develar los mensajes e intenciones de quienes crean mensajes a través de la publicidad; así, ellos desarrollan la capacidad crítica tanto para argumentar como para contraargumentar. Puesto que, “el lector reconoce aquello que los signos efectivamente representan y luego procede a descifrar cierto tipo de sentido cultural, social o emocional” (Cobley & Jansz, 2004, p. 50); en otras palabras, los estudiantes aprenden a interpretar y a sustentar ideas delante de los demás.

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” (Barthes, 2003, p. 291); 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; pues, “nada de lo que se construye en el mundo escapa al sentido” (Barthes, 2003, p. 292).

²⁵ La connotación y la denotación son dos formas con las cuales se otorga significación a las palabras o frases, en la denotación se reconoce la información que el texto suministra porque no presenta ambigüedad; mientras que la connotación conlleva a la reflexión porque el texto requiere de más interpretación, ejemplo de ello son los refranes, que tienen un mensaje implícito.

Por su parte, Eco asume el “campo semiótico” (Eco, 1986, p. 8) para desarrollar su investigación respecto al signo en torno a la cultura que se enriquece con variedad de lenguajes preexistentes; en tanto, “la semiótica encuentra en el signo su unidad básica para engendrar, homologar e interpretar la variedad de signos culturales” (Vásquez, 2004, p. 29). Tener en cuenta estas consideraciones básicas de la semiótica permite transformar las PP para abordar el estudio y la práctica del lenguaje, principalmente para aprender a argumentar a través de la escritura y en el caso del mensaje publicitario fortalecer el texto escrito con la imagen para persuadir a un interlocutor.

3.3.1.3. Pragmática y argumentación

Esta ciencia considera importantes además del texto, a los sujetos que intervienen dentro de cualquier acto comunicativo; pues ellos son quienes dinamizan este proceso; y tiene en cuenta el contexto (social, cultural, económico, político, ideológico y geográfico) para comprender cómo los aspectos contextuales extralingüísticos condicionan el uso de la lengua en la estructuración de un texto argumentativo escrito.

Es así como la pragmática encuentra un espacio privilegiado dentro de la competencia comunicativa, para superar la concepción tradicional relacionada con el uso del lenguaje escrito sólo para transmitir información, muchas veces de manera acrítica a otros interlocutores por medio de un código que es preestablecido y aceptado socialmente.

Por tanto, se considera que “la comunicación únicamente se cumple y culmina cuando el oyente o lector capta no sólo lo dicho (lingüísticamente) sino lo que se ha querido decir (pragmáticamente)” (Martínez, 2005, p. 14); esto supone que la codificación del mensaje no es el único proceso cognitivo que desarrollan los sujetos para procesar información; además de ésta, el análisis, la síntesis, la inferencia, la crítica, entre otras; son habilidades de pensamiento que todo estudiante desarrolla al comprender que un texto escrito va más allá de lo plasmado en el papel; pues de manera implícita se contemplan las intencionalidades de quien escribe, sus intereses y las circunstancias de la realidad que hacen más significativo e interesante cualquier clase de texto (narrativo, descriptivo, argumentativo).

Razón por la cual, la pragmática responde a las limitaciones de la lingüística tradicional, centrada en el desarrollo de la gramática; aunque en ningún caso pretende demeritarla; más bien, reconoce que un texto adecuado, agradable, comprensible y llamativo, no sólo se produce por la aplicación de las diferentes reglas gramaticales que existen en una determinada lengua, sino además, por la forma cómo interactúan los interlocutores en un contexto específico; “ésta es la parte del estudio del lenguaje que se encarga de la acción, del uso, de la relación entre la lengua y las personas que la utilizan” (S. Serrano, 1992, p. 70). Dicho de otra manera, y de forma explícita “con ella se estudia las relaciones que se producen entre los interlocutores a partir del acto comunicativo y del contexto en el que éste se produce” (R. Ramírez, 2004, p. 68); desde esta perspectiva, ésta ciencia complementa los aportes de la gramática.

Cabe reconocer que, como ciencia surge en el pensamiento aristotélico; puesto que es Aristóteles quien al sistematizar la retórica, reconoce que ésta genera un tipo de discurso “cuya significatividad rebasa el ámbito de lo meramente sintáctico-semántico” (Aristóteles, 1990 libro I, p. 13) y además “advirtió el papel tan decisivo que la pragmática desempeña en la articulación que el lenguaje mantiene con el mundo y con los demás sujetos” (González, 2010, pp. 923, 924); por consiguiente, para él, la pragmática estudia los diferentes factores externos al lenguaje y permite establecer la interacción que entre ellos surge para lograr una comunicación adecuada.

Es decir, con la pragmática “se analizan los intercambios conversacionales con todos los elementos coloquiales de las situaciones cotidianas” (Yus, 2005, p. 21); no se trata entonces, de abordar un estudio del lenguaje ideal en abstracto, sino desde las prácticas discursivas de los estudiantes quienes con su forma particular de expresión se dan a entender en actos comunicativos con los demás, y es a partir de allí que deben generarse los procesos de E/A del lenguaje convencional para que éste sea apropiado por parte de los estudiantes y empleado como una herramienta indispensable para comunicarse con otras personas. Es decir, por medio de la pragmática se hace evidente una “praxis lingüística” (Yus, 2005, p. 21) que permite abordar el empleo adecuado de las palabras en contextos comunicativos particulares.

Dicho de otra manera, esta ciencia observa a profundidad cómo se relacionan los sujetos, sus intencionalidades, el contexto y la situación comunicativa que se produce en una comunidad a

través del lenguaje. Según lo anterior, tener en cuenta la pragmática, permite analizar la adecuación de las palabras, ya sea en su forma oral o escrita. En consecuencia, en ésta se acoge tanto al lenguaje como a la cultura, para comprender de qué manera el primero promueve las diferentes representaciones sociales, para que un determinado grupo humano interactue en un espacio y tiempo específicos.

Así pues, la pragmática se interesa por establecer con precisión aquellos factores que de manera sistemática determinan la forma en que se desarrolla la comunicación y por otra parte, fortalece los aportes de la semiótica porque permite comprender los textos más allá de la literalidad, al tener en cuenta las circunstancias que rodean la producción del mismo y el conocimiento previo que las personas poseen del mundo tanto físico como social y cultural en el cual intervienen y se interrelacionan.

En consecuencia, al hacer uso del lenguaje en contextos significativos de comunicación, los sujetos comienzan a desarrollar procesos de pensamiento cada vez más complejos para reconocer los mensajes implícitos o aquello que un determinado interlocutor pretende decir al elaborar un texto o emitir un discurso; así las cosas, se reafirma que “la simple codificación y decodificación nunca es suficiente, puesto que la comunicación verbal se constituye de una parte codificada y, de otra parte, que es producto de inferencias que llevan a determinadas conclusiones” (Nogueira da Silva, 2010, p. 2); esto sugiere que “las intenciones comunicativas, la adecuación de las mismas a los interlocutores y al contexto de interacción han sido y son una preocupación constante, en particular, cuando las intenciones son las de influir en el comportamiento del otro” (R. Ramírez, 2004, p. 68, 69); por tanto, la comunicación principalmente a través de la palabra escrita entendida como práctica social, implica la comprensión de los contextos comunicativos, para que los mensajes sean apropiados y comprendidos por parte del interlocutor.

Lo anterior, a la luz de las PP implica que se comience a buscar el significado y trascendencia social de los textos, “más que su análisis de manera abstracta” (Yus, 2005, p. 27); por tanto, la pragmática “se ocupa de las condiciones que determinan el uso y la interpretación de enunciados [...] y reclama para sí, el análisis y la explicación de los aspectos relacionados con la puesta en práctica de la competencia comunicativa” (Escandel, 2010, p. 5) en ella incluida la

CAE. En otras palabras, tiene en cuenta las situaciones de la vida real de los interlocutores; es decir, se ubica en contextos concretos en los cuales haya lugar una situación comunicativa; de acuerdo con esto, para desarrollar la CAE, no basta con conocer en teoría una lengua convencional; sino, saber cómo emplearla en un proceso comunicativo real.

Con lo expresado hasta el momento, es preciso determinar que en la educación, la pragmática responde a la necesidad de superar los métodos tradicionales de enseñanza de la lengua escrita, que enfatizan en el dominio de las reglas gramaticales; pero no trascienden a la aplicación de éstas en situaciones reales de comunicación; en este sentido, es a partir del uso y apropiación de dichas reglas como se adquiere mayor comprensión de ellas; más aún si es para crear textos argumentativos que implican procesos de pensamiento más elevados para redactar los mensajes; puesto que, “la información codificada lingüísticamente no agota el conjunto de contenidos que el hablante quiere comunicar; los enunciados lingüísticos no transmiten la totalidad de estos contenidos, sino que son simplemente indicios de la intención comunicativa del hablante” (Escandel, 2010, p. 6). En otras palabras, la pragmática estudia aquello que el hablante quiere decir cuando elabora textos o discursos; en ella, el contexto se convierte en un factor extralingüístico clave, puesto que los actos comunicativos no son entes aislados de la realidad.

Por consiguiente, “una de las tareas fundamentales de esta ciencia consiste en estudiar la forma y el grado en que el contexto da lugar a la elección que los hablantes hacen de un enunciado determinado” (R. Ramírez, 2004, p. 70). Son Austin en 1955 y posteriormente Grice en 1967 quienes expresan la necesidad de estudiar el habla y la conversación para diferenciar entre lo dicho literalmente y aquello que se infiere de un mensaje o de las intenciones de quien lo emite.

Gracias a la pragmática “se reivindica el carácter del lenguaje como actividad y no como producto” (R. Ramírez, 2004, p. 70); esto permite comprender que el aprendizaje del lenguaje escrito va más allá de las actividades mecánicas centradas en el desarrollo de contenidos teóricos, que se alejan del uso de éste en la realidad; con lo cual, a través de la pragmática, el docente dentro del aula tiene la valiosa oportunidad para estructurar actividades significativas de E/A de la lengua escrita y en ellas, suscribir la CAE desde un enfoque comunicativo y no

repetitivo y mecánico; para que así, los estudiantes den vida a textos y discursos tanto en el nivel personal como colectivo.

Así, los estudiantes adquieren mayor comprensión del lenguaje y de aquello que transmiten los textos y discursos; pues una lectura y escritura superficial queda en el plano de la literalidad y los niños darían cuenta de lo leído sólo con repetir las frases; por esto, la razón de ser de la pragmática dentro de la enseñanza del lenguaje radica en que no basta con “descifrar correctamente el contenido codificado, es necesario integrar la información proporcionada por medios lingüísticos con otra información contextual o extralingüística, para obtener una interpretación en la que todos los elementos que configuran el acto comunicativo sean tenidos en cuenta” (Escandel, 2010, p. 6); puesto que, el lenguaje en general se manifiesta a través de los textos (tanto orales como escritos) mediados por un contexto de comunicación que necesita ser comprendido para favorecer el intercambio de significados tanto convencionales o literales como los inferenciales, que son los realizados por los interlocutores “y dependen del acto en el que se produzca el acto de la palabra, dado por el contexto” (Frías, 2001, p. 4).

En consecuencia, desde la pragmática, el proceso de argumentación comienza a tomar trascendencia principalmente porque el sujeto está llamado a pensar para organizar adecuadamente las ideas que va a comunicar a la sociedad; de esta manera, “la pragmática describe y explica los actos de habla en contextos específicos” (R. Ramírez, 2004, p. 71); en donde la palabra adquiere sentido a la luz de las intencionalidades de los interlocutores enmarcados en situaciones de diálogo, que conllevan a modificar las relaciones entre los interlocutores y el contexto en el cual se enmarcan. Lo anterior en palabras de Beuchot implica que:

En la teoría del uso o pragmática, los signos adquieren significado dentro de juegos de lenguaje particulares (dependen del modo como se les utiliza) y los juegos del lenguaje se constituyen en el seno de una colectividad lingüística que los “juega” y cuya manera de vivir los refleja; es decir, ellos constituyen formas de vida peculiares. Es así como los signos se vuelven palabras, esto es, adquieren significado. (Beuchot, 2005, p. 233)

Lo cual, permite comprender que los textos al estar enmarcados en la sociedad, son producto de un acuerdo colectivo y, por tanto, son accesibles para cualquier persona, la dificultad radica en que si a través de las PP no se desarrollan las habilidades necesarias para comprenderlos o elaborarlos los estudiantes ven en el lenguaje una barrera que les impide comunicarse con los demás y con el mundo. Esto sucede cuando en abstracto se enseñan temas o contenidos de lenguaje que por ser nuevos para los aprendices generan complicaciones; por eso, es necesario encontrar la significación a través de la práctica que se haga del lenguaje, de lo contrario, las palabras, los textos y en general, el lenguaje sólo forman parte del mundo abstracto ajeno a la realidad escolar y social.

3.3.1.4. Lingüística textual y argumentación

Esta ciencia considera que los seres humanos (en este caso, los estudiantes) no son repetidores de las ideas expuestas por otros; sino más bien, creadores de conceptos y de diferentes formas de entender la realidad para transformarla. De acuerdo con esto, “la ciencia del texto pretende explicar cómo a través de estructuras textuales especiales, los individuos y grupos adoptan y elaboran determinados contenidos y cómo esta información lleva a la formación de deseos, decisiones y actuaciones” (Van Dijk, 1992, p. 22).

Desde esta perspectiva, los textos surgen de la comprensión que se tenga de mundo y sociedad e implica una elaboración minuciosa desde los primeros borradores y la revisión continua de éstos, hasta producir la versión final de los mismos para ser presentados a la sociedad.

En palabras de R. Ramírez (2012, p. 66) “Kallmeyer (1932) sugiere el texto como una unidad objeto de estudio que designa todo conjunto analizable de signos”. Esto es, tener en cuenta la globalidad de los textos y su relación con las partes, implica asumir la enseñanza de la lengua a través de escritos acordes con la realidad y no como tradicionalmente se hace desde las vocales, las primeras sílabas y las frases muchas de las cuales no otorgan mayor significado dentro de un texto y se convierten en pequeñas oraciones que no forman parte de la realidad; de esta manera,

el proceso de E/A de la escritura, se convierte en una rutina que no encuentra operatividad en escenarios de comunicación en la vida cotidiana. Al respecto Van Dijk (1992, p. 21) afirma que:

Los sujetos no sólo hablan para expresar sus conocimientos, deseos y sentimientos, no sólo registran pasivamente aquello que otros dicen; sino que, sobre todo, hacen que la comunicación tenga lugar en una interacción social donde el oyente, mediante la enunciación pretende ser influido de alguna manera por el hablante.

Así, la escuela debe asumir la responsabilidad de desarrollar la competencia comunicativa y en ella la CAE, puesto que, los niños desde tempranas edades “desean expresar opiniones e intentan defender sus derechos y convencer a otros de algo que les interesa” (Martínez, 2002, p. 165) y es a partir de estos intereses que la escuela debe promover la creación y comprensión de los textos escritos, más aún si se orientan al desarrollo de la argumentación.

Según lo anterior, en la escuela es necesario “reconocer que el texto oral o escrito, es resultado de una dinámica interactiva de fuerzas enunciativas” (Martínez, 2001, p. 21), y es a través de este reconocimiento que se deben planear las estrategias para la apropiación del lenguaje escrito.

Porque hasta ahora, la mayoría de las PP privilegian la gramática para “describir frases aisladas o parte de ellas; y prácticamente se omite cualquier tipo de análisis de secuencias, frases o textos” (Van Dijk, 1992, p. 18); situación que tradicionalmente limita la apropiación de la escritura; en contraposición, la lingüística textual asume que escribir es una actividad compleja, en donde el texto es la unidad principal de estudio.

Estas nociones dentro de las PP, permiten reconocer que a los estudiantes no se les enseña a escribir a través de ejercicios repetitivos, carentes de significación para ellos y, que por tanto, son desgastantes; más bien, se busca “trascender el estudio de la oración para asumir el texto como una unidad de análisis mayor [...], sin una extensión definida, realizable en un contexto de interacción comunicativa” (R. Ramírez, 2004, p. 75); hecho que implica asumir la producción textual como un plan social y no como una actividad escolar que comienza y finaliza en el aula.

Por estas razones, se tiene en cuenta que las ideas previas de los niños para elaborar un texto conlleva al desarrollo de habilidades cognitivas mediadas por la intervención docente; esto da lugar a que los estudiantes utilicen los signos adecuadamente para la elaboración de un texto escrito y desarrollen la textualidad entendida como “la toma de conciencia de que todo texto obedece a un plan de acción, resultado de una selección y una ordenación de ideas” (Martínez, et. al., 2004, p. 87). En este sentido, el proceso de producción textual implica que las ideas adquieran coherencia de acuerdo con las intencionalidades de quien escribe y que el texto se asuma como una unidad con coherencia y cohesión.

A través de la lingüística textual también se supera la idea tradicional de que los programas de lengua sólo se rigen por el manejo de la gramática; pues sólo ésta como teoría no es suficiente para la producción textual; dado que:

El texto se considera como una entidad comunicativa real compuesta por los usuarios de una lengua con significado autónomo y extensión variable [...], que se realiza con unas intenciones específicas, con adecuación al interlocutor, con unas particularidades formales y en una situación determinada. (R. Ramírez, 2004, p. 75)

Por tanto, es conveniente que dentro de las PP se promueva la lectura de textos de diversos autores, fuentes y temas para hacer un adecuado uso del lenguaje y desde allí, plantear acciones encaminadas al desarrollo de la CAE a través de la producción textual.

Según estas apreciaciones, se establece la necesidad de retomar y analizar los aportes de Van Dijk (1992), relacionados con las macroreglas y lo que él denomina las estructuras conformadas por las secuencias que componen los escritos; según lo dicho, este pensador distingue entre microestructuras, macroestructuras y superestructuras, para desarrollar sus observaciones desde las unidades mínimas hasta las más globales que enmarcan a los textos y a través de las macroreglas, plantea una forma práctica para realizar inferencias y producir interpretaciones y, por ende, nuevos textos.

Por microestructura se entiende que “son las oraciones temáticas que representan directamente una parte de la macroestructura” (Van Dijk, 1992, p. 59); es decir, esta parte del

texto se mueve en el plano de la gramaticalidad, en ella se tiene en cuenta la cohesión y la coherencia que permiten una organización adecuada de las palabras para evitar ambigüedades y redundancias; es entonces cuando los escritores, (en este caso los estudiantes) aprenden a organizar las oraciones y hacer uso de los signos de puntuación, las reglas gramaticales²⁶ y los conectores adecuados para establecer relaciones entre cada oración para dar sentido al texto, pues si éste se ordena adecuadamente permite una mejor comprensión por parte de los lectores, pues ellas representan la esencia del texto porque contienen las ideas principales.

La macroestructura representa el contenido, en otras palabras, es el desarrollo de aquello que se desea plantear en el texto producto de las ideas principales planteadas dentro de la microestructura. Por ello, ésta “es una representación abstracta de la estructura global del significado del texto” (Van Dijk, 1992, p. 55). Por tanto, cada párrafo debe guardar una coherencia semántica que sea capaz de formar una “unidad de significado en el nivel más global” (Van Dijk, 1996, p. 56); es decir, el texto debe guardar lógica de principio a fin.

La superestructura es la estructura global del texto, en la que se establecen al menos estas partes: introducción, desarrollo y conclusiones, para dar cuenta de un adecuado orden lógico dentro del texto; esto es, obedecer a “una estructura esquemática global” (Van Dijk, 1992, p. 69), que guarda una convencionalidad; en otras palabras, la superestructura conlleva a una adecuada lectura y comprensión del texto, porque ésta es conocida y apropiada socialmente, un ejemplo de ello son los esquemas de los periódicos, y las enciclopedias que tienen un esquema de presentación de la información para que el lector pueda comprenderla con facilidad.

Ahora bien, un buen proceso de lectura, escritura y comprensión de un texto conlleva al desarrollo de habilidades de pensamiento, tal como se menciona en las páginas anteriores; esto se complementa con las macroreglas que contribuyen con la producción de un nuevo texto a partir de uno ya existente; éstas son: “omisión, selección, generalización y construcción o integración [...], las dos primeras son de anulación y las dos últimas de sustitución” (Van Dijk, 1992, p. 59); implementar estos aportes dentro de las PP ayuda a los maestros a desarrollar actividades en las

²⁶ Concordancia entre persona, género y número, manejo de los verbos y los tiempos verbales.

cuales los estudiantes aprendan a deducir información para dar cuenta tanto de contenidos como de mensajes implícitos en los textos.

Así, la macroregla de omisión surge cuando el estudiante puede omitir información que sea “de poca importancia y no esencial” (Van Dijk, 1992, p. 60), sin que esto implique alterar el sentido de aquello que se lee; la selección implica reconocer la relación que existe entre las diferentes proposiciones, se tiene en cuenta el saber general o previo, de tal manera que se selecciona la información más relevante que dé cuenta del texto.

La regla de generalización implica destacar algunos conceptos claves que sustituyan a otras proposiciones pero que guarden sentido con lo que está escrito. Un ejemplo claro planteado por él para destacar esta tercera regla es el siguiente: “(i) en el suelo hay una muñeca, (ii) en el suelo hay un tren de madera, (iii) en el suelo hay ladrillos; estas proposiciones pueden ser sustituidas por una nueva proposición: en el suelo hay juguetes” (Van Dijk, 1992, p. 91). Con ejercicios prácticos de lenguaje como el anterior, en el aula de clase los niños aprenden a generalizar y desde allí a resumir los textos; en cuanto a la construcción o integración, implica que los estudiantes empleen algunas de las palabras de las diferentes proposiciones, en esto se asemeja a la segunda regla con la diferencia que se produce un texto más general o resumido que englobe la idea general de aquello de desee manifestarse.

Estas macroreglas, no deben operar dentro del aula de clase de manera estricta; si se tiene en cuenta que la comunicación es un hecho social, su implementación debe realizarse de una manera natural, en la cual, los estudiantes puedan acercarse a textos reales como los que se encuentran en periódicos y revistas producto de leer y analizar situaciones de la cotidianidad; así, se adquiere más sentido al uso del lenguaje.

Otras actividades esenciales que conllevan al análisis de textos son la elaboración de resúmenes, mapas conceptuales, esquemas y frases que den cuenta de lo leído; pues si el estudiante puede resumir o plantear sus propios escritos, comienza a hacer uso del lenguaje y de las reglas gramaticales para producir adecuadamente los textos; puesto que, “los usuarios de una lengua no almacenan todas las proposiciones de la información, sino una síntesis de significados

locales; es decir, el significado relevante del texto, que para el caso del texto argumentativo es la hipótesis de discusión, o la tesis” (R. Ramírez, 2004, p. 76); por tanto, extraer de diferentes escritos las ideas principales, los argumentos, las conclusiones y las palabras clave, se convierte en un inicio para promover la escritura de textos argumentativos.

De acuerdo con lo manifestado en los anteriores párrafos y según los aportes de Van Dijk (1992), se establece que en los textos actúan de manera interdependiente “la microestructura textual, la macroestructura semántica y una superestructura” (R. Ramírez, 2012, p. 69); la primera de ellas relacionada con aquellos significados que se le otorgan a los argumentos que se plantean en un escrito; la segunda implica la coherencia global del texto a partir de la organización de las ideas a través de la palabra escrita; y la tercera ayuda a organizar el esquema global del escrito para su respectiva comprensión; de tal manera que los sujetos estén en capacidad de construir el sentido del texto al integrar los saberes previos con las diferentes operaciones mentales y el uso de la macroreglas.

Los anteriores planteamientos, ratifican que la lingüística textual conlleva al estudio de la interacción de las oraciones dentro del texto, de acuerdo con el plan textual que elabora el autor; dicho de otra manera, el texto, no es la suma de oraciones; sino una estructura que presenta una intencionalidad dentro de una situación comunicativa concreta. Esto implica desarrollar un adecuado proceso de lectura basado en la comprensión, interpretación y crítica de los textos para promover hábitos en los estudiantes que superen el reduccionismo de analizar frases aisladas de un contexto comunicativo; al implementar los aportes de esta ciencia dentro de las PP, se abordan diferentes dificultades relacionadas con la coherencia, la cohesión, el manejo de vocabulario, la ortografía y la gramática que determinan en gran medida la capacidad de los sujetos para elaborar textos argumentativos escritos como resultado de una lectura crítica de la realidad y de las diferentes fuentes de información.

3.3.1.5. El análisis del discurso y la argumentación

Esta ciencia “se ocupa del análisis de la lengua en su uso comunicativo, estudia la estructura transaccional del diálogo, la conversación y el texto escrito como manifestación del lenguaje en

contextos sociales” (R. Ramírez, 2012, p. 82); en esta medida, emplear adecuadamente las palabras para generar un discurso, implica estudiarlas detalladamente y tener en cuenta a las personas y a los contextos en los cuales se lleva a cabo una actividad discursiva; es decir, ésta se encuentra con la dimensión pragmática y semiótica del lenguaje; porque gracias al análisis del discurso, las personas se introducen en el estudio de la vida social de un determinado sector y se destacan de ella los imaginarios que consolidan un modo de pensar, actuar, vivir y convivir consigo mismos, con los demás y con el entorno.

De esta manera, el contenido de un discurso se analiza en profundidad para develar los sentidos ocultos del mismo, “para no limitarse a describir las prácticas discursivas sino transformarlas progresivamente” (R. Ramírez, 2012, p. 84) e identificar fenómenos diferentes de aquello que se observa y se lee directa o literalmente; en tanto, gracias a las inferencias los sujetos están en capacidad de reconocer las diferentes formas de percibir la realidad y cómo éstas configuran el modo de vida de una sociedad; pues todo discurso se enmarca dentro de un colectivo social, en un tiempo y espacio específicos; por esto, su estudio “permite hacer generalizaciones sobre las oraciones compuestas y las propiedades de secuencias de oraciones” (Van Dijk, 1996, p. 18). Por tanto, en su análisis se tiene en cuenta a los sujetos y a las circunstancias; con el objeto de reconocer el imaginario social y las intencionalidades de quienes los escriben y los leen.

En otras palabras, por medio del análisis del discurso se tiene en cuenta la posición que asumen los interlocutores respecto a un tema, se hacen evidentes los aspectos socioculturales y lingüísticos que enmarcan la actividad comunicativa, y el contexto se convierte en un aspecto vital que representa el lugar y el momento histórico en el que se emiten los discursos. En consecuencia, al momento de argumentar se considera la enunciación “vista desde la dimensión dialógica del discurso” (Martínez, 2005, p. 8); en tanto, la argumentación se convierte en “una forma de oposición y de acción social” (R. Ramírez, 2012, p. 86), que permite a las personas plantear alternativas para la equidad social y develar las condiciones de dominación a través de diferentes discursos (políticos, religiosos, ideológicos, económicos o culturales), con el fin de considerar las implicaciones que adquieren las palabras para incidir en otros.

Según lo planteado, gracias a la argumentación “se desarrolla una competencia discursiva que debe facilitar el acceso a la capacidad analítica de los diversos contextos y el reconocimiento de la diversidad discursiva” (Martínez, 2001, p. 9); con lo dicho, es deber de la escuela el promover acciones educativas que den lugar para pensar y aprender en contexto; de esta manera, al hacer uso del lenguaje los estudiantes adquieren más compromiso para profundizar en el conocimiento y aplicación del mismo. Por otra parte:

El estudio del discurso en sus contextos cognoscitivo, social y cultural tiene aplicaciones importantes para varios terrenos y contribuye a la solución de problemas sociales cruciales; además, proporciona más entendimiento de los procesos de aprendizaje y de la formación de opiniones y de manipulación por los medios masivos. (Van Dijk, 1996, pp. 145, 146)

Esto es, dar cuenta de los fenómenos sociales que se configuran en los diferentes contextos mediados por la palabra y la imagen en el caso de la publicidad para lograr mensajes persuasivos. Para complementar, se destaca que una preocupación urgente de la escuela es lograr en los estudiantes la apropiación de los conocimientos para el desarrollo de competencias que transformen la sociedad; y, por esta razón, el manejo cada vez más elaborado del lenguaje conlleva a una mejor comprensión del mundo, lo cual incide en la toma de conciencia del rol de los sujetos dentro de la sociedad.

Por tanto, desarrollar la CAE a través del análisis del discurso (político, cultural, económico...) conlleva a un proceso de pensamiento crítico que devela la forma cómo a través de la palabra se logra la dominación social; en tanto, “un estudio crítico del discurso indica las diferentes relaciones sociales de poder, de desigualdad, de discriminación... que aparecen en el uso de ciertas clases de discurso en un contexto social” (Van Dijk, 1996, p. 146).

Con lo cual, el desarrollo de la argumentación vista en un marco dialógico a la luz de los discursos implica que el argumento se desarrolla con base en unas concepciones y contenidos aceptados socialmente en un tiempo y espacio específicos. Pero son precisamente esas convencionalidades sociales las que legitiman el poder, el progreso y a la vez la desigualdad social; temas que dentro de la escuela se convierten en la piedra angular para fomentar la argumentación a través del análisis de los discursos que por ser institucionalizados pasan casi

inadvertidos para la mayoría de los ciudadanos comunes; puesto que “las ideologías se sostienen, se legitiman o se defienden; y por ende, se reproducen a través del discurso” (Van Dijk, 1996, p. 150); bajo estas condiciones, analizarlos conlleva a pensar en la función social que cumple el lenguaje para configurar la interacción entre las personas y los imaginarios que circulan dentro de una comunidad.

Lo anterior surge porque “el discurso desempeña un papel básico en los procesos de reproducción de las cogniciones sociales [...]; por ende, lo usual es que sus contenidos, reglas generales, principios o estrategias se transmitan a través del texto y de la conversación” (Van Dijk, 1996, p. 168); de tal manera que son las palabras las que permiten reproducir las desigualdades sociales o por el contrario, generar posibilidades para el desarrollo social bajo condiciones de equidad; en este sentido, es conveniente analizar los discursos que giran en torno a la vida de los estudiantes, para que sean ellos quienes asuman una posición crítica respecto a las condiciones en las cuales se desarrollan como sujetos sociales con derechos.

Cabe reconocer que para Van Dijk es importante el análisis de los discursos desde las microestructuras textuales; esto es “procesar el discurso de abajo hacia arriba, simplemente porque no es posible efectuar ningún procesamiento global o generalizado, sin pasar por el análisis e interpretación de los detalles locales del texto” (Van Dijk, 1996, p. 157); lo anterior permite destacar que para abordar el estudio de la escritura razonada, tener en cuenta las oraciones como partes básicas de toda estructura enunciativa es el inicio para realizar procesos inferenciales y de comprensión, que procesualmente se proyecten al momento de abordar críticamente el discurso.

De esta manera, se encuentra relación con los aportes de las diferentes ciencias de la comunicación referenciadas anteriormente, sobre todo porque los niños tienen la oportunidad de aplicar lo aprendido teóricamente a través de prácticas que den cuenta del uso adecuado de la palabra escrita para generar textos y, por ende, discursos que conlleven a la apropiación de saberes a la luz de la realidad social; en tanto, “la comprensión del uso de la lengua y de la comunicación depende crucialmente del análisis del discurso” (Van Dijk, 1996, p. 143). Así, se devela que esta ciencia es de carácter interdisciplinar, puesto que todo discurso planteado en las

diferentes áreas del conocimiento se convierte en pretexto para analizar y criticar las palabras dichas por otros.

Si se tiene en cuenta que “la argumentación se basa en una situación de enunciación específica” (Martínez, 2002, p. 166), se reconoce que los discursos forman parte de la vida social y, por ende, están supeditados a la lectura, interpretación, crítica y contraargumentación que de cuenta de las posibilidades que tienen los seres humanos gracias a la palabra para desarrollar razonamientos fundamentados en el ordenamiento lógico de las palabras que hagan de la comunicación una actividad social promotora de equidad.

En este sentido, desde la perspectiva dialógica del discurso “se tiene en cuenta el papel activo del otro (el interlocutor) en el proceso de significación y de interpretación” (Martínez, 2005, p. 19); lo anterior, aplicado dentro de las PP implica reconocer los saberes y las voces de los estudiantes, quienes a través de sus presaberes configuran los significados que otorgan los discursos; por tanto, los maestros están llamados a generar espacios de diálogo para analizarlos y desde allí, asumir posiciones que les permitan hacer un ejercicio crítico de la palabra escrita.

3.3.2. Enfoques y aportes de la teoría de la argumentación

Se presentan los diferentes aportes científicos que han realizado lingüistas y filósofos interesados en abordar los estudios del lenguaje y la argumentación a partir de 1950. Se destacan principalmente “la nueva retórica de Perelman; la pragmatética de Toulmin; la teoría de la acción comunicativa de Habermas; la argumentación en la lengua de Anscombe y Ducrot; y la pragmatológica de Van Eemeren y Grootendorst” (R. Ramírez, 2012, p. 97), quienes desde sus diferentes percepciones de la argumentación orientan o dan luces para repensar la manera cómo se aborda la CAE en la escuela.

3.3.2.1. La nueva retórica de Perelman

Contribuye con una argumentación basada en un “mecanismo dualista [...] por una parte con argumentos cuasi lógicos y por otra, con argumentos basados en la estructura de lo real” (R.

Ramírez, 2012, p. 98); lo anterior conlleva a pensar en la verosimilitud que se genera con el lenguaje para trabajar con premisas probables que apoyadas en evidencias permitan persuadir a un determinado público. Sobre este particular, Díaz (2002, p. 14) afirma que:

El modelo argumentativo de Perelman se inspira en el razonamiento dialéctico desarrollado por Aristóteles en su Retórica. El tema central de su teoría de la argumentación es que más allá de los razonamientos lógico-formales propios de las disciplinas que trabajan con premisas comprobadas empíricamente [...]; existe un amplio campo de razonamientos o argumentaciones propios de ciencias humanas que expresan valores; y que sin someterse a los rigurosos criterios procedentes de la lógica deductiva, son igualmente válidos para sustentar determinadas tesis.

Lo dicho, establece una relación estrecha con los planteamientos de la retórica clásica griega y demuestra que hoy en día se repiensa el concepto de ciencia, puesto que es tan valioso el desarrollo objetivo de las ciencias empírico-analíticas como la subjetividad planteada por las ciencias humanas, y es aquí, en el terreno de lo subjetivo que el lenguaje y la argumentación cobran importancia; para reivindicar su papel en la vida social, para hacer de ellos una valiosa herramienta dentro de los procesos comunicativos, sobre todo si se trata de la palabra escrita que demanda más rigurosidad y tratamiento para la elaboración del texto argumentativo.

En este sentido, el aporte de Perelman radica en que “se busca dentro del pensamiento argumentativo un medio para crear una racionalidad específica, práctica para los asuntos humanos” (Plantín, 2001, p. 17); esto es, dar cuenta a través de las palabras cómo se sustenta una idea o una postura ideológica; puesto que, “mientras la demostración es resultado de una cadena de razonamientos que se propone probar la verdad [...]; las premisas de una argumentación se basan en opiniones, creencias, presunciones, sospechas, testimonios, indicios e hipótesis que bien pueden ser objeto de controversia” (Díaz, 2002, p. 7); lo cual, implica reconocer la argumentación en el marco de la memoria colectiva, que cuenta con los llamados *lugares comunes* de Aristóteles para permitir a las personas plantear sus argumentos y encontrar “posibles verdades y no conclusiones evidentes” (Díaz, 2002, pp. 7, 8), que en el plano educativo conducen al desarrollo de la capacidad crítica de los estudiantes.

3.3.2.2. La pragmatética de Toulmin

Este pensador concuerda con Perelman en tanto, considera que la argumentación “no debe reducirse al simple esquema de un silogismo” (R. Ramírez, 2012, p. 99) y propone el desarrollo de una lógica para la argumentación no formal; él destaca que la reflexión crítica complementa la enseñanza de la lógica. En palabras de Díaz (2002, p. 14):

Ante la imposibilidad de reducir los argumentos a dos premisas y una conclusión, Toulmin ha desarrollado un modelo con el que se describe la estructura de un argumento ideal. Para tal fin, señala seis elementos íntimamente relacionados: 1) una conclusión (claim) que resume la posición que se defiende en el argumento, 2) los hechos específicos que evidencian esa conclusión (ground); 3) un principio aceptado que garantiza la conclusión (warrant); 4) una serie de inferencias (backing) que justifican la conclusión; 5) una modalidad (modality) que relativiza el alcance o validez de la conclusión; y 6) cuando sea el caso, una refutación (rebuttal) a los argumentos con los que se pretenda invalidar la conclusión.

Lo anterior deja entrever que la argumentación planteada por Toulmin es tanto una actividad lingüística como de pensamiento caracterizada “por la dependencia de sus elementos, el previo consenso que deben tener los interlocutores sobre el campo que discuten, el funcionamiento del sentido común como una última garantía y la legitimación del argumento por la institución en que se inscribe” (R. Ramírez, 2012, p. 100); es decir, dentro de este tipo de lógica informal se tiene en cuenta al contexto comunicativo en el cual los interlocutores plantean sus argumentos para llegar a unos acuerdos básicos. Además de esto, Toulmin considera que:

Argumentar se refiere a la actividad de plantear pretensiones, someterlas a debate, producir razones para respaldarlas, criticar esas razones y refutar esas críticas. Un argumento en el sentido de un tramo de razonamiento, es la secuencia de opiniones y razones encadenadas que, entre ellas, establecen el contenido y la fuerza de la posición para la cual argumenta un hablante particular. (Toulmin [1922-2009] en Cisneros, Patiño, et. al., 2007, p. 50)

Estas palabras, comprendidas desde el desarrollo de la CAE en el aula de clase, implica reconocer que los estudiantes están en capacidad de producir razones para dar cuenta de sus

opiniones y que en el diario vivir de la escuela, de manera asistemática ellos argumentan; por eso, es necesario orientar este proceso argumentativo desde la actividad escritural, para permitirles pensar y poner en juego su potencial para presentar sus puntos de vista y rebatir otros, lo cual hace de ellos pensadores críticos.

3.3.2.3. La teoría de la acción comunicativa de Habermas

Este enfoque asume que el proceso de comunicación se vincula con los procesos de argumentación; retoma la idea que el lenguaje está enmarcado en la vida social y, por tanto, el uso de éste conlleva a que las personas argumenten bajo la intencionalidad de la emancipación de los sujetos; como tal, “a la teoría de la argumentación le compete la tarea de reconstruir las presuposiciones y condiciones pragmático-formales del comportamiento explícitamente racional” (Habermas, 2001, p. 16); lo dicho, reconoce que la comunicación y en ella la argumentación da cuenta de la comprensión de la realidad social, para criticar aquellas posturas ideológicas que generan la inequidad social.

Dentro de esta teoría se considera la racionalidad comunicativa para llegar a los consensos en tanto “los diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista” (Habermas, 2001, p. 27) para lograr acuerdos enmarcados dentro de la cultura y la sociedad, según lo planteado, este autor comenta que un hablante racional es aquel que se hace entender cuando entabla un diálogo al menos con otro interlocutor. Es así como Habermas apela por una ética de la comunicación a través de la cual “se trata de fundamentar la rectitud de las palabras y del valor significativo de las mismas” (R. Ramírez, 2012, p. 105); al hacer uso adecuado de la razón.

De esta manera, la comunicación y, por ende, la argumentación no es concebida como un hecho mecánico, sino “como un acontecimiento dinámico y adaptable” (R. Ramírez, 2012, p. 105), en donde las personas miden su racionalidad “por el buen uso de los procesos de entendimiento” (Habermas, 2001, p. 32); situación que implica utilizar responsablemente la palabra para lograr la autonomía y criticar los planteamientos sociales que se establecen a través de la memoria colectiva como dogmas; en tanto, “la lógica de la argumentación tiene en cuenta

las relaciones internas, también de tipo no deductivo entre las unidades pragmáticas (actos de habla) de que se componen los argumentos” (Habermas, 2001, p. 43).

Desde esta perspectiva se asume la argumentación como proceso, procedimiento y producto. El primero de ellos hace referencia a una “forma de comunicación infrecuente porque se trata de abordar una comunicación ideal; en el segundo se tiene en cuenta la cooperación dialógica entre proponentes y oponentes; finalmente, tiene por objeto producir argumentos pertinentes” (Habermas, 2001, p. 46); por ello, para el desarrollo de la CAE se asume la posición de los interlocutores y el buen uso del lenguaje para producir textos argumentativos. En palabras de Habermas: “la retórica se ocupa de la argumentación como proceso; la dialéctica de los procedimientos pragmáticos, y la lógica, de los productos” (Habermas, 2001, p. 48). Estos planteamientos permiten determinar que la argumentación es una actividad propia del uso de la razón, abordada interdisciplinariamente; en tanto, la retórica da cuenta de la estructura del argumento; la dialéctica de los actos comunicativos desarrollados por los interlocutores y la lógica de la manera cómo se organizan las ideas para que éstas guarden cohesión y coherencia en el texto.

3.3.2.4. La argumentación en la lengua de Anscombe y Ducrot

Para estos pensadores “la argumentación está inscrita en las mismas frases de la lengua” (R. Ramírez, 2012, p. 108); lo anterior conlleva a analizarla como vehículo comunicativo y no como “un conjunto de estructuras y reglas independientes de toda enunciación y contexto” (Anscombe & Ducrot, 1998, p. 8). De esta manera, se corrobora que el aprendizaje del lenguaje y en este caso de la CAE debe ser dinámico, creativo, reflexivo y crítico, puesto que al limitar su estudio a las reglas gramaticales de manera sólo teórica y ajena a la realidad pierde sentido y trascendencia en el amplio mundo social de la comunicación.

Según lo dicho, “las palabras están destinadas a dar una representación o una imagen de la realidad” (Anscombe & Ducrot, 1998, p. 9), con ellas se crean frases que contienen enunciados a través de los cuales se obtiene una información o descripción de la realidad. Dicho de otra manera y en términos de Ducrot (1988, p. 47): “las palabras en sí mismas tienen un valor

fundamentalmente argumentativo”, pues no sólo describen el mundo, sino que ayudan a elaborar una forma lógica de éste; de tal modo que a través de la enunciación, “el lenguaje ordinario describe la realidad y hace de ella un debate entre los individuos” (Ducrot, 1988, p. 30); así, es en el diálogo natural, en las disertaciones diarias que los sujetos plantean sus argumentos; lo anterior a la luz de la actividad escolar, implica reconocer que diariamente los estudiantes argumentan de una manera informal, y que esta actividad lingüística se convierte en el insumo a aprovechar por parte de los maestros para hacer más significativo el aprendizaje de la escritura razonada.

Por tanto, es conveniente aclarar la diferencia entre enunciado y frase propuesta por Ducrot; para él “el enunciado es una realidad empírica, es aquello que las personas pueden observar cuando escuchan hablar a la gente; mientras que la frase es una entidad teórica, que sirve para explicar la infinidad de enunciados” (Ducrot, 1988, p. 53); en otras palabras, el enunciado implica profundización y mayor comprensión por parte de las personas para la interpretación de los mensajes; mientras que las frases se mueven en el plano más literal; esta reflexión hace evidente la preocupación de que en la escuela generalmente las clases se centran en las frases y no en la comprensión minuciosa de los enunciados; por consiguiente, la CAE está llamada a sopesar las carencias que presentan los estudiantes cuando ellos sólo leen bien pero literalmente y repiten así sea con otras palabras lo mismo que dicen las frases; más no se realizan procesos adecuados para ir más allá de la literalidad que ofrecen los textos escritos.

En consonancia con lo anterior, la argumentación “exige que la significación de las frases sea abierta, que le pida al interpretante descubrir las conclusiones contenidas en el enunciado” (Ducrot, 1988, p. 82); de esta manera, al interior de las clases se da paso a la polifonía o la existencia de varias voces que complementan lo planteado en el texto escrito, implica que cada estudiante adquiera las habilidades necesarias para descubrir el verdadero sentido del enunciado; esto lleva a pensar en la importancia que adquiere la palabra, en tanto expresa argumentaciones; por otra parte, es de considerar los topoi que estos pensadores los caracterizan como adjetivos que son compartidos por la comunidad, éstos representan entonces la garantía para la elaboración de los argumentos y finalmente el paso a la conclusión.

3.3.2.5. La pragmadialéctica de Van Eemeren y Grootendorst

En ella sus pensadores declaran que “la argumentación es un tipo de actividad intelectual y social que sirve para justificar o refutar una opinión” (R. Ramírez, 2012, p. 115); ellos basan su modelo argumentativo en la discusión, que requiere al menos de dos interlocutores que den vida a la comunicación y, por ende, a la argumentación, se apoyan en la teoría de los actos de habla propuesta por Austin (1911-60) que les permite presentar un “ideal de razonabilidad crítico-racionalista” (Van Eemeren & Grootendorst, 1992, p. 7) para que las personas incrementen la capacidad de entendimiento en procura de una convivencia mediada por el respeto.

Por tanto, “aprender a argumentar no sólo permite mejorar las habilidades intelectuales o las interacciones con las demás personas y la capacidad de reflexionar, también sirve de base y le otorga sentido a la participación ciudadana” (Van Eemeren & Grootendorst, 1992, p. 9); de esta manera, hacer uso de la argumentación implica aprender a utilizar adecuadamente el lenguaje no sólo para la comunicación eficaz sino para tomar partido en las decisiones que afecten a una determinada comunidad, tener la capacidad para trabajar en equipo, para escuchar y ser escuchado y, en esta medida, valorar la voz ajena para establecer acuerdos.

Dentro de este enfoque, se considera que las diferencias de opinión se resuelven siempre y cuando se maneje una buena discusión crítica, por ello se asume el tratamiento de las falacias “como obstáculos a la resolución de una disputa, como problemas de comunicación y no simplemente como errores de razonamiento” (R. Ramírez, 2012, p. 116); esto es, asumir el lenguaje en acción, para “reconocer a la argumentación como un fenómeno del uso del lenguaje cotidiano”(Van Eemeren & Grootendorst, 1992, p. 24), pues no es factible razonar con argumentos alejados de la vida diaria y olvidar el contexto que encierra al acto comunicativo para desarrollar un proceso de E/A de la argumentación escrita.

Bajo estas consideraciones, “el estudio de la argumentación no está basado ni unilateralmente en la experiencia, ni unilateralmente en la mera construcción intelectual, sino que estos dos enfoques deben ser entretnejidos en un programa de investigación integrador” (Van Eemeren & Grootendorst, 1992, p. 25), para permitir el desarrollo de la argumentación desde un encuentro

entre teoría y práctica que otorgue sentido a la palabra dentro de los contextos comunicativos; en tanto, dentro del enfoque pragmatialéctico “la argumentación es descrita como un acto de habla complejo cuyo propósito es contribuir a la resolución de una diferencia de opinión o una disputa” (Van Eemeren & Grootendorst, 1992, p. 29). Con lo cual, es necesario analizar el uso de la palabra a través de la escritura empleada por los estudiantes para defender sus puntos de vista o rebatir los de otros.

3.3.3. Falacias argumentativas

Por falacia se entiende “un razonamiento que aunque formalmente puede dar la impresión de ofrecer una sustentación correcta (y por eso puede resultar persuasivo), contiene en su sustentación alguna trampa, falsedad o engaño al pensamiento” (Díaz, 2002, p. 95); ahora bien, básicamente se incurre en falacias en el aula de clase porque se desconoce el lenguaje en profundidad y sólo se lo estudia de manera teórica, lo dicho impide que los estudiantes hagan uso de la razón para comunicar a otros sus planteamientos. En este sentido, Díaz (2002, p. 95) complementa lo anterior al aclarar que:

Si se incurre en una falacia sin el propósito de engañar, como resultado de un descuido en el razonamiento, a este se le denomina “paralogismo”. Si se incurre deliberadamente en una falacia con el propósito de engañar o confundir al destinatario para persuadirlo se llama “sofisma”.

Según lo dicho, en la cotidianidad se presentan estos dos tipos de falacias que empobrecen el uso del lenguaje verbal y afectan notablemente la argumentación escrita porque prevalecen muchas veces los intereses personales y es así como se impide la objetividad en los argumentos. Con respecto a lo anterior, Van Eemeren y Grootendorst desde la pragmatialéctica asumen las falacias “como violaciones de las reglas de la discusión crítica” (Van Eemeren & Grootendorst, 1992, p. 121) y no sólo como errores en la lógica. Consideran que los actos de habla y por ende las discusiones no son perfectas en la cotidianidad y necesitan estudiarse para evitar en este caso, que en la interacción comunicativa de los estudiantes se presenten malos entendidos; los autores antes señalados identifican diez reglas que al ser violadas se consideran como falacias:

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 dispuesto 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 aceptada, ni puede negar una premisa que representa 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 explícitas.
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.(Van Eemeren & Grootendorst, [1992] en R. Ramírez, 2012, p. 118, 119)

En este sentido, promover en los estudiantes la capacidad de “leer y escuchar críticamente, les permite estar en mejores condiciones para detectar con claridad tanto los argumentos bien razonados, como la debilidad de aquellos con los que se pretende convencer” (Díaz, 2002, p. 95); según lo dicho, es necesario tener en cuenta las falacias para evitar malos entendidos y ayudar a los estudiantes a estructurar textos argumentativos escritos que sean validados socialmente, debido a que el lenguaje y en este caso la escritura argumentada, está presente en el diario vivir de las personas y es necesario dentro de la discusión crítica y el planteamiento de ideas, desarrollar adecuados procesos de pensamiento que hagan visible el buen uso del lenguaje escrito al momento de plantear o estructurar los textos argumentativos.

3.3.4. La necesidad de argumentar en el aula de clases

Desarrollar procesos argumentativos es una necesidad social enmarcada dentro de la comunicación; por esta razón, en el aula de clase, el profesor está llamado a realizar acciones pedagógicas encaminadas al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes; esta concepción se apoya en los fundamentos filosóficos expresados en los lineamientos curriculares y los estándares propuestos desde el MEN, los cuales sirven de orientación para articular los aportes teóricos presentados anteriormente para el desarrollo de la CAE.

Según lo dicho, los lineamientos curriculares cuentan con un soporte teórico de corte humanístico, que reúne reflexiones a través de ensayos, de los pensadores mexicanos Alfonso Reyes (1889-1959) y Juan José Arreola (1918-2001), del argentino Ernesto Sábato (1911-2011) y del español José Ortega y Gasset (1883-1955); quienes, con sus discursos, hacen un reiterativo llamado de atención a la escuela y a los maestros, para motivar a los estudiantes en el arte de la argumentación escrita desde la práctica continua, más que desde la enseñanza teórica.

Para Reyes, por ejemplo, es vital que el maestro investigue en su realidad cercana; esto genera sentido de pertenencia hacia el contexto y contribuye al desarrollo del pensamiento crítico; esta postura del docente, desde un punto de vista fenomenológico, genera teoría o al menos permite la sistematización del saber producido por medio de la práctica; aunque él, no desconoce la importancia de las teorías exógenas, en tanto, “éstas se asuman como una ayuda, como una posibilidad de interlocución” (Reyes [1889-1959] en MEN, 1998, p. 7), que permite al docente fundamentar mejor su labor en el aula. En cuanto a la escritura, Reyes sostiene que, ésta es una actividad intrínseca por los procesos mentales que el sujeto desarrolla para producir un texto; así como:

Extrínseca, en tanto se moviliza entre voces de adentro y voces que provienen de afuera: este movimiento se acentúa mucho más en la evaluación y corrección, actividades en las que se añade, se quita o se intercambia en el movimiento paradigmático de la escritura. (Reyes [1889-1959] en MEN, 1998, p. 7)

Es así como, el escritor hace evidente la necesidad de la reescritura, de esa capacidad para elaborar los primeros borradores, hasta lograr el producto final; cosa que generalmente no es visible en las PP, puesto que a la primera versión de un texto escrito, se señalan errores, incoherencias, faltas de ortografía y se otorga una nota, muchas veces desmotivante para los estudiantes; lo cual, causa frustración y los cohibe para expresarse por escrito.

En este sentido, y a la luz de la condición extrínseca de la escritura propuesta por Reyes, las PP no deben imponer la escritura y la argumentación como actos mecánicos; sino más bien, mediados por el diálogo y como actividades necesarias dentro de los procesos de comunicación; al respecto, este pensador opina:

La lengua se aprende desde la interacción, en la necesidad del uso, en la práctica y en la participación en contextos auténticos [...], lo más importante, en los primeros peldaños de la pirámide escolar es la liberación de la palabra del niño. (Reyes [1889-1959] en MEN, 1998, p. 8)

Aunque se privilegie la competencia pragmática en la básica primaria, no se debe desconocer la importancia de la gramática; más bien, ésta debe evidenciarse en las prácticas comunicativas, en los pretextos que el maestro propicie, para hacer más vivencial la palabra escrita y las reglas gramaticales que la enriquecen. Según lo dicho, es la práctica de la lengua, la que permite su comprensión y el manejo adecuado de sus recursos; esto, lo recrea Reyes con la siguiente analogía:

Los libros de recetas no hacen a los buenos cocineros, sino sólo la continua práctica en el fogón; quédense los recetarios como guías y referencias, y multiplíquese las composiciones orales y escritas, las charlas y las discusiones sobre las cosas vivas que se ofrezcan a mano. (Reyes [1889-1959] en MEN, 1998, p. 9)

En consecuencia, los libros de texto, se asumen como referentes para las PP, no como el único recurso en el cual reposa todo el proceso E/A, con temas ajenos a la realidad y, por tanto, carentes de interés y significado para los estudiantes; frente a esto, es Arreola quien lanza una dura crítica al proceso de formación docente, al afirmar: “al maestro no lo formaron para hacer

propuestas, sino para repetir...” (Arreola [1918-2001] en MEN, 1998, p. 10); afortunadamente, esta realidad, en el momento histórico actual, es superada, al menos porque en la academia, se analiza el concepto y trascendencia de las PP, y por ende, se convoca al maestro a leer su propia realidad, para luego intervenir en ella con innovaciones pedagógicas que involucren el uso de diferentes recursos y la generación de ambientes propicios para el aprendizaje.

Por otra parte, este escritor mexicano señala cuan importante es, superar la repetición de contenidos vacíos, que en términos generales no generan conocimiento; a esto, lo llama “la memoria regulada” (Arreola [1918-2001] en MEN, 1998, p. 10); mas bien, extiende la invitación a las preguntas, como un primer paso para hacer más comunicativas las clases; él reseña que “todo individuo está potencialmente en capacidad de penetrar en los universos complejos del conocimiento, si tiene la voluntad libre para indagar y descubrir” (Arreola [1918-2001] en MEN, 1998, p. 10).

Estas apreciaciones, son complementadas con las palabras de Sábato “menos información y más espíritu crítico en la escuela” (Sábato [1911-2011] en MEN, 1998, p. 10); con esto, el escritor critica de entrada la monotonía en las clases; que sólo conlleva a la sumisión y pasividad del individuo en el escenario escolar y para superar esta condición, Sábato propone el trabajo en grupo, como una estrategia eficaz que promueve la colaboración y el pensamiento crítico; “el trabajo colectivo favorece el desarrollo de la persona, sobre los instintos egoístas, despliega el esencial principio del diálogo, permite la confrontación de hipótesis y teorías, promueve la solidaridad por el bien común” (Sábato [1911-2011] en MEN, 1998, p. 12). Con estos planteamientos, el maestro cuenta con las orientaciones necesarias para repensar continuamente la forma cómo desarrolla sus clases; y desde allí, elegir las mejores opciones, que de acuerdo con el contexto, permitan aproximar a los estudiantes al conocimiento y uso de la lengua escrita, así como al desarrollo de la CAE, para expresar ideas, sustentarlas y defenderlas dentro de un determinado grupo social.

De Ortega y Gasset, es válido resaltar la importancia de enseñar la necesidad de la ciencia, y no, la ciencia misma, él acentúa que gracias a la indagación y la investigación, se evita la transmisión del conocimiento. Él propone que:

Sensibilizar a los maestros y a los jóvenes hacia actitudes investigativas no es un imposible; es al contrario, lo que debe constituir la dinámica de las interacciones en el contexto escolar; no se trata de dejar de estudiar, sino de reconceptualizar esta práctica. (Ortega y Gasset [1883-1955] en MEN, 1998, p. 13)

Con esto, las PP dan paso a clases más dinámicas, creativas y dialogantes; en donde, tanto estudiantes como docentes, no se conforman con lo escrito en un libro de texto; más bien, juntos desarrollan habilidades para construir el conocimiento. De acuerdo con esto:

Lo que se enseña no es la ciencia, sino la necesidad de ella, y este enseñar no puede ser más que una provocación, un desafío que conduce hacia un permanente desacomodo de los procesos intelectuales de los sujetos participantes en los escenarios del saber. (Ortega y Gasset [1883-1955] en MEN, 1998, p. 13)

Aldejar progresivamente la pasividad en el aula de clase, el mismo deseo de saber, da paso a procesos mentales más complejos, los cuales se manifiestan en los modos de enseñar y aprender a través de la pregunta, la indagación y la investigación, más aún si éstas se vinculan al desarrollo de la CAE.

En este orden, se considera necesario que el maestro “tome distancia crítica de los programas curriculares institucionalizados y de los libros de texto” (Ortega y Gasset [1883-1955] en MEN, 1998, p. 12); lo mencionado es corroborado por el Estado Colombiano, en tanto, el currículo para el área de lenguaje se asume como “una hipótesis de trabajo que evoluciona a medida que la práctica señala aspectos que se deben modificar, resignificar, suprimir o incluir” (MEN, 1998, p. 3). Esta condición del currículo, da luces para que el profesor asuma la reflexión, la crítica y la investigación como acciones concretas que permiten el mejoramiento continuo de la labor docente.

Sin embargo, esto no significa que los contenidos queden excluidos dentro de la cultura escolar; más bien, se trata de encontrarles más sentido a través de las PP, para convertirlos en pretextos, que permiten el desarrollo de la CAE, para hacerla visible a través de los desempeños alcanzados por los estudiantes, mediante diferentes actividades escriturales. Lo anterior se apoya

con “la noción de competencia comunicativa propuesta por Dell Hymes (1972) referida al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados” (MEN, 1998, p. 25); así, los aspectos socioculturales son determinantes dentro de los actos de comunicación; y por esto, lo social y lo comunicativo, encuentran su razón de ser en una comunidad.

Por tanto, la actividad escritural y la argumentación forman parte de un proceso complejo “en el que se configura un mundo y entran en juego saberes, competencias e intereses” (MEN, 1998, p. 27); para lo cual, el trabajo en el aula está llamado a generar espacios donde los actos comunicativos propendan por la criticidad y el desarrollo de la autonomía; en este sentido, el aula se concibe como “un escenario de construcción de significados y sentidos [...], un espacio de argumentación, en el cual se intercambian discursos, comunicaciones, valoraciones éticas y estéticas” (MEN, 1998, p. 18); que en conjunto, enriquecen la interacción grupal y hacen que la escritura adquiera un valor social, como medio por excelencia para argumentar, asumir posturas, contraargumentar y exponer puntos de vista.

En este orden de ideas, con los lineamientos curriculares “la escuela está llamada a trabajar sistemáticamente las habilidades para comprender y producir diferentes tipos de texto, tanto orales como escritos; entre ellos, el texto argumentativo” (MEN, 1998, p. 31). Por tanto, es a través de las PP como se fomenta la construcción de la CAE, siempre y cuando, se tengan en cuenta, estas tres condiciones básicas: la intratextualidad o coherencia interna del texto al emplear adecuadamente los recursos de la lengua escrita; la intertextualidad, que permite encontrar la relación del texto escrito con las voces de otros autores; así se evidencia la competencia enciclopédica, a través de la cual, el estudiante adquiere el hábito de indagar y buscar información en diferentes fuentes, para dar más soporte a su escrito; además, se debe tener en cuenta la extratextualidad, referente a “la reconstrucción del contexto o la situación comunicativa en que se producen los textos” (MEN, 1998, p. 36).

De acuerdo con lo anterior, éste documento ministerial enfatiza en la necesidad de “consolidar una cultura de la argumentación en el aula” (MEN, 1998, p. 58); en la cual, los estudiantes

adquieren las habilidades y competencias necesarias para soportar con razones y argumentos, la elaboración de un discurso escrito coherente, cohesivo y consistente.

Finalmente, el MEN (1998) asume la evaluación de las competencias en lenguaje como un proceso de investigación, que al ser sistemático y permanente, brinda al docente los momentos y las herramientas necesarias para recoger información y reorientar continuamente las PP.

Implica entonces, que el maestro reflexione sobre la forma cómo concibe y desarrolla el acto educativo en el aula; en tanto, la actividad escritural argumentativa, encuentra sentido en actos comunicativos reales, dentro y fuera del salón de clases.

Por otra parte, los estándares básicos de competencias en lenguaje, conciben la necesidad de formar un sujeto “competente lingüísticamente [...] para crear un mundo de significados²⁷” (MEN, 2006, p. 18); en tanto, el lenguaje “posee un valor subjetivo porque se convierte en una herramienta cognitiva [...], que lleva al ser humano a apropiarse conceptualmente de la realidad que lo circunda, y ofrecer una conceptualización por medio de diversos sistemas simbólicos” (MEN, 2006, pp. 18, 19); uno de esos sistemas es la escritura, por medio de la que se exteriorizan las ideas y conceptos que el ser humano asimila y comprende al interactuar con el mundo que lo rodea.

También adquiere un valor social, porque a través del lenguaje se establece la interacción grupal “para intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos...” (MEN, 2006, p. 19), desde esta perspectiva social, es como el lenguaje y, por ende, la escritura y la agumentacion adquieren relevancia por estar vinculados en los actos de comunicación. Así, la actividad lingüística se compone de los procesos de comprensión y producción “la primera relacionada con la reconstrucción del significado y la segunda con la generación del mismo; en las que convergen

²⁷ En los estándares básicos de competencias en lenguaje, proferidos por el MEN, se habla del lenguaje en términos generales, lo cual incluye además de la lengua castellana y los dialectos, a la literatura y a “otros sistemas simbólicos necesarios para la comunicación” (MEN, 2006, p. 19), piénsese por ejemplo, en la imagen empleada con frecuencia en el medio publicitario. En cuanto al mundo de significados, se alude a la expresión de un grupo social, que encuentra su soporte en el lenguaje, de acuerdo con las intencionalidades de los sujetos; que pueden ser de índole política, cultural, literaria, científica, académica o de interacción social, que en resumen, contribuye a la generación de imaginarios sociales, a través de los cuales las personas interactúan socialmente en un contexto determinado.

actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción la deducción, la comparación, la asociación” (MEN, 2006, p. 21); que en su conjunto, promueven el pensamiento crítico en los estudiantes para indagar más allá de las explicaciones de la clase.

De acuerdo con lo anterior, son seis las dimensiones que pretende enriquecer la implementación de los estándares: “la comunicación, la transmisión de información, la representación de la realidad, la expresión de sentimientos, el ejercicio de la ciudadanía responsable y el sentido de la propia existencia” (MEN, 2006, p. 21, 23); éstas, en conjunto, a través de la argumentación escrita, hacen más efectivos los actos comunicativos; y, por tanto, no sólo mejoran los desempeños académicos, sino la vida personal y social de los estudiantes; puesto que, además de adquirir las capacidades necesarias para producir textos escritos, con las implicaciones lingüísticas y estéticas que ésto requiere, coadyuva a fomentar la convivencia, la autonomía, y la capacidad para pensar y solucionar los problemas que en el contexto social, cultural, familiar y escolar configuran la vida cotidiana.

Entonces, a través de los estándares para los grados cuarto y quinto de básica primaria, relacionados con la producción textual, adquieren forma práctica las competencias comunicativas, entre ellas la CAE; en tanto, “los estudiantes pueden organizar y buscar un léxico adecuado para producir un texto escrito” (MEN, 2006, p. 34); por otra parte, se recalca en la necesidad de la reescritura y la revisión continua del texto, como actividades esenciales que mejoran en forma y fondo los argumentos de los estudiantes.

3.3.5. Los aportes de Vygotsky y el constructivismo sociocultural

Para Vygotsky (1896 - 1934) “la actividad mental [...] es resultado del aprendizaje sociocultural que implica la internalización de elementos culturales entre los cuales ocupan un lugar central los signos convencionales de la escritura y, en general, todas las señales que tienen algún significado definido socialmente” (Briones, 1995, p. 42); por tanto, para los estudiantes el lenguaje se convierte en el vehículo que les permite comunicarse con quienes los rodean, de tal

manera que el ambiente sociocultural genera una influencia considerable para desarrollar las habilidades escriturales y de argumentación.

Además, Vygotsky considera el desarrollo del pensamiento como un proceso socio-genético y, por tanto, se deben considerar los conceptos de mediación y de zona de desarrollo próximo (ZDP) como sus aportes más significativos para la educación, “en el primero hace referencia a los signos, los cuales se convierten en mediadores simbólicos de la conducta humana porque tienen significados” (Briones, 1995, p. 44); en este sentido, se tiene en cuenta que en la cotidianidad los signos necesitan ser socializados junto con su significado por aquellos que ya los conocen.

De ahí que se destaque la importancia de la interacción social entre niños y adultos, quienes median sus relaciones interpersonales principalmente por el lenguaje verbal y escrito; es allí, donde entra en juego la ZDP, entendida como aquella distancia entre el nivel real de desarrollo del niño que le permite resolver los problemas y el desarrollo potencial en donde el niño soluciona nuevos problemas con la orientación de un adulto o de pares que sean más capaces, en donde la interacción social está mediada por la comunicación.

Para Vygotsky, “el lenguaje tanto en su forma escrita como hablada se constituye en uno de los sistemas más importantes de signos y significados” (Briones, 1995, p. 44); en consecuencia, “la internalización y la práctica de éste se considera como una herramienta primordial que permite a los estudiantes desarrollar y organizar su pensamiento, puesto que el lenguaje tiene su representación en el pensamiento y éste en el lenguaje” (Briones, 1995, p. 45). En la medida que los aprendices participen en los diálogos con otras personas, tienen la oportunidad para participar en la cultura de la cual forman parte, de tal manera, que se producen cambios radicales en su actividad mental y los prepara para asumir un rol más participativo y dinámico en la vida escolar y social.

Lo manifestado, sugiere que los estudiantes en algunos momentos cuentan con un nivel de desarrollo real adquirido por la interacción social y, por tanto, pueden evaluarse de manera individual; mientras que con el nivel de desarrollo potencial las funciones mentales se

encuentran en maduración y pueden alcanzar la madurez necesaria a través del trabajo colaborativo con adultos u otros niños; en consecuencia, las estrategias de aprendizaje diseñadas por el maestro deben invitar al grupo escolar de manera gradual a trabajar colectivamente pero con autonomía.

Es así como el lenguaje escrito y los procesos de argumentación adquieren importancia en tanto se convierten en la herramienta de socialización y apropiación de la cultura por excelencia; por tanto, el proceso escritural cobra más significado frente a las situaciones reales que los estudiantes viven dentro y fuera de la escuela, que les permiten expresar ideas y sentimientos. En este sentido, la propuesta Vygotskyana, demuestra la importancia de las interacciones sociales en el aula, alrededor de las cuales, se organizan las actividades escolares para construir conocimientos.

De esta manera, la experiencia social de los estudiantes con relación al uso y la funcionalidad del lenguaje escrito, trasciende más allá de una adaptación pasiva por medio del binomio estímulo – respuesta, para superar la idea que aprender, es repetir aquello que el profesor transmite; así, se abre espacio a nuevas posibilidades para reflexionar en torno al diseño y desarrollo de PP significativas, en las cuales, los estudiantes comprendan que el lenguaje escrito, aprendido adecuadamente y en contextos comunicativos reales, es de utilidad para una buena comunicación, más aún si se orienta hacia la argumentación.

Se sugiere entonces, que Vygotsky defiende la importancia de la influencia de la cultura generada por la sociedad en el desarrollo de los procesos mentales de los estudiantes, los cuales gracias a la interacción social son cada vez más superiores; con este aporte, él demuestra que los estudiantes cuando utilizan el lenguaje para expresarse sienten más gusto por manifestarse oralmente o por escrito; por tanto, el maestro se convierte en mediador del proceso escritural y de argumentación; es quien se encarga de dirigir y potencializar el desarrollo de las capacidades intelectuales de los niños, puesto que es la persona que selecciona y emplea estímulos del medio cercano en función de una meta en concreto, en este caso, el desarrollo de la CAE para permitir a los estudiantes pensar críticamente y con autonomía.

3.3.6. Didáctica de la argumentación escrita

Para que un saber adquiriera la importancia necesaria y sea enseñado por parte del maestro y aprendido por el estudiante de manera que encuentre significancia en la vida escolar y social, todo tipo de conocimiento requiere del educador una fundamentación epistemológica que permita orientar satisfactoriamente el proceso de E/A en el aula. Si bien es cierto que a principios del siglo XX por la influencia del estructuralismo y del conductismo, la enseñanza de la lengua se centra en el estudio de las unidades lingüísticas; a lo largo de éste “surgen propuestas innovadoras tales como el constructivismo [...], en el cual se destaca el papel comunicativo del profesor y del estudiante” (R. Ramírez, 2010, p. 95) de manera que, el lenguaje comienza a encontrar más espacio en el marco dialógico de las interacciones humanas.

R. Ramírez (2010, p. 95), distingue “el constructivismo social y el funcional”; en los cuales, determina los enfoques que adquiere el aprendizaje del lenguaje; en el primero se destaca su dimensión sociocultural y en el segundo se reconoce que los niños tienen la oportunidad de desarrollar procesos lectores y escritores desde temprana edad a partir de sus propios errores; lo anterior, determina en gran medida el desarrollo de las PP, sobre todo porque se respeta la humanidad de los aprendices con sus dificultades, limitaciones y potencialidades que en conjunto se convierten en oportunidades de aprendizaje, porque ellos establecen metas educativas en el aula respecto a la apropiación y al manejo de la lengua escrita que les permita a la postre desarrollar la CAE.

Para establecer un marco epistemológico que sustente la didáctica de la lengua escrita (DLE), y la argumentación, el maestro debe tener claro que la escritura debe entenderse como un proceso riguroso, que conlleva a “complejos procesos de construcción de sentido, que exigen la coordinación de diversas acciones, informaciones, índices o niveles textuales, es una compleja actividad cognitiva, donde además intervienen la afectividad y las relaciones sociales y culturales del sujeto” (Parra, 2001, p. 13); por ello, la apropiación del lenguaje escrito y el desarrollo de la CAE requieren el establecimiento de criterios claros como los anteriormente mencionados por Parra dentro del proceso E/A, con los cuales la palabra escrita supera la noción instrumentalista

del aprendizaje, en tanto, ésta se establece en el contexto comunicativo en el cual los estudiantes participan de manera activa.

Según lo dicho, las estrategias didácticas que se desarrollen al interior del aula de clase, deben enmarcarse en una serie de unidades de trabajo “inspiradas por la teoría y la práctica, en las que se hagan evidentes los procesos interactivos de E/A” (Cole, et. al., 1989, p. 21), para permitir el desarrollo de actividades motivantes en las cuales los niños aprendan y apropien con gusto la escritura razonada debido a que, “la cultura en la que están inmersos los interlocutores desempeña un papel fundamental para la apropiación de la argumentación escrita” (R. Ramírez, 2010, p. 99) y en la medida que ésta sea tomada en cuenta, propicia un mayor conocimiento y aplicación del lenguaje para que los estudiantes argumenten a través de la escritura de acuerdo con los diferentes acontecimientos de la vida en comunidad, de la cual ellos forman parte.

En este sentido, la DLE y de la argumentación se nutre con distintos aportes de las diferentes ciencias del lenguaje y de las humanidades, pues la didáctica se aborda interdisciplinariamente en tanto el lenguaje, la escritura, la argumentación y la comunicación son fenómenos eminentemente sociales, a través de los cuales la comunidad desarrolla unos imaginarios que les permite hacerse entender, porque “la transmisión cultural se identifica con un proceso social coercitivo de enseñanza directa” (Cole, et. al., 1989, p. 105); por tanto, en el aula de clase, la lengua escrita no debe abordarse en abstracto y de manera teórica sin que encuentre significancia en la vida práctica. Al decir de R. Ramirez (2010, p. 101):

Las diversas ciencias que aportan a la DLE encuentran un marco común para identificar la incidencia del contexto en los procesos de E/A, considerar al sujeto como constructor de sentido, rescatar las formas de interacción social [...], analizar la forma en que se comprenden y estructuran los textos y la forma en que se extrae la información necesaria para una adecuada interacción social.

Con lo dicho, la didáctica permite determinar la forma o formas de abordar el lenguaje para ser comprendido a profundidad y apropiado dentro de la vida escolar y social de los estudiantes; así, con estrategias didácticas que en el aula conlleven a la reflexión, la crítica, la opinión, el diálogo

y los acuerdos, se promueve una ética de la comunicación centrada en la necesidad de los seres humanos por ser escuchados y respetados dentro de una comunidad.

Aproximar a los estudiantes al conocimiento para que lo apliquen en la vida práctica no es una necesidad actual, ya Comenius (1986 [1640]) hace un llamado de atención a los maestros por el buen uso de los libros e implementar la conversación en clase como estrategias que aseguren un aprendizaje más vivencial. En palabras de R. Ramírez (2010, p. 102):

Este pensador afirma que la lengua no debe enseñarse como elemento constitutivo de la erudición y la ciencia, sino como medio para adquirir la erudición y la ciencia, como herramienta para comunicar los saberes [...] y señala que los libros deben estar dispuestos en forma de diálogo de tal suerte que se adapten los contenidos y el estilo a los entendimientos infantiles.

Con lo cual, se vislumbra que desde hace un poco más de 300 años, la humanidad voga por una educación humanizante, capaz de colocar la ciencia al servicio del hombre; una educación que propenda por el desarrollo de pensamientos cada vez más complejos para responder a las diferentes inquietudes que día a día plantea a los seres humanos su existencia en el mundo.

Además, se destaca la importancia que adquiere el libro, sin que este se convierta en la panacea que soluciona los problemas educativos; sino más bien, sea una herramienta didáctica de trabajo para el maestro y los estudiantes a través del cual se responden parcialmente las dudas respecto al conocimiento y dejan otras inquietudes para que estos dos actores educativos busquen información a través de la indagación al hacer uso de diferentes fuentes, más aún hoy, cuando se cuenta con herramientas virtuales que acercan a las personas a un mundo cargado de conocimientos, datos, informaciones dignas de ser interpretadas y argumentadas a través de la palabra escrita.

También, Comenius Plantea de manera implícita, la transposición didáctica del conocimiento científico, para hacer de éste un saber escolar, apropiado a las condiciones y capacidades de los estudiantes; lo dicho, se convierte en una invitación para que el maestro como dinamizador de los procesos de E/A, tenga claridad sobre la utilidad de la palabra escrita en la vida personal

ysocial de los estudiantes; para ello, Ferreiro realiza esta reflexión que complementa lo manifestado hasta el momento acerca de la necesidad de transformar las PP relacionadas con el fomento de la escritura y el desarrollo de argumentación; así como una didáctica adecuada para el empoderamiento de los diferentes recursos de la palabra escrita para producir textos:

Es útil preguntarse a través de qué tipo de prácticas es introducido el niño a la lengua escrita, y cómo se representa este objeto en el contexto escolar. Hay prácticas que llevan al niño a la convicción de que el conocimiento es algo que otros poseen y que sólo se puede obtener de la boca de esos otros, sin ser nunca partícipe en la construcción del conocimiento. Hay prácticas que llevan a pensar que “lo que hay que conocer” está dado de una vez por todas como un conjunto cerrado, sagrado e inmutable de cosas transmisibles, pero no modificables. Hay prácticas que llevan a que el sujeto (el niño en este caso) quede fuera del conocimiento, como espectador pasivo o receptor mecánico, sin encontrar nunca respuestas a los “por qué” y a los “para qué”, ya que ni siquiera se atreve a formularlos en voz alta. (Ferreiro, 2003, p. 11)

Esta reflexión de Ferreiro corrobora la urgencia de transformar las PP, para que los estudiantes encuentren espacios de diálogo, disertación y confrontación de ideas en el aula de clase, con el fin de realizar actividades escritoras que promuevan la CAE; aunque, generalmente, los escolares esperan que sea su maestro quien diga qué hacer, cómo hacerlo y para qué; ellos están en capacidad de proponer y rebatir algunas de las acciones docentes que por tradición se han impuesto; así, el rol del maestro debe ser de apertura y de escucha, pues una didáctica que conlleve a desarrollar la capacidad de argumentación en los niños está llamada a ser lo más dinámica e interactiva posible, para hacer que la escritura fluya espontáneamente y ésta sea vista como el vehículo ideal para socializar conocimientos, ideas, razonamientos y valores hacia los demás.

Según lo planteado, la didáctica para el desarrollo de la CAE, además de tener un carácter dialógico debe propender por los razonamientos que los estudiantes están llamados a realizar, tanto para comprender textos escritos como para crearlos; desde esta perspectiva, las actividades escolares deben promover la comunicación como una actividad vital de los seres humanos, para “convertir la escuela en un contexto de comunicación, donde no sólo se aprende sobre la lengua,

sino también se aprende a hacer cosas con la lengua” (R. Ramírez, 2010, p. 113); es decir, sugerir que los espacios educativos sean entendidos como promotores de comunicación en los cuales, los estudiantes ponen en juego lo aprendido en clase para exponer sus argumentos; un ejemplo de ello son los periódicos murales y las carteleras institucionales que como espacios de comunicación permiten que los estudiantes demuestren sus habilidades con la escritura; de esta manera, las reglas gramaticales, la ortografía, el uso de las letras mayúsculas y los signos de puntuación adquieren más sentido porque los estudiantes saben que deben comunicar adecuadamente sus ideas por escrito para evitar los malosentendidos y para ello se requiere la revisión y la reescritura de los textos.

Desde esta perspectiva, la didáctica asume “la escritura tanto como proceso y como producto” (R. Ramírez, 2010, p. 113); así, los estudiantes aprenden no sólo los conocimientos propios del lenguaje escrito sino a hacer uso de ellos para la producción textual y por ende para argumentar; en tanto, el texto escrito “requiere de habilidades cognitivas como la reflexión, la evaluación y el análisis; puesto que el producto siempre admite mejoras, reestructuraciones, nuevas visiones, la inclusión o exclusión de puntos de vista diferentes, etc.” (R. Ramírez, 2010, p. 122); planteamiento con el que se reafirma que el maestro dentro de las clases debe valorar todas las acciones y revisiones que conlleven a la consolidación de la producción textual escrita argumentada, y no sólo la primera versión que, por lo general, presenta inconsistencias que le hacen perder su peso argumentativo.

De esta manera, cuando los estudiantes saben que su maestro les da la oportunidad de revisar el escrito y la confianza para preguntarle cuando presenten dudas, la escritura razonada se convierte en una actividad placentera que se aleja de la sanción y las malas calificaciones, puesto que los errores cometidos por los estudiantes se convierten en oportunidades para plantear clases más significativas acordes a sus necesidades, intereses e inquietudes. Así, la DLE y de la argumentación destaca la diferencia entre “escribir y dibujar letras” (Ferreiro, 2003, p. 12); el primero entendido como un acto humano, complejo y social y el segundo ligado a la copia de los textos, muchas veces sin sentido; por esto, la didáctica debe tener en cuenta los procesos de significación que realicen los aprendices a través de la escritura. Según lo anterior, R. Ramírez

(2010, 127) distingue diez factores que dificultan el aprendizaje de la escritura y, por tanto, es necesario analizarlos a la luz de la CAE:

- La enseñanza de la escritura se considera exclusiva de la clase de lengua y se excluye del resto de las asignaturas.
- Las nuevas tecnologías no se utilizan en su verdadera potencia.
- La escritura se la concibe como actividad exclusivamente individual.
- A los estudiantes se les enseña modelos de escritura terminados, y, nunca los borradores.
- Los estudiantes consideran que escribir es como hablar y como en el habla no es normal enmendar los errores, suponen que en la escritura tampoco es necesario hacerlo.
- El aprendizaje de la escritura se lo asocia al dominio de la ortografía.
- Los textos que leen los estudiantes son, generalmente, inteligibles y complejos de entender; por tanto, deducen que esa es la escritura valiosa aunque no se entienda nada.
- Los maestros conciben, generalmente, la enseñanza de la escritura como un fin y un instrumento para evaluar, mas no como un medio y un instrumento que lleva implícitas intenciones comunicativas de diverso orden: convencer, explicar, describir, informar, etc.
- Hay ausencia manifiesta de las etapas previas a la textualización como son la invención y la planificación y posteriormente, la revisión de los borradores.
- El tiempo destinado a la escritura de un texto de dos o tres páginas, en una sesión de 45 o 60 minutos, limita los procesos de planificación y revisión o simplemente no se realizan y los textos se configuran de dos o tres párrafos con ideas repetitivas y poco desarrolladas²⁸.

Estas reflexiones permiten entrever el trabajo que tiene el maestro al abordar la enseñanza de la escritura y de la argumentación; él debe tener conciencia que el lenguaje escrito es transversal y, por ende, está llamado a ser estudiado desde las diferentes áreas del conocimiento establecidas en el currículo oficial; con el propósito de concebir la actividad escritural razonada como una necesidad para mejorar los procesos de apropiación de conocimiento de las diferentes ciencias, para lograr una mejor comprensión del mundo y de las situaciones que en la cotidianidad no son

²⁸ A estas conclusiones llega el grupo GIA de la Universidad de Nariño en el año 2009 con la investigación “La competencia argumentativa escrita CAE en los estudiantes de quinto grado de Educación Básica en instituciones educativas públicas de la ciudad de Pasto”; y se publican en el año 2010 en la obra científica “didácticas de la lengua y de la argumentación escrita” del Doctor Roberto Ramírez.

analizadas profundamente. Lo dicho, conlleva a que maestros y estudiantes asuman “la lengua escrita como un objeto de uso social, con una existencia social y no meramente escolar” (Ferreiro, 2003, p. 15); hecho que supera la noción de un aprendizaje centrado en el manejo de reglas gramaticales de forma teórica, puesto que estos actores educativos comprenden que complementario a este aprendizaje está el lenguaje inmerso en la cotidianidad de la vida escolar y social con fines comunicativos.

Por otra parte, la tecnología está desligada del proceso de formación integral y sólo se la reduce a la hora de clase en la cual los niños tienen contacto con el computador para realizar algunas actividades mínimas que poco contribuyen al manejo de las TIC²⁹; de ahí que, dentro de la didáctica se incluya el manejo de la tecnología, vinculada principalmente a la recuperación de información, con la cual los niños comiencen a desarrollar procesos de pensamiento complejos que les permita escribir sus propios textos de manera argumentada. Lo anterior, se manifiesta porque al obtener información, si ésta es procesada, analizada y criticada por los estudiantes, se evita caer en la copia textual de conceptos que sin una adecuada lectura no son entendidos por ellos.

Si bien es cierto que cada persona tiene su manera de escribir y expresar ideas, se tiene claro que ésta también es una actividad social; por tanto, en el aula se ha de promover la cooperación, la integración de grupos de estudiantes para que entre ellos se colaboren, revisen sus errores y los corrijan, asignen sus tareas y realicen sus aportes para la producción textual; dicho de otra manera, es necesario que en clase el niño practique la escritura, y desde allí desarrolle habilidades al servicio de la comunicación; conviene entonces determinar dentro de las PP espacios en los cuales los niños disfruten de la escritura y socialicen sus avances delante de los compañeros, de tal manera que “las tareas de escritura fomenten la interrelación entre aprendices” (Cassany, 1999, p. 22); es decir, la ayuda mutua para trabajar colectivamente, para que de una manera más natural y dialogal desarrollen la escritura argumentativa, y, posteriormente, adquieran más confianza y sean capaces de elaborar sus propios escritos de manera individual.

²⁹ Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Así mismo, es necesario que los niños comprendan la actividad escritural como proceso; puesto que, no es suficiente realizar un primer intento de escritura para obtener una nota; sino más bien, asumir que escribir y argumentar toma su tiempo; de ahí que en el aula se valoren los trabajos intermedios antes de entregar el producto final, esto es, dar la oportunidad a los estudiantes para que lean sus propios escritos; en esta medida, los primeros borradores de los estudiantes se convierten en insumos para comparar los escritos e identificar la profundidad que de manera progresiva adquieren para dar cuenta de la comprensión de la realidad.

Por otra parte, los niños presentan unos rasgos característicos del habla aprendidos de sus padres y en general de la comunidad o por los medios de comunicación, que inciden en la escritura; generalmente, estos son vistos como errores ortográficos; pero no se hace un análisis del discurso para reconocer la adecuación de las palabras dentro de los procesos de comunicación específicos para que éstas adquieran significancia, y que además, dentro del lenguaje convencional requieren otras formas de escritura para que sean entendidos por la mayoría de personas.

De mano con lo anterior, se rescata la importancia del habla a través de la cual los actores del acto educativo proponen, discuten, exponen sus puntos de vista; contrario a la clase tradicional que centrada en el silencio aísla a cada estudiante, el habla los une para intercambiar ideas en procura de la textualización. Se propone entonces, que los estudiantes aprenden a discriminar el habla de la escritura siempre que en el aula se ofrezcan “contextos reales de escritura, con destinatarios plausibles” (Cassany, 1999, p. 23); de manera que, ellos comprendan el uso efectivo de la lengua escrita, para manifestar sus ideas a la opinión pública al adecuar las palabras que en la oralidad adquieren cierta connotación de informalidad.

Así mismo, dentro de una enseñanza tradicional, se privilegia el dominio de la ortografía, que generalmente se considera como indicio de una buena escritura, sin embargo, muchas veces ésta se convierte en un obstáculo, puesto que los estudiantes la aprenden a través de ejercicios repetitivos que no encuentran cabida en actos comunicativos reales y además, cada error cometido implica una mala nota que aleja a los niños por el gusto de argumentar sus ideas a través de la palabra escrita.

Sumado a esto, las lecturas de algunos libros contienen un lenguaje complejo que es difícil de entender y ellos los ven como los únicos y más valiosos ejemplos de escritura; es necesario que en el aula se utilicen adecuadamente los libros para configurar PP centradas en la comprensión lectora³⁰, y hacer una selección adecuada de material de lectura comprensible para la edad de los niños que conlleve a fomentar la CAE. Para promover un ambiente adecuado de lectura y escritura se debe disponer de recursos básicos como enciclopedias, diccionarios, periódicos y material bibliográfico diverso que sirva como fuente de consulta; además, se resalta que el maestro debe realizar la transposición didáctica de la información que desea dar a conocer a los estudiantes; es decir, un análisis previo de la documentación que soporta la clase para acercar de una manera más llamativa a los estudiantes hacia el conocimiento.

Desde esta perspectiva, el maestro debe adquirir una concepción diferente respecto a la enseñanza de la lengua escrita y de la argumentación, en tanto éstas al ser enmarcadas en un contexto social cumplen una función comunicativa; y, por esto, las palabras adquieren una razón de ser. Si el profesor asume la escritura como un acto esencial para la comunicación humana, se transforma la manera de ser enseñada y, por tanto, las PP son más agradables para los estudiantes. Lo dicho, conlleva a que el profesor deje de ser un juez y se convierta en un orientador de las actividades escriturales; un sujeto capaz de comprender los errores y las limitaciones que todo ser humano (incluido él por cierto) tiene para escribir y que debe superar con la práctica.

Por otra parte, el tiempo que se dedique a la escritura no debe reducirse a las clases de lenguaje, es necesario que ésta como actividad transversal, forme parte de la vida estudiantil, los niños deben contar con los espacios necesarios en los cuales se evidencie el uso de la palabra escrita con intenciones comunicativas. El maestro debe tener claridad que “el estudiante es un sujeto cognoscente, alguien que piensa, que construye interpretaciones, que actúa sobre lo real para hacerlo suyo” (Ferreiro, 2003, p. 17); en tanto los estudiantes se den cuenta que a través de la palabra escrita dejan testimonio de los procesos de aprendizaje y de la capacidad para analizar

³⁰ Aunque esta investigación se centra en la argumentación escrita, se reconoce que la comprensión lectora está relacionada con la escritura razonada y por ende, las dos se fortalecen mutuamente para el desarrollo del pensamiento complejo en los estudiantes y por tanto, de la CAE.

y criticar los fenómenos que forman parte de su vida, se convierten en sujetos capaces de transformar su realidad y hacen evidente que la escritura les permite situarse en la sociedad.

3.3.7. Los géneros discursivos de la argumentación escrita

Los géneros discursivos “se convierten en herramientas para la escritura y la lectura” (R. Ramírez, 2012, p. 161) que configuran un tipo de enunciado y permiten manifestar opiniones e ideas dentro de una sociedad; a través de ellos, la argumentación se fomenta con el fin de desarrollar la capacidad crítica de los sujetos para transformar la realidad, persuadir a un público en particular y rebatir ideologías muchas veces impuestas. Abordarlos al interior de la escuela, posibilita el desarrollo de una lectura y una escritura basadas en la reflexión de los fenómenos que hacen parte de la vida cotidiana de las comunidades.

Según lo planteado, se considera que los géneros discursivos “son especies de esquemas modélicos que orientan la construcción de formas típicas de enunciados donde se dibujan y se muestran simulacros del mundo relacionados con los grandes dominios de la actividad humana” (Martínez; 2005, p. 14); cada género contempla una superestructura en palabras de Van Dijk que da cuenta de la manera cómo se presenta la información a la opinión pública; es decir “se establece una interrelación entre los géneros con sus métodos y formas de organización y el mundo” (Martínez, 2005, p. 14); lo anterior, conlleva a pensar en la trascendencia que tienen los géneros discursivos en el marco comunicativo y social, y cómo se asume la comprensión y puesta en práctica de ellos en el aula de clase para que los estudiantes cuenten con las herramientas necesarias para comprender la información que el mundo sociocultural, político, económico, religioso y científico les brinda.

En consecuencia, se reconoce que “la adquisición de la lengua escrita normalmente requiere de la escuela [...]” (R. Ramírez, 2012, pp. 161, 162); y en ella, el profesor está llamado a realizar clases agradables para los estudiantes que generen condiciones para un aprendizaje significativo, en las cuales, sean los aprendices quienes cuenten con los espacios pedagógicos para emplear el lenguaje en procura de una comunicación adecuada con los demás y con el entorno, sobre todo porque “los géneros discursivos se construyen y se diferencian según la complejidad existente en

la cultura” (Martínez, 2005, p.15); esta condición permite entrever que el lenguaje no es estático y que además, son los seres humanos quienes lo adecuan para la elaboración de textos que les permita comunicarse con los demás, interactuar y promover unos cambios ya sea de actitudes, comportamientos, valores o conocimientos entre los interlocutores.

Debido a que en la vida diaria y de una forma natural los niños argumentan para defender sus ideas en los diálogos que entablan entre pares o con las personas que a ellos los rodean, aparecen los saberes previos relacionados con la argumentación; por ello, es deber de la escuela aprovechar todo el bagaje cultural y de conocimientos de los estudiantes para el desarrollo de la CAE de manera sistemática, para integrar el aprendizaje formal de la lengua escrita con sus implicaciones teóricas a través de los diferentes géneros discursivos que promueven la argumentación. De acuerdo con estos planteamientos, en la presente investigación se aborda el artículo de opinión y la publicidad como las manifestaciones discursivas más acordes a la edad escolar³¹, que dan cuenta del desarrollo del lenguaje y de la argumentación, porque los estudiantes tienen un contacto más directo con este tipo de textos a través de campañas comerciales, revistas y periódicos.

Dichos géneros permiten la significación del mundo que a través de la palabra escrita encuentran sustento para ser comunicados a otras personas, con las cuales ellos interactúan en la escuela y en la sociedad. En esta medida, se propende por una apropiación significativa de la argumentación escrita en tanto “el educando aprende en la medida en que es capaz de construir significado; y el profesor enseña en la medida en que es capaz de conseguir que los contenidos situados en el ámbito de la experiencia adquieran una dimensión significativa” (Cobo, 2008, p. 75). En consecuencia, los géneros discursivos propuestos en este trabajo motivan a los estudiantes hacia el desarrollo tanto de habilidades de pensamiento como de interacción social, por medio de las cuales, se hace evidente su capacidad crítica y el manejo que procesualmente adquieren de los recursos de la palabra escrita para comunicarse con los demás.

³¹ Se tiene en cuenta que los niños en su mayoría se encuentran entre los 10 y 11 años de edad, salvo dos casos excepcionales en donde por condiciones de desplazamiento hay jóvenes entre 12 y 14 años que forman parte del grupo escolar beneficiario de esta investigación.

3.3.7.1. El artículo de opinión

Se define como “la argumentación periodística de ideas suscitadas a propósito de hechos que son de interés social, en el que se valora e interpreta un hecho noticioso de especial trascendencia o importancia relevante” (R. Ramírez, 2012, p. 163); en este tipo de texto, quien escribe expresa su punto de vista respecto a los acontecimientos que ocurren en una comunidad, a una persona en particular o en un contexto (religioso, político, deportivo, natural...); el lenguaje que se emplea es ameno y el interés del escritor es captar la atención de los posibles lectores, para que sean ellos quienes saquen sus propias conclusiones y asuman un punto de vista crítico manifestado a través del escrito.

La estructura básica de este género discursivo es “una introducción, para orientar y presentar un panorama del acontecimiento que busca persuadir al lector; el desarrollo de la misma, que permite al escritor defender su opinión a través de razonamientos y la conclusión” (R. Ramírez, 2012, p. 163), con la que se destaca la importancia de los argumentos. En consecuencia, contrario a lo que se piensa, la opinión “no es producto de la improvisación; es el fruto del discernimiento, de la confrontación ideológica interna, de las inferencias y del análisis de posibles contraargumentos que pueda provocar la misma” (R. Ramírez, 2010, p. 193); por tanto, generar momentos en el aula para que los estudiantes opinen se convierte en una necesidad para promover la CAE, porque ellos tienen la libertad para organizar su texto escrito y plantear argumentos relacionados con diferentes temas y acontecimientos de la vida cotidiana. Para profundizar más respecto a la estructura de este género y complementar los aportes de R. Ramírez (2012), Gonzales, et. al., afirman que:

La entrada o presentación es la frase o el párrafo inicial donde se presenta el asunto sobre el que se va a opinar. Ésta debe ser breve pero ha de sintetizar los antecedentes del hecho a tratar. A veces comienza con una anécdota vivida por el autor, o bien con un suceso de actualidad [...]. Se puede adoptar un tono de denuncia o crítica ante determinados hechos, reflexionar sobre aspectos cotidianos, recurrir al humor o a la ironía, o utilizar un estilo literario. El cuerpo está formado por el segundo párrafo y los siguientes, contiene toda la argumentación del autor, apoyada en datos objetivos. En él, se hace un análisis en profundidad de los antecedentes y relaciones del hecho comentado con otros sucesos actuales

o pasados, así como de las implicaciones y de las consecuencias posibles. En el cierre o conclusión, el autor intenta resumir en una sola frase expresiva, toda la exposición argumental que se ofrece en el cuerpo, con el fin de que su mensaje quede bien claro. A veces se apela a los sentimientos del lector para persuadirle sobre lo argumentado. (González, et. al., 2009, p. 15)

Con lo anterior, se hace evidente que la estructura del artículo de opinión requiere de rigurosidad, no basta con escribir ideas, sino que es necesario recurrir a pruebas o fuentes que permitan corroborar aquello que el autor del texto desea opinar; también se vislumbra como una necesidad de los estudiantes para apropiarse de su lenguaje, es decir, del idioma y de los recursos que éste ofrece para lograr textos argumentativos escritos que generen impacto en la comunidad y que además sean comprensibles por la mayoría de personas a quienes se pudiesen dirigir los mensajes. Por otra parte, un mismo tema puede ser abordado desde diferentes perspectivas ya sean “filosóficas o científicas” (González, et. al., 2009, p. 16); lo dicho, propicia la interdisciplinariedad para que los estudiantes comprendan que abordar el conocimiento implica reconocer la complejidad de los fenómenos que invita a la reflexión crítica de la realidad.

Promover la escritura del artículo de opinión supera la idea tradicional de copiar acríticamente contenidos relacionados con temas de la cotidianidad; cuando los estudiantes aprenden a redactar claramente sus opiniones, progresivamente adquieren “mayor rigor para exponer sus ideas” (R. Ramírez, 2012, p. 164); de modo que, cuando se escribe bajo esta modalidad, se hace una “evaluación de las circunstancias en las que se han producido los hechos y se expresan juicios sobre los motivos y sobre las consecuencias que pueden derivar de ellas” (González, et. al., 2009, p. 10). Por otra parte, fomentar este género discursivo en el aula, implica que los estudiantes aprendan a manejar un lenguaje fluido y natural para que los mensajes sean entendidos fácilmente por parte del lector.

Lo manifestado, conlleva a tener en cuenta que “un buen artículo valora e interpreta lo sucedido, prevee lo que puede pasar y dicta aquello que debería hacerse para evitar un posible daño” (González, et. al., 2009, p. 18), ya sea a la sociedad o al entorno; en consecuencia, adecuar las palabras dentro de este género discursivo implica considerar a los demás, para que el texto encuentre espacio dentro de la comunidad de interlocutores. Según lo anterior, escribir artículos

de opinión que tengan en cuenta la vida común del contexto cercano en el que se encuentran los estudiantes, es una actividad que paulatinamente transforma las PP y, por ende, el aprendizaje de la lengua escrita.

Si se considera que el artículo de opinión es “aquel texto que refleja la interpretación que su autor hace sobre asuntos de la actualidad informativa” (Yanes, 2004, p. 1); el maestro debe otorgar espacios para la libre expresión de los estudiantes, de tal modo que sean ellos quienes asuman sus propios puntos de vista; puesto que quien aprende a escribir a partir de sus propias comprensiones de la realidad, se convierte en una persona cada vez más crítica frente a los acontecimientos de la vida social, de tal manera que éstos no pasan inadvertidos, en tanto reconoce que aquello que sucede a su alrededor lo afecta ya sea directa o indirectamente. En esta medida, emplear las noticias de los hechos sociales, políticos, religiosos, culturales, económicos e históricos para la elaboración de artículos de opinión, se convierte en una valiosa herramienta que permite el desarrollo del pensamiento crítico a través de la CAE.

Respecto a las características del artículo de opinión se tienen en cuenta las siguientes: “[...] es un texto que siempre va firmado, su autor explica los hechos que comenta remontándose a sus antecedentes para formar juicios de valor; se goza de libertad estilística, temática e ideológica [...]” (González, et. al., 2009, p. 12); lo anterior, conlleva a que los estudiantes realicen un ejercicio sano de la libertad de expresión para que aprendan a sustentar sus opiniones sin agredir a las personas; sino más bien, que a través de sus textos generen espacios para la disertación dentro de la comunidad. Por medio de este género los estudiantes adquieren también habilidades para realizar la indagación entendida como una estrategia para la búsqueda de información pertinente que les permita validar su texto escrito.

3.3.7.2. La publicidad

Aunque este género discursivo se emplea para las actividades comerciales y de consumo masivo, se convierte en una herramienta valiosa si dentro del aula de clase se fomentan espacios para el análisis publicitario, en los cuales los estudiantes pueden *jugar* con las palabras para escribir de manera argumentada. Se plantea el juego debido a que en él es factible explorar

diferentes formas de presentar un mensaje aunque éste se ajuste al manejo de reglas gramaticales; no obstante, la publicidad por estar ligada al desarrollo creativo conlleva a la combinación de formas, dibujos, fotos y pinturas con la palabra escrita para que sean los lectores quienes saquen sus propias conclusiones de acuerdo con sus necesidades de consumo.

Por otra parte, también se destaca la publicidad institucional que está relacionada con el desarrollo de campañas, tal ejemplo lo son los afiches que muchas veces se encuentran en las diferentes instituciones para captar la atención de los lectores e involucrarlos como interlocutores activos para lograr la adhesión de ellos en los diferentes grupos sociales, este tipo de publicidad tiene un mensaje implícito entre las líneas de las frases que conforman el texto y generalmente se complementa de la imagen para dar soporte a las palabras que integran el corto pero sustancioso discurso.

Según lo dicho, “la publicidad es un ejemplo de discurso orientado exclusivamente a la persuasión [...]” (Kerbrat, 1998, p. 291), quien practica la publicidad adquiere la habilidad para persuadir a través de textos que son generalmente aceptados por la comunidad, a pesar de que la gente del común no desarrolle elevados niveles de pensamiento para procesar y, por ende, criticar la información. Por tanto, el objetivo de este género discursivo es “persuadir al destinatario para que adquiera un producto, un servicio, genere un imaginario en torno a una marca o modifique su comportamiento” (Rey, 2009, p. 94); lo expresado se logra por medio de los mensajes icónico-verbales a través de los cuales se persuade.

Gracias a este género, los estudiantes adquieren las bases para comprender los mensajes implícitos de este tipo de texto; aunque desde la perspectiva del comercio, la publicidad en general se emplea para silenciar el verdadero sentido del texto; ésta, como género discursivo a trabajar en el aula potencia las habilidades de los niños para crear y valerse del lenguaje verbal apoyado en el icónico para comunicar mensajes; es decir, se cuentan con grandes posibilidades para generar aprendizajes significativos basados en el uso de la escritura.

Así mismo, la publicidad se compone de premisas en las cuales la conclusión es sobreentendida; pues ésta se extrae de los “lugares comunes que conforman el conocimiento del

mundo” (Kerbrat, 1998, p. 298). Es decir, debido a la convivencia social, y al existir dentro de un determinado sitio o espacio, los sujetos establecen sus propias conclusiones para dar cuenta de que el mensaje ha sido entendido.

En otras palabras, todo anuncio publicitario debe “contener una proposición concreta” (Rey, 2009, p. 99) que dé cuenta del mensaje global del texto y que además, permita al interlocutor desarrollar procesos inferenciales para develar la intención del mensaje y de quienes lo plantean; porque a través de la publicidad se “explota el primer sentido del significante cuando en realidad es un segundo sentido, totalmente separado del primero” (Kerbrat, 1998, p. 303). Lo anterior, implica que en el aula si se aborda el análisis de los mensajes publicitarios, los estudiantes aprenden no sólo a leer literalmente sino críticamente los textos, en tanto, éstos obedecen a “la confección y planificación de los mensajes en busca de que resulten efectivos en el sector social al que van dirigidos” (Fazio, 2008, p. 18).

Lo anterior, se complementa si se tiene en cuenta que el significado del mensaje publicitario “se construye en la compleja red de relaciones que se tejen entre sus constituyentes lingüísticos e icónicos” (Kerbrat, 1998, p. 304); puesto que emplear imágenes y palabras que sean complementarias entre sí para producir un texto persuasivo, implica que entre éstas exista colaboración mutua para “la construcción de los significados que el anuncio pretende fijar en la mente de los lectores” (Kerbrat, 1998, p. 319).

De esta manera, al crear mensajes publicitarios icónico-verbales, se tiene en cuenta a los interlocutores, pues la relación dialógica que se suscita es debido a que se intenta exponer un punto de vista particular respecto a un objeto o situación para lograr la adhesión de la colectividad; además de la mutua relación palabra/imagen, puesto que “el texto describe y la imagen muestra; y aunque se ayudan mutuamente, el texto y la imagen tienden a repartirse los papeles, en virtud de sus posibilidades semióticas intrínsecas” (Kerbrat, 1998, p. 320). Lo cual quiere decir, que el mensaje es interpretado por el interlocutor de acuerdo con sus posibilidades, porque hay personas que se orientan por la lectura del texto y otras sienten más agrado hacia las imágenes; de todas maneras, la publicidad se vale de estas dos vertientes de información para asegurar que el texto y la intención es entendida por parte del colectivo social.

3.3.8. Las ciencias de la educación y la práctica pedagógica

Comprender la trascendencia y la importancia de las PP, requiere de una fundamentación teórica que encuentre su soporte en las ciencias de la educación; dentro de esta investigación se consideran la antropología, la sociología y la pedagogía, en tanto éstas, contribuyen para la reflexión e investigación del acto educativo *in situ* y ofrecen al maestro herramientas conceptuales para encontrar sentido a la educación escolar y responder tanto a las particularidades de los contextos como a las necesidades y expectativas de la comunidad, principalmente de los estudiantes.

En la medida en que se reconozca en las PP la posibilidad de transformar el proceso E/A, el maestro se convierte en un ser innovador y crítico sobre su profesión docente, cualidades que hacen de él un profesor perfectible que encuentra vacíos y dificultades por superar cada vez que ingresa al salón de clases para educar a las futuras generaciones; más aún, cuando a través de ellas se promueve en los estudiantes la adquisición, comprensión y uso de la palabra escrita para argumentar.

Desde esta perspectiva, la educación y por ende las PP se entienden como procesos complejos y sociales que generan espacios para la participación de diversas ciencias humanísticas que en conjunto ofrecen una serie de respuestas a las diversas preguntas que la sociedad se plantea respecto a la enseñanza, el aprendizaje, el estudiante, el docente, la escuela y el sistema educativo; en este orden de ideas, las ciencias de la educación se entienden como “campos disciplinares” (R. Ramírez, 2010, p. 18) que para este caso están llamados a dar cuenta del diseño y desarrollo de PP acordes a la realidad de contexto así como a las necesidades educativas de los estudiantes, considerándolos como “seres multidimensionales [...] capaces de poner en juego sus múltiples potencialidades” (Sabogal, 2010, p. 183); en consecuencia, el reclamo que la sociedad hace a la escuela, es brindar tanto una formación académica como una educación que sean de utilidad para la vida cotidiana que trasciendan más allá de las aulas de clase; por tanto, las PP merecen abordarse multidisciplinariamente para comprenderlas en su complejidad.

Entender la educación como un fenómeno complejo requiere de conceptos científicos dinámicos, que estén centrados en el sujeto y sean mediados por el diálogo para comprender el mundo y transformarlo; así, la verdadera educación se evidencia porque el maestro trabaja con los estudiantes, y toma como referente aspectos que se suscitan en la vida diaria, siendo ellos “mediatizados por el mundo, el cual impresiona y desafía a unos y a otros, que originan visiones o puntos de vista sobre él. Visiones impregnadas de anhelos, dudas, esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos” (Freire, 1971, p. 97).

Así, los aportes de las ciencias de la educación orientan el desarrollo de las PP; en tanto, se ocupan de estudiar y comprender diferentes realidades que giran en torno al aspecto educativo; y propenden por una transformación de las concepciones de sujeto, escuela, E/A, y sociedad, tanto desde la teoría, como en la vivencia de las prácticas que realiza el docente en el salón de clase, que se concibe como un “campo de estudio e intervención” (Díaz & Gallegos, 1997, p. 68) en el cual confluyen tres agentes sociales: “el maestro, el estudiante y el grupo escolar” (Díaz & Gallegos, 1997, p. 70). Si bien es cierto, cada una de estas ciencias es compleja y abre espacios para el desarrollo de subdisciplinas³², en el presente estudio se destacan referentes conceptuales que abren espacio para el análisis del trabajo docente en el aula de clase.

3.3.8.1. Antropología y educación

La antropología en general estudia la relación del ser humano con la sociedad y el entorno; tiene en cuenta “el desarrollo y comportamiento físico y social del hombre en el tiempo y el espacio”. (Mantilla, 1976, p. 40); a partir de 1954 en el marco de la Asociación Americana de Antropología se establece “la relación o, por lo menos, la vinculación potencial” (Reyes & Velasco, 2011, p. 60) entre educación y antropología; y por esta razón, ocupa un lugar importante en los estudios relacionados con la educación, puesto que de esta ciencia se retoman aportes fundamentales como la comunicación y la cultura que configuran los modos de pensar, actuar y ser de los sujetos.

³² Principalmente, la antropología y la sociología han sido objeto de discusión que dan origen a varios enfoques de estudio, por su parte la pedagogía, se asume como ciencia, saber o discurso según los aportes y estudios de diferentes universidades, grupos de investigación y maestros.

En esta medida, se considera una concepción dinámica del ser humano, que concibe al sujeto como un ser inacabado; por eso, “su vida discurre tras el perfeccionamiento mediante el aprendizaje y la experiencia” (Bouché & García, 2004-2005, p. 15). Planteada esta cuestión, la antropología aplicada a la educación es una ciencia que indaga sobre aquello que acontece al interior de las relaciones sociales en un determinado contexto, y cómo éstas afectan el proceso educativo en relación con la comprensión integral del ser humano para que éste se apropie de su realidad.

Según lo planteado, las PP deben orientarse dentro de una “concepción de ser humano y comprometerse con ella” (Bouché & García, 2004-2005, p. 5) enmarcada en la vida social, puesto que los estudiantes no son ajenos a ella y gracias a ésta cuentan con unos referentes que les permite adquirir unos saberes previos frente a los conocimientos que adquieren en la escuela; por tanto, la antropología rescata la esencia del sujeto social como aquel ser pensante que se involucra en una colectividad y contribuye para su transformación. Por lo anterior, las PP si se asumen desde una posición crítica de la labor del maestro, encuentran que “el ser humano se presenta como el fundamento de la educación” (Bouché & García, 2004-2005, p. 5), sin él no tiene razón de ser pues su fundamento máximo es brindar las herramientas necesarias para que el sujeto pueda desempeñarse en los diferentes entornos sociales a los que él pertenece.

Como ciencia de la educación, la antropología aporta la influencia del contexto sociocultural en los procesos educativos, porque “reconoce la importancia de la cultura y su influencia en los planteamientos morales, los valores, los fines educativos de un grupo; los estilos de comunicación, uso de lenguaje y estilo de aprendizaje de cada persona” (Bernal, 2006, pp. 150, 151). Según lo dicho, se destaca la importancia del lenguaje cuya “función primaria tanto en niños como en adultos es la comunicación, el contacto social [...]” (Kozulín, 1995, p. 73); de este modo, el lenguaje determina en gran medida las relaciones interpersonales y las posibilidades de aprendizaje de un individuo o de un grupo social; por tanto, se concibe las PP mediadas por el diálogo y la interacción entre maestros y estudiantes.

Desde una perspectiva cultural, la antropología de la educación “describe y analiza al hombre como sujeto de cultura y, por ende, de educación, sin que ello suponga menoscabo de su unidad”

(Bouché & García, 2004-2005, p. 10); esto es, comprender la integralidad del ser humano, que conlleva al desarrollo de PP más integradoras para que los diferentes aprendizajes encuentren espacio en la vida de los estudiantes; por otra parte, la filosofía aporta a la antropología la necesidad de pensar en el ser humano “como realidad y como ideal” (Bernal, 2006, p. 151), dicho de otra manera, al nutrirse de la filosofía permite la reflexión sobre la tensión generada entre el ser y el deber ser del sujeto, lo cual contrasta con la realidad escolar, en la tensión que se presenta entre la escuela pensada e idealizada con la vida cotidiana al interior de los ambientes de aprendizaje escolar generados en el aula.

Además, otro aporte valioso de la antropología aplicada a la educación, que cobra importancia en la actualidad, debido a la reflexión docente, es “la contraindicación de trasladar sistemas educativos de nación a nación, sobre todo cuando la etnia y la cultura son diferentes en una y otra” (Reyes & Velasco, 2011, p. 63); en esta medida, se reconoce que las PP están llamadas a ser valoradas y sistematizadas por parte del maestro; puesto que, en la medida que él reflexione sobre su labor docente, cuenta con insumos necesarios para estructurar PP enmarcadas en el contexto sociocultural en que se encuentran los estudiantes.

Según lo dicho, reconocer que la antropología está ligada no sólo a la dimensión biológica y natural del ser humano, sino además, a la dimensión social y trascendente, permite reseñar las palabras de Sabogal (2010, p. 187), quien al respecto opina: “los humanos *per se* son sociales, son integrantes de una sociedad, no es concebible un individuo humano que no conviva con otros individuos humanos, que no se interrelacione con otros, que no tenga interdependencia con otros”; esto, hace visible la necesidad de pensar la escuela y particularmente, el aula de clase como un escenario donde niños y maestros comparten saberes, creencias, valores y tradiciones, que ligados a la adquisición del conocimiento formal permiten el desarrollo integral del ser humano.

Al comprender que los estudiantes son seres sociales, las PP no quedan enmarcadas en el plano de la objetividad, sino que reconocen “el ámbito subjetivo y trascendental que constituye al hombre” (Barba, 2007, p. 242); en otras palabras, tienen en cuenta las diferencias individuales de cada miembro que conforma la clase para llevarlo a la “captación de su humanidad” (Barba, 2007, p. 242); es decir, permite tomar conciencia que el ser humano no es perfecto y, por tanto,

en el marco de la vida social se apoya en otros para superar sus dificultades y optimizar sus destrezas para el cumplimiento de logros personales y comunes.

En este sentido, el llamado de atención que hace la antropología y que comparten otras ciencias de la educación es humanizar los procesos de E/A; a pesar que en el aula se requiere de una planeación pedagógica, está claro que “un aprendizaje manifiesto, dirigido y técnico no es el que más se relaciona con la cultura”(Reyes & Velasco, 2011, p. 74), porque aleja el aprendizaje escolar de la vida real de los estudiantes; por tanto, los ambientes de clase deben dar apertura a las experiencias vividas por ellos, a las formas de comunicación y a los imaginarios que configuran el modo de ser y hacer de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, las PP “se relacionan en buena parte con la cosmovisión específica de cada miembro de una cultura” (Bouché & García, 2004-2005, p. 10); para reconocer sus valores, creencias, lengua y la tradición que afectan la manera de percibir la realidad y por ende la manera de pensar y actuar; así, la antropología establece la relación entre E/A y la cultura, entendida esta última como “el ambiente propio del hombre” (Reyes & Velasco, 2011, p. 75) del cual se vale para desarrollarse integralmente como persona; por esto, a pesar de que la educación formal “esreglamentada y, en cierto modo, cerrada” (Bouché & García, 2004-2005, p. 13), al reconocer al estudiante como un sujeto pensante y social se encuentra una puerta para acercar los aprendizajes escolares con los valores sociales que circulan en una comunidad; de esta manera se complementan y surge un saber que encuentra más operatividad en el contexto.

Es así como en el proceso E/A se intercambian no sólo saberes sino “interpretaciones entre el educador y el educando” (Bouché & García, 2004-2005, p. 16) respecto a los diferentes fenómenos que forman parte de la vida social y que de una u otra manera los afectan. Hecho que implica “promover la comprensión de las bases del conocimiento local, que se halla en los hogares y en las comunidades para validar estos fondos de conocimiento” (Reyes & Velasco, 2011, p. 70) e integrarlos dentro de las PP para elaborar saberes con base en aquello que los estudiantes han heredado de la interacción social y con el entorno.

Bajo el presupuesto antropológico de la “humanización del hombre” (Barba, 2007, p. 243), la educación en general y las PP en particular están llamadas a repensarse y por ende a transformarse, de lo contrario se amplía la brecha entre la escuela y la realidad social; de tal manera, que ésta última es ajena en la vida académica del estudiante y, por tanto, el proceso de aprendizaje es menos significativo. En otras palabras, la educación escolar que reciben los estudiantes no debe reducirse a la instrumentalización del saber; más bien, debe invitar a los educandos a “descubrir el sentido fundamental de su existencia” (Barba, 2007, p. 253), que los impulse a cumplir sus proyectos de vida; caso contrario, si el trabajo docente olvida a los estudiantes habrá “olvidado la razón fundamental de su praxis” (Barba, 2007, p. 253). Por tal motivo, la razón de ser de la antropología en la educación radica en reconocer la humanidad de las personas y su desarrollo cultural; en consecuencia, todo trabajo que el maestro realice en el aula con sus estudiantes “debe plantearse desde la consideración de la persona [...]” (Barba, 2007, p. 247) para evitar caer en el adoctrinamiento que demerita la capacidad de pensar de los sujetos.

3.3.8.2. Sociología y educación

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” (Mantilla, 1976, p. 25); según lo planteado, el acto educativo se enmarca en la colectividad y se proyecta hacia ella; es decir, todo aquello que los estudiantes aprenden en clase debe servirles en la vida práctica para ayudar a fortalecer la comprensión del mundo que los rodea.

Entendida como ciencia, la sociología es relativamente nueva, surge a partir de 1839, “cuando Augusto Comte intenta delimitar su campo de investigación en lo relativo a las demás ciencias sociales” (Santa, 1976, p. 13); dicho objeto de estudio es la sociedad; sin embargo éste es “uno de los tópicos más complejos y controvertidos; además, no todo lo que sucede en ella es estudiado por parte de la sociología o, en otras palabras, no todo lo social es sociológico” (Santa,

1976, p. 91); sobre este particular, se considera esta definición más precisa: “el objeto de la sociología es la realidad social considerada en sus distintos niveles de profundidad” (Gurvitch [1894-1965] en Mantilla, 1976, p. 27), para comprenderla como parte de la vida de los sujetos, quienes se afectan por aquello que sucede a su alrededor.

En ella, se reconoce que “cada hombre participa individualmente en la vida de su sociedad, porque *a fortiori* no hay una sociedad única sino una pluralidad de sociedades totales” (Mantilla, 1976, p. 25); es decir, dentro de una comunidad macro (país, departamento, municipio) coexisten una serie de micro sociedades con sus historias de vida que configuran la realidad; y, este principio adaptado a la vida escolar, implica que dentro de los procesos de E/A se tengan en cuenta los aspectos de la localidad para que la educación sea más pertinente. Lo dicho, cobra importancia al tener en cuenta que a la escuela “le es imposible abstraerse de la sociedad, pues ella precede y sucede a la existencia efímera de los individuos” (Mantilla, 1976, p. 117); está presente en el transcurrir de las diferentes generaciones y evoluciona con el devenir histórico.

En consecuencia, el maestro está llamado a “educar para un mundo en constante cambio” (Avilés-Garay, 1997, p. 3); en el cual, los estudiantes deben desarrollar competencias que desde la integralidad den cuenta de un sujeto capaz de transformar su vida y contribuir al desarrollo de su comunidad con su trabajo y su capacidad de reflexión; por otra parte, “la escuela es la principal agencia para la transmisión de la cultura. Es una subcultura dentro de la cultura de la sociedad” (Avilés-Garay, 1997, p. 4); en otras palabras, para educar se retoman aspectos de la vida social para configurar PP que atiendan a las diferentes necesidades de los estudiantes, puesto que los aprendices muestran sensibilidad frente a los diferentes hechos que forman parte de su realidad.

Por tanto, dentro de las PP “es indispensable que al niño se le ubique en forma concreta dentro del medio en que vive, haciéndole ver, de un modo objetivo, el hecho de pertenecer a varios grupos sociales, dentro de los cuales se mueve y actúa” (Santa, 1976, p. 7); para permitirle comprender que su rol dentro de la comunidad es valioso y que los grupos a los cuales pertenece le dejan unos saberes previos para ser aprovechados en el aprendizaje escolar; así mismo, se entiende la escuela y el aula de clase como una microsociedad que refleja los valores

de la comunidad a la cual los estudiantes pertenecen, por ende, abordar sólo la explicación de los aspectos sociales “resulta pobre, pálida, fragmentaria; es necesario añadir la comprensión, la vivencia y la interpretación” (Mantilla, 1976, p. 74); para que los estudiantes asuman un rol crítico frente a las circunstancias y fenómenos que se presentan en la vida diaria.

De acuerdo con estos planteamientos, es necesario tener en cuenta el dinamismo de las sociedades humanas para renovarse constantemente, porque “hay en ellas una doble tendencia cuyo equilibrio marca la pauta de esquemas sociales en los que viven por un tiempo, pero los abandonan más tarde para emprender un nuevo ajuste de adaptación social” (Mantilla, 1976, p. 70); lo dicho, implica a la luz de la educación y de las PP tener en cuenta el cambio; a pesar que la tradición en el aula se impone, los procesos reflexivos por parte del maestro permiten encontrar nuevas formas para acercar a los estudiantes a los procesos de aprendizaje, la adquisición de conocimientos y al desarrollo de competencias necesarias para interactuar en la vida escolar y social. Al respecto, “el francés Durkheim [1956], concibe la educación como un proceso dinámico que está llamado a cambiar de acuerdo con las necesidades de los educandos” (Avilés-Garay, 1997, p. 1); lo anterior, deja entrever que es una preocupación constante adaptar los procesos E/A a las demandas de la sociedad que avanza y evoluciona de manera permanente.

Según lo manifestado, en la escuela, los aportes de la sociología permiten “representar el proceso social como una serie o combinación de acciones, cuyo conjunto muestra una determinada dirección y produce determinados resultados” (Mantilla, 1976, p. 132); en tanto, el trabajo de maestros y estudiantes se traduce en acciones educativas dirigidas para el logro de unos fines enmarcados dentro de la sociedad. En consecuencia, “la educación tiene que ir más allá de velar por el desarrollo individual y el dominio de las asignaturas del programa escolar” (Avilés-Garay, 1997, p. 1). En el aula de clase, se debe considerar la influencia del ambiente social en el que interactúan los estudiantes, así como los referentes sociales enmarcados en su comunidad para que las PP sean apropiadas al contexto en el que ellos se reconocen como sujetos.

Al respecto, se entiende “el salón de clases como sistema social [...], en el cual cobra importancia las relaciones entre maestro y estudiante y cómo estas afectan la vida en la escuela”

(Avilés-Garay, 1997, p. 5), y la interacción en el aula a través del proceso E/A; hecho que conlleva a mirar la necesidad de establecer un clima educativo democrático en el aula, donde se recuperen las voces de los estudiantes y se considere la educación como un proceso que tiene en cuenta la interacción entre las diferentes personas que conviven en el aula; porque “prácticamente todo aquello que se aprende es resultado de la interacción social” (Avilés-Garay, 1997, p. 6); puesto que no se educa a los estudiantes de manera aislada sino cuando ellos interactúan con los demás.

Lo anterior obedece a que “la necesidad de socializar a las nuevas generaciones se satisface en la escuela y sólo a través de ella se las prepara para que desempeñen su rol en la sociedad” (Hernández, 1998, p. 41). De esta realidad deben ser conscientes los maestros, para asumir el proceso E/A lejos de la transmisión acrítica del saber, pues es necesario reconocer que lo aprendido en la escuela debe tener un enlace con la vida cotidiana. Por otra parte, en el aula se debe valorar la diversidad de los estudiantes; así, los maestros están llamados “a ser conscientes de las diferencias entre unos individuos y otros y del efecto que esas diferencias ejercen en el proceso de aprendizaje” (Avilés-Garay, 1997, p. 3). Por tanto, aceptar la diferencia en el aula implica reconocer lo plural que son las comunidades, que a pesar de contar con unos referentes comunes, como el lenguaje y las costumbres, el hecho de que existan diferencias individuales, hace que se promuevan distintas motivaciones entre los estudiantes y esto debe formar parte de las PP para que sean más centradas en los sujetos.

En consecuencia, aplicar el principio de la diversidad en el aula de clase, implica reconocer este espacio como una microsociedad que revela las necesidades de un grupo social general, en la cual es válida la diversidad para comprender que cada ser humano tiene unas características propias de identidad producto de la influencia del entorno y de su propio pensamiento en relación con su proyecto de vida personal y social. En este sentido, el aula de clase se convierte en “un mundo compuesto de personalidades en interacción, que desempeñan diferentes roles y forman diversos grupos” (Avilés-Garay, 1997, p. 6); y debido a esta interacción tan compleja, el proceso E/A debe repensarse continuamente.

Según lo expuesto, el maestro debe tener “un conocimiento claro de las fuerzas sociales que moldean el proceso educativo” (Avilés-Garay, 1997, p. 7) especialmente, aquellas que se generan al interior de la clase por la interacción entre los estudiantes y entre ellos con su maestro, en tanto, “toda actividad humana se desarrolla en un escenario social” (Avilés-Garay, 1997, p. 7) y por ello, la educación centrada en los sujetos convoca al docente a reconocer la necesidad de involucrar los procesos educativos en la vida social de los estudiantes. Según lo dicho y a la luz de los objetos de estudio de la presente investigación se tiene en cuenta que “cualquier esfuerzo de cooperación en una sociedad dependen de la existencia de un lenguaje común” (Hernández, 1998, p. 33); y a esto se debe la necesidad de promover PP mediadas por el diálogo y en este caso, el uso adecuado de la escritura razonada, para que sean los estudiantes quienes adquieran más protagonismo dentro de su proceso educativo.

Con estas bases, la sociología considera “al medio ambiente social como un conjunto de estímulos culturales con los que está en contacto una persona, por el hecho de pertenecer a una sociedad” (Hernández, 1998, p. 33); entre estos estímulos, se encuentra el lenguaje, que moviliza la necesidad de la comunicación entre los sujetos y de su buen uso depende que se promuevan o dificulten los entendimientos; en consecuencia, las PP deben orientarse hacia la comprensión del lenguaje como vehículo para la interacción entre los sujetos; por otra parte, es innegable que el lenguaje hace parte de la cultura y a través de él los estudiantes en la escuela aprenden los saberes que se transmiten de una generación a otra.

Al respecto, se reconoce que “la función principal de la educación es la socialización de la generación joven, mediante la acción ejercida por la generación adulta” (Durkheim [1858-1917] en Hernández, 1998, p. 77), por esta razón, en las aulas de clase, la educación que se imparta debe tener en cuenta las necesidades del contexto social y valorar la cultura que demarca el sentido de ser de los estudiantes dentro de su comunidad. En este orden, la sociología comparte con otras ciencias de la educación el hecho que “el sujeto no debe ser un simple espectador a quien no le está permitido interferir en la realidad para modificarla” (Hernández, 1998, p. 131); según lo dicho, las PP deben promover la integración de los estudiantes con su realidad para que ésta sea criticada y desde allí se planteen alternativas para su transformación.

Por tanto, el aprendizaje escolar “se caracteriza por la adquisición de los referentes simbólico-culturales de la comunidad a la que se incorpora el sujeto” (Cárdenas & Palacios, 2008, p. 69) y desde allí, la escuela está convocada a involucrar más a los estudiantes en la dinámica en que se desarrolla la sociedad; es decir, a través de la intervención escolar, los estudiantes entran en diálogo con ellos mismos y con la sociedad para adquirir una conciencia crítica de su papel como sujetos que forman parte de una comunidad.

3.3.8.3. Pedagogía y educación

Definir la pedagogía es un tanto complicado debido al significado que adquiere según diferentes tradiciones académicas³³; una primera definición, la considera como “el arte de instruir y educar a los niños” (Planchard, 1966, p. 9); al entender por arte “la aplicación de conocimientos a la realización de una concepción” (Planchard, 1966, p. 11); no obstante, se presenta una tensión epistemológica; en tanto, para Comenius (1592 – 1670), es la didáctica “el completo arte de enseñar todo a todos los hombres, de una manera segura, rápida, sólida y agradable; guiada a las buenas costumbres” (Comenius [1640] en R. Ramírez, 2010, p. 38).

Interpretar éstas definiciones, permite sugerir que el arte nace en ocasiones de saberes cotidianos, de tal manera que el docente es un artista en la medida que las PP deben adaptarse a las particularidades del contexto, factor clave para llevar a cabo un proceso de E/A significativo, en tanto la docencia se asuma como “una praxis humana y humanizante” (López, 2002, p. 14).

En este sentido, es necesario tratar la pedagogía como una de las ciencias de la educación, al asumir el acto educativo como un fenómeno complejo y eminentemente social; y, la didáctica, como la ciencia relacionada con la enseñanza y el aprendizaje, aquella relacionada con los métodos educativos a través de los cuales los estudiantes se aproximan al conocimiento para luego aprender.

³³ Para la tradición francesa, la pedagogía es entendida como una de las ciencias de la educación, hecho que conlleva a pensar el acto educativo como un fenómeno complejo, el cual se aborda para ser estudiado interdisciplinariamente; por su parte, la tradición alemana la considera como la ciencia fundante de la educación; mientras que la tradición anglosajona (Inglaterra y Estado Unidos), la asume como teoría y en ella acuña el concepto de currículo; finalmente, se habla de una tradición emergente o latinoamericana; que establece la pedagogía como discurso, disciplina o saber producto de la reflexión docente.

En consecuencia, actualmente no es posible relacionar la didáctica sólo con la enseñanza; porque, al enseñar se intenta facilitar el proceso de aprendizaje; entonces, “la enseñanza y el aprendizaje se configuran como procesos de comunicación en el que hay negociación de significados” (R. Ramírez, 2010, p. 39). Por tanto, “se asume la didáctica como la ciencia que cuestiona el qué enseñar, a quién, para qué y bajo que condiciones” (R. Ramírez, 2010, p. 40); de tal suerte, que la enseñanza y el aprendizaje se abordan como procesos complejos, mediados integralmente por la interacción social.

Por lo manifestado anteriormente, en primera instancia se hace una reflexión respecto a la pedagogía entendida como “discurso sobre la educación que vuelve inteligentes a los sujetos y les permite reflexionar las prácticas en el aula de clase” (Zambrano, 2006, p. 40); en este sentido, es gracias a la capacidad de reflexión del maestro que se desarrolla un discurso contextualizado que da cuenta de la trascendencia de la labor desempeñada en el aula de clase; a través de él se genera una síntesis entre las PP y las diferentes experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

Así las cosas, el proceso educativo requiere un análisis crítico de cada uno de los fenómenos y factores que al interior de él influyen; sobre todo, los aspectos escolares que lo configuran dan paso a “un discurso razonado llamado pedagogía, entendido como un saber explícito, organizado y riguroso que da cuenta de la naturaleza de la práctica educativa; es decir, permite entender sus cómo, sus por qué, sus hacia dónde [...]” (Ibarra, 1999, p. 56). Según esto, la pedagogía es entendida como un discurso sistematizado por parte del maestro, producto de la reflexión de las PP, que reivindica el rol del docente como investigador de su propia práctica; de tal modo que él no sólo se limite a aplicar una serie de pasos establecidos o estandarizados para desarrollar las clases sin conocer los por qué de los mismos. En este sentido, la pedagogía como discurso producto de la reflexión sobre la práctica, configura modos de pensar y de hacer; es decir:

Concretiza la apropiación de las discursividades que se han generado en torno a la institucionalización de los procesos de enseñar y aprender, del papel que asumen los sujetos en ellos involucrados (maestros y estudiantes), de las razones y causas de la selección de ciertos contenidos disciplinares y prácticas sociales reconocidos en los diferentes contextos. (Tezanos, 2006, p. 35)

Según lo dicho, esta ciencia no se conceptualiza únicamente a partir de los estudios académicos sino que además, se nutre de las vivencias de las PP; de tal modo, que la reflexión y la crítica permiten apropiarse la pedagogía como un discurso en permanente construcción, que evoluciona con el desarrollo de la sociedad; entender la pedagogía como discurso razonado de la labor del maestro conlleva a centrar la reflexión entre la teoría y la práctica, la primera se entiende “como aquel momento en el cual un sujeto está en capacidad de hacer la síntesis de lo que precisamente elabora en la dimensión del hacer” (Zambrano, 2006, p. 38); en este orden, la experiencia docente se convierte en insumo que otorga sentido a la labor educativa.

En el momento en que el maestro asume la reflexión entre teoría y práctica, considera los aportes de la didáctica; pues, dentro de su labor en el aula, “es de suma importancia elegir las palabras que mejor provoquen información y sobre todo conjeturas y construcción de conocimientos de manera autónoma” (R. Ramírez, 2010, p. 37), con el objeto de propiciar momentos de E/A que sean adecuados para el grupo escolar.

Además, la sistematización de experiencias vividas en clase, permite sugerir la concepción de pedagogía entendida como discurso que “vincula la práctica, la teoría y los sujetos y se dirige a pensar las cuestiones vivas de la educación” (Zambrano, 2006, p. 48); es decir, se asume la pedagogía en acción, en el diario vivir, de ahí que sea importante registrar los diferentes acontecimientos que se suscitan en el aula de clase, para luego poder tomar las decisiones más apropiadas en relación con el desarrollo de aprendizajes significativos para los estudiantes.

De acuerdo con los aportes de Zambrano (2006, p. 46) quien realiza un análisis respecto al concepto de pedagogía en la obra de Philippe Meirieu se destaca éste como “un discurso sobre la educación, los aprendizajes, la enseñanza y la escuela”, a través del cual se plantean interrogantes por medio de los cuales el maestro dinamiza el proceso educativo. Entonces, la pedagogía se constituye en el discurso razonado que ubica al maestro como sujeto crítico del trabajo en el aula; mientras que la didáctica da respuesta al cómo enseñar para que el estudiante aprenda adecuadamente y este aprendizaje trascienda en la vida social.

Desde otros aportes, principalmente de la tradición Latinoamericana, se asume la pedagogía como “una disciplina o conjunto de saberes y prácticas” (Tamayo, 2007, p. 69, 70). En este sentido, son las PP el referente a tener en cuenta como acontecimientos que expresan un “saber pedagógico institucionalizado en un momento histórico determinado” (Tamayo, 2007, p. 69, 70); y, dentro de las prácticas que realiza el maestro se encuentra la didáctica que el emplee para acercar significativamente a los estudiantes hacia el conocimiento; no obstante, esta concepción tiene su encuentro con la noción de discurso en tanto a través de la palabra sea oral o escrita se institucionaliza un tipo de práctica que está conformada por los modos de ser, actuar, y por la cosmovisión docente, que circula alrededor del proceso E/A; con lo anterior, se alcanza a dilucidar que como disciplina se orienta hacia el proceso de enseñanza, mientras que como discurso razonado da cuenta tanto de ésta como del aprendizaje, en el cual intervienen diversos factores tanto escolares como extraescolares que lo afectan.

Si bien es cierto que como disciplina, la pedagogía asume la comprensión de la enseñanza, ésta no se concibe “como el simple enseñar sino como un acontecimiento complejo que como categoría convoca: el pensamiento, la cultura, el lenguaje, el arte, los valores, los textos, los métodos, y que de ninguna manera se reduce a la transmisión de información” (Tamayo, 2007, p. 70); por tanto, se amplía el campo de reflexión e intervención a través de la pedagogía, en la medida que el proceso de enseñar muestra dinamismo y movimiento a razón de ser una actividad social.

Como se observa, existen varias definiciones de pedagogía que la asumen como ciencia, arte de educar o disciplina; igual sucede con la didáctica; no obstante, esta última (la didáctica) contribuye significativamente a la pedagogía, para entenderla como discurso de la razón del hacer propio del maestro. En todo caso, la definición que se otorgue a ellas obedece a la influencia de los estudios de diferentes disciplinas que abordan la educación y que se desarrollan para entender la dinámica de interacción de los seres humanos en un espacio histórico y social determinado respecto al proceso E/A para definir unas respuestas a los problemas que cotidianamente se presentan en las PP y en la educación.

3.3.9. Caracterización de las prácticas pedagógicas en el aula rural

Como se ha manifestado de manera implícita a lo largo del presente estudio, el maestro y el estudiante son considerados como actores sociales que producen conocimientos en la dinámica de la escuela; por su parte, el maestro debe asumir el rol de docente investigador para reflexionar, consultar e indagar a partir de las PP realizadas en clase y renovar su quehacer educativo, puesto que dicha práctica es el eje vital de la profesión docente y ésta se convierte “en la mejor oportunidad para construir desde la propia práctica la ciencia pedagógica” (Torres, 2001, p. 1) que dé cuenta del discurso razonado del maestro.

Según lo dicho, en el aula de clase, el estudiante debe ser concebido “no tan sólo desde su singularidad, autonomía, libertad y trascendencia; sino además, como un ser histórico, social y cultural” (Lafrancesco, 2004, p. 50); y por tanto, es una necesidad que el maestro propenda por la formación integral, que tenga en cuenta la adquisición de conocimientos desde las diferentes áreas del saber con el desarrollo del ser para que los estudiantes interactúen socialmente.

Así, reflexionar en torno a las PP del aula rural permite constituir un referente epistemológico que soporta en trabajo del maestro; lo cual se traduce en que el profesor está convocado a leerse a sí mismo en la cotidianidad de la escuela con el objeto de “captar elementos suficientes para analizar las PP, criticarlas, proponer modificaciones y asumir nuevos criterios, que eviten los problemas de rutinización, improvisación y estatismo” (Torres, 2001, p. 14), para mejorar y hacer más contextualizado el proceso de E/A. De tal manera, que comprender la labor del maestro sea el resultado “de un trabajo dialogante entre estudiantes y profesores” (Gutiérrez & Perafán 2002, p. 61), en donde la labor docente encuentre las formas más acertadas posibles para elaborar una teoría desde la práctica que oriente la labor educativa.

Más aún, si esta labor se desarrolla en un contexto rural, ésta no debe quedar reducida al seguimiento estricto de un plan de estudios que generalmente se diseña sin la participación de los estudiantes; puesto que trabajar con varios grados al mismo tiempo hace mucho más complejo el trabajo en el aula; y es por esto, que gracias a la reflexión docente desde la realidad escolar en las comunidades campesinas, es viable la generación de un saber pedagógico respecto a la forma

cómo el profesor desarrolla su labor en el salón de clase, para contextualizar los saberes y las estrategias didácticas que garanticen un adecuado proceso de E/A, de tal modo que sean visibles unas PP dinámicas que respondan a las necesidades educativas de la población rural.

En la medida que se asuma la comprensión de las PP, la educación deja de “centrarse en el transmisionismo” (Gutiérrez & Perafán, 2002, p. 66), de manera que en sí misma genera momentos para la reflexión y la innovación en procura de una educación pensada para los estudiantes y no sólo para el cumplimiento de los contenidos plasmados en el plan de estudios, los cuales generalmente se asumen desde el asignaturismo y por ende “no reconocen el papel de la práctica como constructora de teoría, ni como una oportunidad para la reflexión desde la acción, mucho menos como una oportunidad para transformar la realidad desde la práctica” (Torres, 2001, p. 27); así, la labor de aula está llamada a ser el referente conceptual del maestro, con base en la concepción del estudiante como un sujeto social y pensante y no sólo como un receptor de conocimientos.

En este orden, el maestro se convierte en un sujeto transformador y no sólo en reproductor de conocimientos; puesto que, gracias a la reflexión, la crítica y la investigación en el aula, él desarrolla un pensamiento crítico, para orientar un proceso educativo enfocado en el desarrollo integral de los sujetos, que reconoce en ellos la heterogeneidad; y por tanto, las PP se asumen como actos humanos y sociales caracterizados por ser incluyentes. Lo cual, desde una posición crítica por parte del maestro resulta en considerar las PP más que un espacio para ofrecer la clase, puesto que “la educación va más allá de la transmisión de conocimientos y entra en el mundo de las habilidades para hacer y pensar, y de los valores para decidir y vivir” (López, 2002, p. 13); entonces, él pone en juego su vocación, saberes, habilidades y emociones en procura de conocer junto con los estudiantes las teorías que demarcan el diario vivir y desde allí, elaborar conocimientos para solucionar los problemas y retos que la vida y la sociedad imponen.

De ahí que sea importante repensar continuamente las PP, en relación con el “reconocimiento de la existencia de realidades sociales diversas y cambiantes que son las que constituyen finalmente el ámbito de la acción educativa” (Goyes & Uscátegui, 2000, p. 67); por tanto, la realidad social convoca a que el maestro piense cómo hacer útil lo aprendido en la clase para que

el saber escolar sea incluido en la dinámica social de una comunidad determinada. Al respecto, conviene señalar que las PP al ser objeto de estudio permiten la reinención del trabajo escolar para “buscar alternativas a las prácticas ya establecidas” (Lipman, 1998, p. 55), en las cuales el maestro reconoce la importancia de su labor.

3.3.9.1. El aula multigrado y la escuela unitaria

Una de las realidades más evidentes que un docente enfrenta en la comunidad educativa rural, está relacionada con el trabajo con varios grados (dos o tres) a la vez, conocido comúnmente como el aula multigrado; en otros casos, el panorama laboral convoca a un trabajo bajo la modalidad de escuela unitaria, en donde generalmente un maestro tiene a su cargo todos los grados de primaria además del grado transición del nivel preescolar; por tanto, “la integración y la estructura de un grupo no puede pasar desapercibido por el maestro, pues a partir del conocimiento que se tenga de él se organizan las actividades de aprendizaje” (Díaz & Gallegos, 1997, p. 74); ésta realidad convoca al educador al desarrollo de PP según las condiciones que presente este tipo de aula.

Por tanto, se debe asumir el trabajo educativo en la escuela unitaria y el aula multigrado bajo condiciones de diálogo, en donde el estudiante “puede modificar su estructura mental, y alcanzar un mayor nivel de diversidad, de complejidad y de integración” (Florez, 1998, p. 25); en esta medida, el maestro ha de tener los referentes necesarios para configurar procesos de E/A desde la revisión continua de las PP para comprender los aspectos propios del aula de clase que imprimen el sello de autenticidad al interior de las actividades académicas; y, por ende, la educación se basa en la “construcción del conocimiento a partir de la acción” (Lucio, 1994, p. 8), que durante todo el período escolar procura el desarrollo de competencias en los estudiantes y al maestro lo involucra en procesos de investigación permanente.

3.3.9.2. Fundamentación teórica de las prácticas pedagógicas

Para fundamentar teóricamente las PP, el docente debe ser investigador de su propia labor y basarse “en el estudio realizado en clases escolares” (Stenhouse, 1991, p. 195), para reconocer

aciertos y desaciertos que afectan su trabajo; y por tanto, las PP al ser contextualizadas al sector rural permiten que los estudiantes campesinos cuenten con condiciones educativas de calidad que promuevan aprendizajes significativos al integrar las áreas del conocimiento y las diferentes esferas sociales en las que ellos y ellas se desempeñan. En consecuencia, “la pedagogía versa [...] sobre una refundición de la relación entre teoría y práctica como forma de política cultural. Lo que implica respetar la complejidad de la relación entre las teorías pedagógicas y la especificidad de los lugares donde se desarrollan” (Torres, 2001, p. 62); de esta manera, se rescata que el saber pedagógico debe partir de la reflexión sobre la experiencia docente para que éste represente un “lenguaje inacabado” (Torres, 2001, p. 62), que permite el maestro replantear su trabajo en el aula de manera permanente.

En este sentido, el saber del maestro del sector rural, resulta además de la fundamentación teórica de diferentes disciplinas, del “conjunto de experiencias planificadas desde la clase, y su valor está no tanto en la importancia de los contenidos impartidos como la de los procesos intelectuales, sociales y afectivos realizados por el alumnado” (Hernández & Sancho, 1994, p. 43), tendientes a procurar niveles más elaborados de pensamiento. Por tanto, desde una perspectiva crítica, el docente tiene claridad en los propósitos que persigue cuando se aborda el proceso de E/A, que involucren la investigación y la reflexión por parte de quien enseña con miras a generar aprendizajes cada vez más pertinentes en el sector rural, puesto que el trabajo en el aula multigrado o en escuela unitaria es ideal para estructurar prácticas que le apuesten al gusto por aprender, comprender, argumentar y producir conocimientos a través de la cooperación entre pares (entre estudiantes y entre éstos con su maestro), en este sentido, se destaca que “los estudiantes trabajan juntos para alcanzar una meta común” (Eggen & Kauchak, 2001, p. 421).

En la medida que el maestro propicie las PP como espacios de encuentro dialógico, los estudiantes conciben el proceso de aprendizaje como un acto humano y social, en donde el aprendizaje obedece “al esfuerzo espontáneo y autónomo del aprendiz” (Gramsci, 2001, p. 126) que involucra además, el reconocimiento del otro con sus particularidades para aprender juntos y superar las dificultades que se dieran lugar en el transcurso de dicho proceso acompañados por el maestro. De esta manera, el docente rural comprende que los estudiantes no asisten al aula de clase únicamente para aprender contenidos nuevos; ellos, en este lugar comparten experiencias

de interacción social tanto con sus compañeros como con el profesor, de ahí que en gran medida dependa del docente propiciar momentos adecuados para que a través de la interacción social se genere el aprendizaje, mediado por el desarrollo de actividades educativas que impliquen al colectivo social y posibiliten un continuo intercambio de ideas y conocimientos.

Un maestro que reflexione continuamente sobre su labor docente y de apertura al diálogo con los estudiantes, propicia espacios pedagógicos para la toma de decisiones consensuadas que cambian de manera radical el proceso de E/A; sobre todo si se tiene en cuenta que las PP al ser más dinámicas y creativas, enriquecen y humanizan el trabajo de aula. Lo expresado, conlleva a “considerar las relaciones sociales en el aula, porque el conocimiento es contemplado como una mediación entre el individuo y la realidad social más amplia donde el estudiante se convierte en sujeto activo del aprendizaje” (Torres, 2001, p. 67).

En este sentido, las experiencias pedagógicas que a diario vive el maestro con los estudiantes, le permiten autoevaluarse profesionalmente para hacer visible su trabajo educativo como un encuentro de saberes, que al no ser impuestos por otras realidades diferentes a las del aula, privilegian el reconocimiento del estudiante como un ser integral, quien de la mano del docente se asume como protagonista, junto con el maestro en la construcción de los saberes y la confrontación de ideas, que permitan en todo caso un aprendizaje significativo.

En el momento en que los estudiantes de diferentes grados se congregan en un aula, tienen la oportunidad de hacer aportes para la construcción del conocimiento y de respetar las diferencias individuales, para interactuar adecuadamente tanto en la escuela como en la vida práctica; en este espacio socializador llamado salón de clase, el maestro está llamado a educar para la vida, desarrollar el conocimiento sobre la realidad que los rodea y contribuir a la formación de personas capaces de pensar por sí mismas y de reconocerse en su relación con los demás; esto se traduce en “un proceso pedagógico que potencia la creatividad y la investigación, que debe ser problematizador, imaginativo e integrador” (Torres, 2001, p. 75).

Así, el acto educativo en la escuela rural implica considerar al maestro y al estudiante como actores y constructores de conocimientos quienes a través del intercambio de vivencias y

experiencias transforman el ambiente de la clase para convertirse en una comunidad de aprendizaje, pues las relaciones interpersonales suponen un cambio personal y social que a través de una relación dialógica se traduce en la tolerancia para la aceptación de un grupo heterogéneo bajo condiciones de respeto y apoyo mutuo.

Desde esta perspectiva, el trabajo del maestro rural propende por “la consolidación de conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes” (Torres, 2001, p. 91) en sus estudiantes, más aún si éste se relaciona con la aplicación de los conocimientos en la vida cotidiana; en tanto, los estudiantes son la razón de ser de la labor del profesor, pues ellos representan el futuro de la comunidad educativa y por eso, es necesario ofrecer acciones pedagógicas encaminadas al desarrollo de competencias para que los estudiantes hacia el futuro sean ciudadanos capaces de tomar decisiones y participar activamente en la vida comunitaria.

Por otra parte, en las escuelas rurales el entorno se convierte en el principal proveedor de recursos para el aprendizaje, los cuales deben aprovecharse y adaptarse para trabajar los diferentes saberes académicos contextualizados a la realidad social de la comunidad educativa, más aún si es para la apropiación de la escritura razonada. Así mismo, el trabajo colaborativo conlleva a mejorar los ambientes de aprendizaje, puesto que a través de él, es el estudiante quien tiene la posibilidad de expresarse, tomar decisiones y valorar la diferencia.

Además, se corrobora que el rol del docente rural, tiene tanto valor como el del estudiante; porque, dentro de una relación dialógica y horizontal, los dos construyen conocimientos a partir de la interacción social; que también, le permite al maestro repensarse profesionalmente. Esto se traduce en “rescatar el papel del educador como profesional reflexivo, [...] al comprender que la reflexión es el núcleo de la práctica y la práctica una necesidad de la teoría” (Torres, 2001, p. 102); es decir, desde una nueva óptica de PP, se asume una posición crítica por parte de quien enseña, respecto a la manera cómo los estudiantes aprenden en clase, sin olvidar que lo aprendido debe calar en la vida social y no quedarse en el conocimiento escolar.

De ahí que gracias a la fundamentación teórica de las PP producto de las reflexiones del maestro, sea factible encontrar alternativas para hacer el aprendizaje más agradable, accesible, y

equitativo para los estudiantes, más aún si se reconoce la diversidad del aula multigrado en el sector rural, en donde cada estudiante está en condiciones de colaborar a otros para que juntos superen sus limitaciones, sobre todo si se trata de promover la CAE, puesto que, esta competencia requiere del desarrollo de un pensamiento complejo, que gracias a la criticidad permite una lectura profunda de la realidad para poder transformarla.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

4.1. TIPO DE ESTUDIO

El presente trabajo se enmarca dentro del paradigma de investigación cualitativo, porque permite la comprensión de los fenómenos objeto de estudio y su respectivo análisis para luego plantear la solución a los problemas detectados; para ello, cuenta con el enfoque etnográfico que orienta la interpretación de la realidad del aula de clase y reconoce el punto de vista de los estudiantes de 4° y 5° en la Sede Principal y de los maestros que laboran en los grados mencionados en las diferentes sedes que conforman el establecimiento educativo; también con el enfoque Investigación – Acción – Participación, que “supone una indagación comprometida con el cambio y la transformación de la realidad social” (Torres, 2001, p. 78). Por otra parte, se apoya en datos estadísticos que hacen más objetiva la interpretación de la información.

4.2. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

El enfoque etnográfico permite identificar las características de los sujetos participantes de esta investigación; más aún, aquellas relacionadas con la expresión escrita, las nociones que tienen de la manera cómo se enseña, cómo se aprende y de qué forma se desarrolla la CAE. En la investigación se tiene en cuenta que la escritura forma parte de todo tipo de cultura, a través de la cual se busca la significación y representación de los diferentes fenómenos de la realidad; por otra parte, se reconoce que la apropiación de la palabra escrita por parte de los estudiantes, da cuenta de su desempeño en la sociedad como sujetos cognoscentes. También se considera el enfoque investigación-acción-participación, puesto que “la finalidad básica de la investigación es la transformación de la práctica educativa” (Torres, 2001, p. 85). Producto de la reflexión crítica del maestro; además, de construir referentes teórico – prácticos con base en la comprensión del trabajo docente; de ahí, que el maestro revise las situaciones que afectan su trabajo de aula y “desarrolle sistemáticamente un saber educacional que justifique sus prácticas educativas” (Torres, 2001, p. 80).

De acuerdo con estos enfoques, el presente trabajo es descriptivo y propositivo; en tanto a través de la interacción entre maestros y estudiantes y al recuperar sus voces, se identifican las características de las PP que promueven la CAE; además, se trata de reconocer las experiencias educativas de aprendices y docentes, que se convierten en referentes para la reflexión del investigador; para luego, según las necesidades detectadas, plantear una propuesta pedagógica como alternativa de solución, basada en la concepción de un proyecto integrador de argumentación escrita, del cual se aplican y evalúan los primeros talleres como avance de la propuesta, con estudiantes de 4° y 5° en la Sede Principal.

4.3. UNIDAD DE ANÁLISIS Y UNIDAD DE TRABAJO

La unidad de análisis hace referencia a la población sobre la cual se generalizan los resultados de la investigación. En el presente estudio, esta unidad se conforma por docentes y estudiantes de grados 4° y 5° de Básica Primaria del CEM La Caldera que en su totalidad son 5 maestros y 45 educandos. Por su parte, la unidad de trabajo, se refiere al grupo con el cual se desarrolla de manera directa la investigación; en este caso son 23 estudiantes de los grados mencionados anteriormente, 15 niños de grado 5° y 8 niños de grado 4°, que asisten a clases en la Sede Principal, quienes con sus testimonios fortalecen la presente investigación y, además, son los directos beneficiarios del planteamiento de la propuesta y el diseño y desarrollo de los primeros talleres para promover la CAE. También se reconoce la colaboración de los 5 maestros que trabajan en las diferentes sedes del establecimiento educativo, -incluido en este grupo quien realiza la presente investigación-; puesto que, los testimonios docentes ayudan a comprender mejor los objetos de estudio planteados en este trabajo; para así, realizar la triangulación de la información con los testimonios de estudiantes y docentes, al confrontarlos con la realidad educativa y los referentes teóricos que soportan la investigación.

4.3.1. Caracterización del grupo escolar

En términos generales, los aprendices de grados 4° y 5° de la Sede Principal del CEM La Caldera, son estudiantes dinámicos, activos, que disfrutan de actividades al aire libre, observar videos, y realizar algunos trabajos grupales; son responsables en la entrega de trabajos y tareas,

participan en clase y se interesan por aprender. Son niños campesinos de los estratos 1 y 2 del registro del SISBEN; en su mayoría raizales, es decir, naturales de la región; otros son foráneos debido a los trabajos de los padres de familia y algunos son considerados como población vulnerable por condiciones de desplazamiento. La mayoría de estudiantes oscilan entre los 10 y 11 años de edad, salvo dos casos, de estudiantes que tienen entre 12 y 14 años, pero que cursan grado quinto gracias al proyecto de atención a la diversidad, que contempla el acompañamiento escolar a niños y jóvenes desplazados por el conflicto armado.

Bajo estas consideraciones, al tener en cuenta el grado de escolaridad y la edad de los aprendices, es pertinente reconocer la “génesis del pensamiento humano” (De Zubiría, 1994, p. 147); aporte que encuentra relación con la importancia de explorar los géneros discursivos propuestos en esta tesis para promover la CAE. Por otra parte, De Zubiría asume que entre estas edades, los estudiantes desarrollan el pensamiento conceptual y el pensamiento formal respectivamente, cada uno con sus características particulares:

Para el pensamiento conceptual, que oscila entre los 7 y 11 años, los instrumentos de conocimiento son los conceptos, y los productos son las proposiciones [...]; mientras que para el pensamiento formal, entre los 12 y 15 años, las proposiciones son tomadas como punto de partida, como ladrillos con los cuales es factible armar cadenas de razonamientos, gracias al uso de nexos lógicos. (De Zubiría, 1994, pp. 124, 126)

En consecuencia, los géneros discursivos del artículo de opinión y la publicidad, adquieren más sentido dentro de las PP; en tanto, éstos permiten que los estudiantes de los rangos de edad establecidos anteriormente, desarrollen planes de producción textual, exploren diferentes alternativas respecto a la composición del texto escrito, tengan claridad de los objetivos que desean alcanzar con la escritura y adquieran conciencia del uso adecuado de los recursos de la lengua escrita; en tanto, el texto, al ser publicado o socializado busca capturar la atención e incidir en el interlocutor o en el lector; de esta manera, hacen uso de la razón para dar cuenta a través de la palabra escrita de acontecimientos o conocimientos que requieren de la capacidad crítica para comprender cómo afectan éstos en la vida personal y colectiva, enmarcada en un entorno físico y cultural.

4.3.2. Caracterización del colectivo docente

En el CEM La Caldera, los maestros que trabajan en sección Básica Primaria tienen diferentes estudios y niveles educativos; en la Sede Alto Arrayán labora un bachiller pedagógico; en Los Arrayanes, una licenciada en Educación Preescolar; en estas dos sedes la escuela es de modalidad unitaria se organizan los diferentes grados de primaria y se incluye el grado transición del nivel preescolar. En la Sede San Antonio labora un licenciado en matemáticas y en la Sede Pradera trabaja una licenciada en ciencias naturales y educación ambiental; en estas dos escuelas los maestros desarrollan su labor educativa con los grados 3°, 4° y 5°; en la Sede Principal, trabaja un licenciado en español y literatura, quien es el autor de la presente tesis y acoge a los niños de 4° y 5°.

Son maestros comprometidos con la labor educativa, se interesan por aprender a trabajar con proyectos de aula, de acuerdo con las orientaciones del modelo pedagógico del establecimiento educativo y participan activamente de la revisión del PIER para contribuir desde el componente de prácticas pedagógicas con un desempeño de calidad que involucra la promoción de competencias en los estudiantes.

4.4. MOMENTOS

4.4.1. Aproximación y sensibilización a los sujetos de investigación

Se comenta con los estudiantes de 4° y 5° de la Sede Principal, las intencionalidades de la investigación y se hace entrever la importancia de desarrollar la CAE a través del trabajo en clase; ante esto, los estudiantes demuestran compromiso y gusto porque de antemano se les hace conocer la necesidad de transformar las PP para basarlas en el diálogo y en una relación maestro – estudiantes más cercana y humanizadora. Por otra parte, se dialoga con los maestros de las diferentes sedes acerca del trabajo de investigación; para posteriormente, motivarlos a participar de la encuesta diagnóstica; puesto que, sus contribuciones son valiosas para complementar este trabajo y desde allí, se obtienen apreciaciones que fortalecen los planteamientos de la propuesta.

4.4.2. Trabajo de campo

Para recuperar las voces de los estudiantes y de los maestros, se recurre a la encuesta diagnóstica abierta, de tal modo que ellos expresan su sentir respecto a la forma cómo se desarrollan las clases cómo se enseña y se aprende la lengua escrita; así como, las nociones que poseen en relación con la argumentación, sus comentarios y sugerencias se convierten en testimonios válidos para fortalecer la investigación.

4.4.3. Organización de categorías y subcategorías

Inicialmente, las categorías deductivas se elaboran a través de los primeros interrogantes del problema, de los objetivos y del marco teórico; las categorías inductivas se diseñan a partir de los testimonios de estudiantes y maestros y resultan de establecer criterios comunes entre ellos.

4.4.4. Registro e interpretación de la información

Después de recolectar la información suficiente se realiza el respectivo análisis e interpretación con los testimonios estudiantiles y docentes y se elaboran ensayos que complementan el marco teórico general de la investigación y se convierten en fundamento para realizar la propuesta.

4.4.5. Triangulación de los resultados

Se realiza en dos momentos; inicialmente, se contrasta la información obtenida de los testimonios de estudiantes y docentes (categorías inductivas), con el soporte teórico y los planteamientos de la investigación (categorías deductivas), para establecer concordancias y diferencias en relación con las PP que promueven la CAE. posteriormente, se relaciona la evaluación de la propuesta, aplicada a través de talleres de argumentación; en esta parte, se asumen los testimonios estudiantiles, la estructura de los talleres y los principios y la síntesis teórico - conceptual que sustentan la propuesta para destacar la promoción de la CAE en niños de 4° y 5° grados en la Sede Principal.

4.4.6. Elaboración y aplicación de la propuesta

Una vez analizada la información de maestros y aprendices, se elabora la propuesta centrada en estructurar prácticas pedagógicas que respondan a la necesidad de desarrollar la CAE en estudiantes campesinos de los grados 4° y 5° de Básica Primaria, ésta consiste en plantear un proyecto integrador de argumentación escrita a partir de temas de interés que afectan la vida personal, social, familiar y académica de los estudiantes, y se desarrollan los primeros talleres con niños de estos grados en la Sede Principal del CEM La Caldera

4.5. ESTRATEGIAS Y MEDIOS DEL DISEÑO METODOLÓGICO

Se recurre a la encuesta abierta para realizar un diagnóstico de los tópicos de investigación con estudiantes y maestros, para la propuesta se apoya en evidencias fotográficas que permiten observar la manera como ésta se implementa y genera sus primeros resultados, los cuales se recuperan con la evaluación realizada por los estudiantes de 4° y 5° en la Sede Principal, por ser ellos los directos beneficiarios de esta forma de trabajo en clase; así como en las conclusiones, las recomendaciones y los alcances de esta tesis.

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Se recurre a la encuesta diagnóstica abierta, para reconocer las opiniones que tienen los estudiantes de grados 4° y 5° de básica primaria en la Sede Principal y los maestros que laboran en estos grados en las diferentes sedes del CEM La Caldera en relación con las PP, el trabajo educativo en el aula rural, el desarrollo de la CAE, las falencias que maestros y estudiantes consideran que afecta el proceso de la producción textual escrita argumentada y el concepto que tienen acerca de la argumentación, (ver anexos A y B).

Para los niños se aplica la transposición didáctica que permite plantear preguntas entendibles para el grupo escolar, de cuyas respuestas se hace inferencia para analizar los objetos de estudio. Para recolectar información de los maestros, se adapta una encuesta utilizada por el GIA en la investigación “competencia argumentativa escrita en la educación básica”, realizada en el año 2010.

Con la información suministrada, se realiza una reflexión pedagógica profunda a partir de las vivencias propias del aula y de la experiencia docente, para configurar un aporte conceptual y crítico que nace en el seno de la realidad educativa soportado en el saber científico de la educación y las ciencias del lenguaje y la comunicación.

Los testimonios de maestros y estudiantes, se analizan por medio de tablas que contienen la siguiente información cualitativa: categoría, subcategorías y un testimonio relevante que recoge los aportes de los sujetos de investigación; además se presenta el número de aprendices y profesores que con sus testimonios fortalecen la categoría inductiva; sus palabras permiten la elaboración de ensayos que dan cuenta de la necesidad de repensar las PP y desde allí promover la CAE; además, algunos aportes teóricos soportan y validan sus ideas.

Se considera prioritario categorizar de manera conceptual la información que surge de la encuesta diagnóstica aplicada a los sujetos de investigación, con el propósito de facilitar el

análisis e interpretación de los resultados; los cuales, permiten reconocer las percepciones que maestros y estudiantes tienen sobre las PP y el desarrollo de la CAE en el contexto académico; así como también, su actitud y predisposición frente a la dinámica de la actividad escritora, que también coadyuvan al logro de los objetivos tanto de la investigación como de la propuesta.

La encuesta diagnóstica realizada a los estudiantes cuenta con un total de 11 ítems y para los maestros se aplican 13 preguntas, que abarcan las intencionalidades de esta tesis para la reflexión por parte del maestro investigador.

Estas preguntas, en una primera revisión, se analizan de manera individual para encontrar similitudes en las respuestas del grupo escolar y de maestros, para organizar la información en tablas y generar un análisis profundo de la palabra de los niños y los profesores, que apoyado en la estadística suministra más objetividad a la información, luego se realiza la respectiva triangulación.

Se ofrece entonces una lectura reflexiva de los testimonios de estudiantes y educadores, apoyados en los aportes de diferentes teóricos que abordan la educación, la escritura y la argumentación, para promover la CAE.

5.1. LA ARGUMENTACIÓN EN LA VOZ DEL ESTUDIANTE

Como se menciona más arriba, en esta parte del trabajo, el investigador rescata la voz estudiantil de niños de 4° y 5° en la Sede Principal, para que sean los aprendices quienes planteen sus puntos de vista respecto al proceso E/A de la escritura, la argumentación y las PP que promueven la CAE; para así, analizar la relación que existe entre las PP, la promoción de la argumentación escrita y la realidad del trabajo en el aula multigrado.

Por otra parte, se identifican las falencias que el grupo escolar presenta para el desarrollo de la CAE, entendida ésta como una competencia necesaria para la producción textual. Así mismo, se destaca el concepto que los estudiantes tienen acerca de la argumentación escrita; con los

testimonios de este grupo escolar, se escriben reflexiones en forma de ensayos para favorecer el desarrollo de la CAE en la escuela multigrado y transformar las PP.

Tabla 2: El placer de escribir en el aula

Categoría	Subcategoría	Estudiantes	Testimonio relevante
Placer o displacer por la escritura	Producción textual	2	Si me gusta escribir para inventar cuentos y descripciones.
	Confusión entre escritura y dictado	2	No me gusta escribir porque a veces nos dictan muy ligero y me cansa la mano.
	Actividad rutinaria	1	No me gusta escribir porque el profesor dicta muy rápido y sólo nos tiene escribiendo.
	Psicomotricidad	7	Si me gusta escribir porque aprendo a agilizar la mano.
	Disgusto por la escritura (dictado)	3	A mí no me gusta escribir porque toca afanarse y me atraso
	Uso escolar	1	Si me gusta porque puedo hacer los trabajos de la clase.
	Permite recordar	1	A mí me gusta escribir dictados porque uno repasa y sirve para aprender.
	Habilidades cognitivas	5	Si me gusta escribir porque desarrollo la mente.
Función social	1	A mí sí me gusta porque me sirve cuando sea grande, porque otros señores no saben escribir.	

5.1.1. El placer de escribir en el aula

Escribir es tanto una necesidad como un gusto; ya sea en cualquier género literario o discursivo, las palabras permiten a las personas comunicar a otros sus ideas, sentimientos, deseos, anhelos, inquietudes o puntos de vista; en el caso de la argumentación, la escritura es esencial; más aún si se trata de estructurar textos que procuren un cambio de comportamiento, actitud o adhesión por parte de los interlocutores. Por estas razones, “escribir un texto de este tipo ni es producto de la espontaneidad, ni es un ejercicio que se hace de manera improvisada” (González, et. al., 2007, p. 1); tampoco obedece a una actividad impuesta, únicamente con fines académicos. La escritura razonada requiere dedicación, disposición, ánimo y rigurosidad, entendida esta última como la capacidad de reflexionar, replantear ideas y reescribir.

De lo contrario, la palabra escrita en el aula es poco apreciada por los estudiantes, puesto que demuestran más interés por los resultados para ser presentados al profesor y así, obtener una nota, que por el verdadero uso de ésta con fines comunicativos. En este sentido, los estudiantes, en términos generales consideran que escribir es copiar, ya sea del cuaderno o de los dictados que realiza el maestro, debido a que “los procesos de E/A actuales, aún se sustentan en formas

discursivas básicamente repetitivas y memorísticas de hechos y de teorías” (GIA, 2010, p. 35); ellos aún no tienen conciencia del verdadero sentido social de la escritura, entendida como una herramienta que se convierte en un ejercicio intelectual en procura de la transformación social.

Al preguntar a los estudiantes por el gusto o disgusto hacia la escritura y que además manifiesten sus motivos, se destaca que al 73,91% de la población escolar le agrada escribir; mientras que a un 26,09% le disgusta esta actividad que cotidianamente se realiza en clase. Entre aquellos estudiantes que demuestran agrado hacia la actividad escritural de un 21,74% se deduce que es útil para el desarrollo de “habilidades cognitivas”; al revisar sus testimonios y encontrar que les gusta escribir porque ayuda a pensar, se deja entrever que para algunos, la escritura adquiere un sentido más profundo, entendida como una actividad que conlleva a desarrollar procesos de pensamiento cada vez más complejos; relacionados con “la generación de conclusiones basadas en la evidencia” (Eggen & Kauchak, 2001, p. 73) que para el caso de la CAE se relacionan con la inferencia, la comprensión, el análisis, la interpretación y la representación en caso de recurrir a esquemas, mapas conceptuales o afiches para dar cuenta de un determinado contenido comunicativo. Lo anterior, se complementa con la capacidad que adquieren los aprendices para procesar información que se orienta hacia “la comprensión de temas específicos enseñados en clase [...] y a desarrollar las habilidades que los posibilita para aprender por sí mismos” (Eggen & Kauchak, 2001, p. 27).

El 8,70% de los estudiantes relaciona el agrado por la escritura con la “producción textual”; que los lleva a “superar el dominio oracional para tocar los umbrales del texto y del discurso” (Camargo, et. al., 2007, p. 4); en esta medida, es viable identificar que en el aula, los aprendices consideran la importancia de emplear el lenguaje escrito para comunicarse y estudiarlo a través de acciones significativas ajenas a la tradicional escritura de oraciones para establecer sus partes, sin que esto trascienda en las situaciones comunicativas diarias.

Además, supera la copia acrítica de la información suministrada principalmente por los libros; con esto, en ningún momento se afirma que el libro como tal pierda su validez; más bien, es necesario repensar su funcionalidad como un elemento comunicativo que permite a los estudiantes encontrar datos y conocimientos con los cuales ellos escriben sus propias líneas;

también, se tiene en cuenta que a través de la argumentación escrita, se fortalece la capacidad creativa de los estudiantes para hacer uso de la palabra y elaborar textos de su propia autoría.

De otro grupo de estudiantes que representa al 30,43%, de la unidad de trabajo se considera la “psicomotricidad”, “relacionada con el desarrollo de habilidades musculares y la coordinación” (Eggen & Kauchak, 2001, p. 26), que implica el reconocimiento del sujeto en el contexto para asumir nuevos retos, en este caso de lenguaje escrito; ahora bien, la psicomotricidad se estimula desde la enseñanza tradicional por medio de ejercicios repetitivos, en donde, tanto mente como cuerpo se acostumbran a ciertos patrones; por ejemplo, la escritura por copia, y el dictado condicionan a los estudiantes a tal punto que por tradición se cohibe muchas veces su propia expresión; de ahí que a través de esta investigación se promueven cambios en las PP para que los estudiantes se enfrenten a nuevas situaciones de aprendizaje; por ello, la agilidad psicomotriz juega un papel importante en la argumentación puesto que conlleva a los estudiantes a esmerarse al momento de presentar sus escritos; en tanto, los estudiantes colocan en juego diferentes habilidades psicomotrices para expresarse a través de la escritura razonada.

En un porcentaje menor, un 4,35% de los estudiantes consideran agradable escribir debido a su “uso escolar”, porque les permite realizar trabajos; de esta manera, se relaciona nuevamente el uso del lenguaje dentro de situaciones de comunicación, en este caso entre maestros y estudiantes en la vida académica, pues estos últimos tienen claro que cuanto más se emplee el lenguaje escrito en el desarrollo de las actividades escolares, más se involucran ellos en situaciones comunicativas de significación que dan cuenta de la apropiación del aprendizaje y de la capacidad para expresarse con sus propias palabras.

Lo anterior conlleva al “desarrollo de una competencia discursiva que supone una capacidad para producir discursos [...] así como la adquisición de recursos, de estrategias y de conocimientos que permitan a los estudiantes operar a nivel de los discursos para lograr adquirir conocimientos” (Martínez, et. al., 1997, p. 20); en tanto, a través de la escritura argumentada ellos manifiestan sus saberes y el desarrollo de diferentes competencias básicas, para sustentar sus puntos de vista.

El 4,35% de estudiantes relaciona el agrado por los dictados en tanto “permite recordar” lo aprendido en clase; esto es, porque el dictado del maestro es por costumbre una actividad usual dentro de las PP, que “interfiere en la ejecución de otros procesos cognitivos (génesis de contenido, planificación y revisión)” (Arroyo & Mata, 2005, p. 355) y, aunque se reconoce que la escritura permite conservar los testimonios de clase, esto no justifica la primacía del dictado; más bien, es necesario desarrollar las actividades escolares de manera significativa para que encuentren espacio dentro de la vida social y académica de los aprendices.

Algo interesante es que al menos un estudiante que representa igualmente al 4,35%, considera que la escritura trasciende más allá de lo aprendido en el aula; es decir, destaca su “función social”; él compara su situación como educando con gente del sector que no escribe; por tanto, se concibe la escritura “como una práctica social [...] que cambia las condiciones de trabajo de la mente humana e incide en la construcción del conocimiento” (Carlino & Martínez, 2009, p. 21); así, se hace evidente la importancia que adquiere el lenguaje en la sociedad, entendido como vehículo a través del cual las personas comprenden y se empoderan de la realidad para darla a conocer a otros. En esta medida, la escritura razonada se convierte en una necesidad social y no exclusivamente en un instrumento escolar.

Respecto a aquellos estudiantes que no sienten gusto por la escritura, son educandos que ven en ella una actividad obligatoria establecida por el sistema escolar; además, la confunden con la copia textual y por ende, el aula no se convierte en un espacio de socialización de saberes sino en un lugar de imposiciones; es decir, no hay motivación por aprender a escribir o por desarrollar actividades escriturales desde los presaberes del grupo escolar; según lo dicho, para el 8,70% hay “confusión entre escritura y dictado” porque se asocian las actividades rutinarias de clase, donde el niño solamente copia.

Al respecto, se hace evidente que el dictado del tema para que los estudiantes copien genera disgusto respecto a la actividad escritural y por tanto a los aprendizajes; más aún, porque la escritura es transversal en las diferentes áreas del saber; pero los niños la confunden con la copia que se ven obligados a realizar durante mucho tiempo dentro del salón de clases, sin encontrar

más importancia que copiar para repasar en casa, aprender de memoria y posteriormente, dar cuenta al maestro de lo aprendido en clase.

Bajo estas circunstancias, se infiere que al interior de las PP “persiste la repetición de definiciones, los dictados, la lectura instrumental poco comprensiva; se insiste en la comunicación unidireccional y se sostiene la transmisión del conocimiento” (GIA, 2010, p. 49). Consecuencia de ello, los estudiantes se caracterizan por la pasividad en el trabajo escolar; pierden la capacidad para expresar sus ideas tanto de forma oral como escrita y se acostumbran a que sea el maestro quien les diga qué hacer o cómo actuar dentro del proceso E/A.

De mano con lo anterior, el 13,04% manifiesta “disgusto por la escritura (dictado)” debido al atraso; es decir, asocian de manera errónea la escritura como una actividad agotadora producto de la copia muchas veces sin razón de temas que usualmente se apuntan mal y, por ende, no son comprendidos.

De esto se deduce que debido a la copia de los extensos dictados, algunos estudiantes se agotan física e intelectualmente; hecho que les impide comprender la escritura como una actividad grandiosa que genera momentos para la reflexión. Más aún, debido a los dictados, ellos se ven supeditados a limitar su labor al copiado; por esta razón, la “rutina” manifestada por un 4,35% demerita la importancia de la escritura enmarcada en el contexto social y comunicativo; debido a que la actividad escritural “no se integra a la cotidianidad de los estudiantes” (GIA, 2010, p. 50).

En otras palabras, los ambientes de aprendizaje de la escritura desde la enseñanza tradicional se enmarcan en la monotonía, donde generalmente “se escribe frente al grupo en el pizarrón [...] y una parte de lo que se escribe se copia de libros” (Rockwell, 1992, p. 49); desde esta perspectiva, se evita la comprensión y por ende el desarrollo del pensamiento crítico, que da cuenta de la apropiación del conocimiento. Por otra parte, la funcionalidad del libro y las fuentes de información sólo se limita a brindar datos que son copiados en el cuaderno para ser memorizados y reproducidos literalmente a través del examen.

Tabla 3: Dificultades para escribir textos argumentativos

Categoría	Subcategoría	Estudiantes	Testimonio relevante
Falencias escriturales	Equivocaciones y enmendaduras	4	Yo me equivoco, me atraso y tengo tachones en el cuaderno.
	Dificultad en la motricidad fina	4	La dificultad que tengo es que me voy torcido y no se me entiende la letra.
	Omisiones	2	Yo tengo la dificultad de comerme las letras.
	Letra ilegible y mala ortografía	5	Escribo muy junto y a veces no se me entiende la letra y también tengo mala ortografía.
	Confusiones	4	Mi dificultad es que el profesor dicta muy rápido y me hace confundir mucho.
	Confusión entre escribir y copiar	2	Yo tengo dificultades porque soy demorada para escribir y me atraso.
	Desconocimiento del uso de los signos de puntuación	2	Yo tengo problemas para escribir porque no pongo signos de puntuación.

5.1.2. Dificultades para escribir textos argumentativos

Aunque de acuerdo con los testimonios de la pregunta anterior, hay quienes disfrutan de la escritura; en términos generales, todos los estudiantes expresan tener alguna dificultad que les impide asumir con seguridad la actividad escritural y la capacidad para argumentar; en tanto, organizar los argumentos a través de la palabra escrita requiere del manejo de las reglas ortográficas, los signos de puntuación, la presentación del texto, así como el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento.

Al respecto, el 17,39% admite tener “equivocaciones y enmendaduras”, lo cual influye en la presentación de la información y en la organización de las ideas; lo dicho, es porque usualmente en clase vale la primera y única versión del texto, de ahí que los errores de ortografía, estén presentes en el texto escrito, lo mismo sucede con el uso de las reglas gramaticales; lo anterior se traduce en que los estudiantes aún en los grados superiores de básica primaria no han comprendido su manejo, porque éstas son vistas desde la teoría y no en la práctica cotidiana del lenguaje escrito; obviamente, esto incide negativamente en el desarrollo de la CAE, pues genera inseguridad en los estudiantes aunque en algunos casos manifiesten sentir gusto por esta actividad, puesto que siempre van a presentar inquietudes respecto al texto que producen.

Un 8,70% manifiesta que las “omisiones” degeneran la presentación del texto y la comprensión del mismo; también dificulta la lectura y el texto escrito no representa las

intenciones reales de quien lo escribe; lo anterior, junto con la característica de la enseñanza tradicional que hace válido el primer texto realizado por los estudiantes, hace que omitir letras implique malas notas para ellos, sin que éstos sean trabajados como un problema de aula; aunque en esta investigación, los objetivos se orientan hacia la argumentación, vale la pena reseñar que este tipo de dificultades³⁴ en la escritura así como otras que se plantean a continuación afectan el desarrollo de la CAE.

Frente a esta situación, los estudiantes deben tener conciencia que “se escribe para otros, se escribe para ser leído; percepción que pocas veces consiguen en la escuela al ver que sus textos mueren en las manos del maestro” (Camargo, et. al., 2007, p. 14); por esto, para promover un dominio de las reglas gramaticales, la escritura debe encontrar lugar desde la comunicación y no, desde el trabajo teórico; pues así, sólo se aprende para el momento y jamás para la interacción social mediada por la palabra escrita.

Para el 17,39% las “dificultades en la motricidad fina” inciden en la escritura, esta situación es preocupante, porque para los grados 4° y 5° ya los estudiantes deberían manejar adecuadamente los espacios de la hoja, sea a líneas, en cuadros y hoja en blanco para escribir sus textos, así como el estilo de la grafía. Sin embargo, se observa que algunos de ellos presentan este tipo de dificultades y por eso “escriben torcido”, “se confunden en los renglones” y desorganizan la información que registran.

Lo anterior, dificulta tanto la lectura y la comprensión de los temas desarrollados en clase, como la revisión por parte del maestro. Por ello, la práctica de la escritura argumentada, además de desarrollar habilidades de pensamiento, contribuye al manejo adecuado del espacio en la hoja y al estilo de la letra.

Un 21,74% de los estudiantes manifiesta “letra ilegible y mala ortografía”; es decir, se hacen evidentes los diferentes problemas que se presentan al interior de la lengua escrita que deteriora

³⁴ Las dificultades de aprendizaje en este caso relacionadas con la lectura y la escritura se abordan y tratan interdisciplinariamente, principalmente a través de las ciencias médicas (fonoaudiología, psicología, terapia ocupacional); pero se reconoce que en el aula, a través de las PP, el maestro con su trabajo contribuye para superar las dificultades escriturales que presentan los estudiantes a través de un enfoque comunicativo y humanizante del lenguaje.

la calidad de un texto; la mayoría de los testimonios de quienes se integran en esta subcategoría expresan tajantemente “tengo mala ortografía” y concuerdan con aquellos estudiantes que asumen las equivocaciones en los párrafos anteriores; por otra parte, los dictados conllevan a dañar la letra y por ende la escritura, pues por escribir ligero no se tiene en cuenta la forma cómo se trazan las letras y aunque el niño “escriba” no se entiende el producto final e incluso, esto les dificulta repasar los temas en casa, hacer sus tareas y comprender los saberes.

Desde esta perspectiva, se resalta que “el aprendizaje de la ortografía no se interioriza a través de la memorización de reglas ortográficas, sino del permanente ejercicio lector y la consecuente composición escritora” (GIA, 2010, p. 98). Entonces, las PP deben centrarse en generar los ambientes de aprendizaje adecuados para que sean los aprendices quienes exploren diversas posibilidades de escritura, se den cuenta de sus errores con la orientación del maestro y sean capaces de asumirlos como oportunidades de aprendizaje para superar dificultades en la redacción del texto argumentativo escrito.

Según lo planteado por los estudiantes, se reconoce que “escribir significa mucho más que conocer el abecedario o saber juntar letras [...]; quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas” (Cassany, 1993, p. 2). En este sentido, sólo con la práctica escritural diaria, los estudiantes comprenden cuan importante es superar progresivamente las dificultades; el manejo del renglón y la ortografía se convierten en aspectos importantes a considerar dentro de la CAE porque en ellos se contempla tanto la presentación como el contenido del texto; de ahí que, bajo la consideración del lector, los aprendices se esmeran porque tienen en cuenta que su producción al salir del aula de clase es leída por otros. Esto es porque “la lengua escrita es un objeto de uso social, con una existencia social y no meramente escolar” (Ferreiro, 2003, p. 15).

Para complementar lo anterior el 17,39% manifiesta “confusiones” precisamente por causa del dictado; es decir, el texto final es poco comprensible y esto impide que el conocimiento al que acceden los niños sea coherente con las explicaciones del maestro y con la información contenida en los libros de texto, que aunque es de calidad, no es apropiada adecuadamente por los estudiantes. Por su parte, el 8,70% de aprendices “confunde la escritura con la copia”;

consideran que escribir es copiar; sin establecer que la primera es una actividad compleja; por otra parte, si sólo copian los dictados, ellos se atrasan y esto genera dificultades que se traducen en la falta de comprensión del texto escrito y por ende de los conocimientos, hechos y saberes que en el mundo circulan a diario.

Sobre este particular, se determina que con el dictado, usualmente los mensajes se tergiversan, porque los niños al no tener una conciencia lingüística y menos sin el desarrollo de las competencias básicas de lenguaje, sus copias demeritan los conocimientos planteados en las diferentes fuentes bibliográficas; por tanto, aunque el maestro se esfuerce “para evitar que aparezcan errores en la escritura, el contenido del dictado es “filtrado” por los esquemas asimiladores de los niños, de tal manera que a menudo aparecen producciones diferentes a las que el maestro espera” (Ferreiro, 2003, p. 9).

Lo planteado, corrobora que la actividad del dictado no es aconsejable, puesto que no respeta las individualidades del grupo escolar; más bien lo homogeniza y da pie para rotular a buenos y malos estudiantes; de lo cual se infiere que el dictado, genera en muchos de ellos confusiones y desilusiones respecto a la necesidad de escribir para manifestar ideas y conlleva incluso al rechazo hacia la escritura.

Otro grupo que representa el 8,70% menciona que presenta “desconocimiento del uso de los signos de puntuación”; esto impide tanto la producción como la comprensión de textos escritos de manera coherente; puesto que, por lo general, los estudiantes se acostumbran a que en los dictados, el maestro les diga dónde utilizar un determinado signo de puntuación para dar sentido al texto que ellos escriben; como resultado, al momento de la creación propia de los escritos, sus enunciados no cuentan con las debidas pausas o las inflexiones de la voz, producto de los signos de interrogación y de admiración.

Lo mencionado, hace que la lectura del texto escrito sea desgastante e implica que los signos de puntuación y los de inflexión de la voz no adquieran la relevancia que ellos merecen para estructurar un texto escrito, lo anterior asociado al desarrollo de la CAE se convierte en un reto por parte del maestro, para encontrar formas a través de las cuales, los estudiantes aprendan a

emplear estos signos que otorgan más sentido a la palabra escrita. En consonancia con lo mencionado, el GIA (2010, p. 98) expresa que:

Este problema no se resuelve con el aprendizaje descontextualizado de cada una de las reglas que señalan la utilidad apropiada de los signos de puntuación; sino con procedimientos en los que el estudiante pueda percatarse de que el uso inapropiado de los mismos trae consigo desorden en la interpretación del texto [...].

Esta reflexión obedece porque con el dictado, el profesor y los estudiantes limitan su labor; debido a que “el principal papel del maestro es el de "repetir y hacer repetir, corregir y hacer corregir, en tanto que los estudiantes deben imitar y copiar, ya que se supone que es gracias a la reiteración, que ellos aprenden” (De Zubiría, 2006, pp. 2, 3). En consecuencia, las PP deben abordarse desde el diálogo y el encuentro entre estos dos actores educativos para dar vida al aprendizaje de las normas de la lengua escrita con las cuales la producción textual adquiere sentido; por tanto, el proceso de argumentación escrita es resultado de la reflexión crítica y no de la copia de otros escritos, muchos de los cuales no tienen funcionalidad en la cotidianidad de los estudiantes.

Con el desarrollo de clases basadas en el dictado, los estudiantes no encuentran el espacio suficiente y adecuado para expresar sus ideas, sustentarlas y defenderlas; por otra parte, la actividad escritural se reduce a la copia de contenidos, que muchas veces al no encontrar espacios de significación en la vida social se aprenden únicamente para dar cuenta de la clase y responder ante el maestro, hecho que demerita el empleo apropiado de la escritura razonada para comunicarse con los demás.

Así, la escritura no pasa de ser un contenido teórico que debe aprenderse principalmente en las clases de castellano o lenguaje; sin entender que ella es esencial dentro de todas las áreas del saber y en sí, de la vida diaria; puesto que, las personas se sirven de ella para socializar, aprender, aproximarse a la realidad para entenderla por medio de la lectura; pero sobre todo, porque gracias a ella, es posible sistematizar y hacer perdurar en el tiempo las experiencias vividas y los conocimientos, para que sean otros quienes se valgan de estos testimonios y promuevan nuevos aprendizajes.

Tabla 4: Escritura legible y argumentación

Categoría	Subcategoría	Estudiantes	Testimonio relevante
Grafía y argumentación	Letra legible	3	Cuando yo escribo si se entiende la letra porque la tengo clara.
	Disgrafía	8	Cuando yo escribo no se entiende porque hago fea la letra.
	Rapidez para escribir	3	Cuando yo escribo a veces no se entiende la letra porque escribo muy rápido.
	Escritura pausada	1	Mi letra si se entiende porque escribo bien pero despacio.
	Motricidad fina y disortografía	3	Mi letra no se entiende porque no puedo manejar los renglones y confundo la ortografía.
	Disortografía semántica	3	Uno palabras.
	Enmendaduras	2	A veces no se me entiende porque hago tachones.

5.1.3. Escritura legible y argumentación

Aunque esta pregunta está relacionada estrechamente con la anterior, se hace énfasis en la grafía, porque es necesario conocer más a profundidad bajo qué condiciones la letra de los niños se hace ilegible. Sobre este particular, tan sólo el 17,39% manifiesta tener una letra entendible sin importar si la situación discursiva está basada en el dictado o la creación textual, mientras que el 69,57% comenta que su letra no se entiende y; por su parte, un 13,04% expresa que esto depende de cómo se maneje el momento de la escritura, aunque para algunos estudiantes escribir es copiar dictados, si éstos son rápidos, la letra es ilegible, si son pausados, se mejora y si se da tiempo dentro de actividades escriturales creativas, ellos cuentan con espacios para trabajar pausadamente y hacer mejor la letra.

De acuerdo con lo dicho, el presentar problemas disgráficos “repercute en el proceso educativo” (Alcántara, 2011, p. 1) y por ende, en el desarrollo de la CAE; de ahí que plantear esta competencia en el aula y promover momentos para la escritura producto de la reflexión y la revisión se convierte en un referente para promover la autocorrección en el grupo escolar y se “facilite el proceso E/A en función de sus necesidades y dificultades” (Alcántara, 2011, p. 1); hecho que conlleva al maestro a pensar en la mejora continua de su labor en el aula para que los estudiantes apropien como una necesidad la actividad de la escritura a través de la argumentación.

Por lo anterior, del 17,39%, el 13,04% manifiesta que tiene una “letra legible” y un 4,35% asume que escribe bien en la medida que se tome su tiempo para realizar una “escritura pausada”; lo manifestado conlleva a replantear las PP para que éstas sean centradas en la producción textual; en tanto, sólo a través de la práctica escritural se mejora la forma de la letra y se promueve la oportunidad de argumentar. Por otra parte, se reconoce que la grafía al ser clara y definida, incide para la presentación de los escritos y, en este caso, para promover la CAE, “puesto que la escritura refleja aquello que se encuentra en el pensamiento y se quiere dar a conocer a través de su representación gráfica, para que los demás lleguen a conocer y sentir lo que otros escriben” (Alcántara, 2011, p. 1). Por tanto, el manejo de una buena grafía da cuenta de la calidad del texto de manera integral, en forma y fondo; en tanto, el contenido está bien escrito y en consecuencia se entiende aquello que se quiere decir.

De acuerdo con lo planteado, y según las respuestas de los estudiantes, muy pocos tienen letra legible y esto dificulta el desarrollo de la CAE, puesto que la mayoría de los aprendices expresa sentir temor frente a la forma como diseñan la letra y reconocen que ésta no se entiende al momento de leer, sea por ellos mismos o por sus compañeros.

Sobre este particular, el 13,04% refiere que incide la “motricidad fina y la disortografía”; esto corrobora la información mencionada en páginas anteriores y deja entrever que los niños manifiestan su preocupación respecto a la escritura, ellos dan cuenta de la necesidad de mejorar el manejo del espacio y las reglas ortográficas en contextos comunicativos para promover la producción textual argumentada; por estas razones, dentro de la propuesta en la presente investigación, se procura trabajar la CAE, y a través de ella, de manera implícita aprender a manejar la ortografía y el renglón dentro de acciones educativas que sean significativas para los estudiantes, “para promover la escritura considerada con el lector, la función epistémica del escribir, la revisión sustantiva de los textos y el empleo temprano del papel para armar el propio pensamiento” (Carlino, 2004, p. 321); y así, superar la disortografía, considerada en términos generales como la dificultad para reconocer las reglas gramaticales; por tanto, a través de la argumentación escrita, los aprendices tienen una oportunidad valiosa para corregir sus errores ortográficos, así como para manejar los espacios de la hoja. Por otra parte, la colaboración del maestro es vital para que dentro de las PP, el estudio de la gramática adquiera la importancia

necesaria dentro de la comunicación social y no solamente como formalismos teóricos de la lengua escrita.

El 13,04% de los estudiantes expresa que la “disortografía semántica” dificulta la comprensión del enunciado escrito y conlleva además a una escritura inadecuada y a un proceso lector deficiente, según esto, en la medida que se practique la escritura con significación los niños superan estas dificultades “de acuerdo con sus posibilidades, así como a sus intereses” (Alcántara, 2011, p. 2); hecho que conlleva a establecer PP que reconocen la diferencia en los estudiantes para luego abordar la actividad escritural con fines comunicativos. También incide la promoción de la lectura porque así, ellos cuentan con modelos de escritura para observar cómo se organizan las palabras para formar enunciados.

En este sentido, los estudiantes deben contar con experiencias de aprendizaje que les permita comprender el uso de la palabra escrita, donde la ortografía y la gramática complementen la producción textual y no se estudien aisladamente del contexto comunicativo; para que así, ellos se interesen por autocorregirse y sientan la confianza suficiente para preguntar al maestro de presentarse dudas respecto a la manera cómo ellos redactan sus ideas, sobre todo porque tienen claro que sus textos van dirigidos a unos lectores específicos: la comunidad educativa. Lo dicho, encuentra sentido dentro de esta investigación y concuerda con los planteamientos de R. Ramírez (2010) quien desde sus aportes considera necesario aproximar a los estudiantes a eventos de comunicación en los cuales se hagan evidentes las diferentes competencias comunicativas (incluida la CAE); para que sean ellos quienes se conviertan en agentes críticos en relación con las diferentes situaciones que les rodea y para que el conocimiento y el saber circundante no sea simplemente yuxtapuesto en la vida escolar.

Otra de las dificultades que manifiesta un 8,70% de la población escolar está relacionada con la incidencia negativa de las “enmendaduras” que deterioran la escritura y en consecuencia, la comprensión de aquello que se escribe. Aunque se aclara que los niños limitan la presentación de sus textos a una sola versión para ser calificada; si se implementa la escritura como proceso, las enmendaduras que realicen los estudiantes al contrario de ser vistas como errores de presentación permiten adquirir más conciencia de la actividad escritural para aprender a escribir, a redactar y a

plasmar adecuadamente las ideas en el papel. Así las cosas, los problemas de la producción textual escrita y de argumentación en este caso, se abordan como oportunidades de aprendizaje que permite a los estudiantes explorar las diferentes posibilidades de escritura hasta obtener el producto final para ser socializado.

Lastimosamente, desde la enseñanza tradicional se establecen tiempos exactos para la presentación de la producción textual escrita; y debido a ello, los aprendices entregan sus escritos con manchas o enmendaduras; sin reconocer que éste es apenas el primer intento que realizan para expresar sus ideas. Desde esta perspectiva, el maestro debe organizar dentro del horario de clases, espacios para aprender a escribir a partir de los errores cometidos y no para sancionarlos por medio de una nota numérica, que desmotiva a la mayoría de estudiantes porque creen que sus producciones no tienen mayor valor dentro del aula y menos fuera de ella.

El 34,79% considera la incidencia de la “disgrafía”, que influye negativamente en la presentación del escrito debido a que otros lectores deben realizar un mayor esfuerzo visual para leer la producción textual; sin embargo, el estilo de letra que adquieren los estudiantes se mejora a medida de la práctica escritural; si ellos encuentran a través de las PP espacios en los cuales escriban y planteen sus ideas, procesualmente mejoran la letra para que los textos sean leídos claramente por otros. En consecuencia, la argumentación escrita en el aula, mejora no sólo la capacidad de pensar, sino la agilidad para trazar las letras y formar las palabras; así, en la medida que los estudiantes adquieren conciencia de la importancia de la palabra escrita y su incidencia en el proceso de comunicación, descubren que mejorar la letra no es una cuestión mecánica, sino una necesidad social; puesto que, la grafía en la medida que sea legible es mejor apreciada dentro del texto escrito.

Por tanto, la disgrafía se convierte en una dificultad, porque deteriora la calidad del texto escrito y genera inseguridad en los estudiantes para escribir; por ende, ellos evitan las actividades que implican la escritura. De ahí que, con el desarrollo de la CAE, se propicia la práctica continua de la escritura y desde allí, las PP en el aula están llamadas a fomentar la confianza en los aprendices para que practiquen la letra de manera diferente a la realización de planas, muchas

de las cuales cansan porque generan monotonía en las clases, así como evitar el dictado sólo para copiar contenidos. Sobre este particular, Carlino (2004) destaca que:

Scardamalia y Bereinter (1992) sugieren haber encontrado dos formas de redactar, modelizadas y denominadas: “decir el conocimiento” por oposición a “transformar el conocimiento” en el primer modelo, quien escribe recupera de su memoria lo que sabe sobre un tema y lo expresa en el papel. En el segundo modelo, quien redacta considera la situación retórica en la que compone, es decir, anticipa los rasgos de su destinatario y analiza que quiere lograr con su texto. (Scardamalia y Bereinter [1992] en Carlino, 2004, p. 323)

Por lo anterior, se deduce que a través de la argumentación escrita en la cual los niños deban plantear sus puntos de vista, de manera implícita se mejora procesualmente el tipo de letra que ellos manejan y así se supera la disgrafía que presentan; es decir, adquieren la destreza necesaria para realizar adecuadamente la forma de las letras y por ende, más seguridad para presentar sus escritos.

Lo planteado, a la luz de los aportes de Scardamalia y Bereinter (1992), implica que, gracias a la promoción de la CAE, los aprendices consideran importante la grafía no sólo por la forma del texto, sino porque este contribuye al fondo del mismo, en la medida que una buena letra conlleva a una escritura y lectura placentera de los textos, con el objeto de lograr la comprensión de los conocimientos y de la realidad.

Por los motivos mencionados anteriormente, en la presente investigación, se reconoce la necesidad de una reeducación respecto a la escritura, puesto que, lastimosamente en la educación tradicional se privilegia el desarrollo de las planas, situación que, para algunos de los estudiantes no representa mayor significación, aunque a través de ellas, se desarrollan habilidades motoras; no obstante, es gracias a la argumentación escrita, que los aprendices adquieren la agilidad para escribir y mejorar la grafía; además, en el desarrollo de esta competencia se generan espacios para pensar, de tal manera que ellos ven la necesidad de presentar bien sus escritos visualmente y en contenido porque saben que van a ser leídos por otros.

Desde esta perspectiva, a través de la argumentación se destaca que la escritura adquiere una finalidad práctica, y en ella la legibilidad del escrito es esencial para que el texto escrito sea entendido por los posibles lectores; en la medida que las PP aborden la escritura argumentada con intenciones comunicativas, los niños procuran mejorar la letra, porque saben que sus escritos se presentan a la consideración de otros; es decir, dan importancia a ese otro interlocutor que permite la interacción del texto escrito en la vida social.

Así, el proceso E/A basado en la comunicación permite configurar PP centradas en las capacidades de los estudiantes; en tanto, las diferentes dificultades que ellos presentan, aunque pueden ser producto de factores externos, más resultan de PP inadecuadas en las cuales no se vivencia la escritura sino que sólo se copia. Al considerar que los niños tienen el potencial para escribir de manera argumentada las PP no deben empobrecer la capacidad de expresión y producción de los estudiantes.

Otro grupo de estudiantes, que representa a un 13,04% indica que “escribir rápido” incide en la calidad de la grafía. Al respecto, los dictados se convierten en actividades contraproducentes para el desarrollo de la CAE, porque ellos se acostumbran a copiar las palabras de otros (maestro o autores de libros) y no valoran sus propios escritos; por otra parte, debido a que se realiza un dictado a todos por igual, se desconoce el ritmo de trabajo de cada estudiante y se genera más dificultades, puesto que se copia mal y no se entiende aquello que se escribe.

Por tanto, se insiste en que la copia no es prueba de aprendizaje, porque “se perpetúa como práctica ritual, sin dejar resquicios para que se manifieste el pensamiento inteligente de ninguno de los participantes de la situación escolar” (Ferreiro, 2003, p. 14), y sólo conlleva a que los estudiantes estén en silencio y demuestren cierta disciplina; pero en ningún momento, es garante de un buen proceso de E/A y mucho menos de apropiación de la lengua escrita.

Bajo estas consideraciones se comienza a establecer la necesidad de transformar las PP para promover la CAE y permitir que los escolares recuperen su voz en la dinámica del desarrollo de las clases; puesto que, como se ha dicho, la escritura y la argumentación son transversales en las diferentes áreas del saber y en la vida cotidiana de los aprendices.

De esta manera, las situaciones de la vida real y los conocimientos científicos, culturales, históricos, naturales, religiosos entre otros; deben entenderse como promotores de argumentación; pues todos ellos, conllevan a las personas a pensar de manera crítica y reflexiva; en tanto los ubica como sujetos que al formar parte fundamental de una determinada sociedad, están llamados a leerla, para rebatir ideologías y plantear alternativas de solución a diferentes problemas y ser parte de ellas.

Solo así, la escritura razonada encuentra un soporte válido para abordarse con rigurosidad en el salón de clase; con el debido interés por elaborar textos argumentativos escritos que plasmen no sólo la apropiación de las herramientas que ofrece la palabra escrita, sino la capacidad de apropiarse de la realidad para saber interactuar adecuadamente en ella.

Tabla 5: Expresión de ideas a través de la escritura

Categoría	Subcategoría	Estudiantes	Testimonio relevante
Capacidad para producir textos	Olvidos	5	Para mí no es fácil porque a veces se me olvidan las ideas.
	Dificultad para organizar ideas	2	Para mí no es fácil porque las ideas no las retengo para escribir y no las puedo organizar.
	Dificultad en el uso de signos de puntuación	4	No es tan fácil porque no manejo signos de puntuación.
	Vocabulario	2	Si me es fácil escribir las ideas que yo pienso y se manejar el vocabulario.
	Confusiones	1	No puedo escribir la idea que pienso porque confundo algunas palabras.
	Ausencia de metacognición	2	Las ideas que pienso las escribo, pero yo no miro mis errores de ortografía.
	Facilidad de expresión	1	Es fácil escribir mis ideas porque sé escribir y si se me entiende cuando hago párrafos.
	Incoherencia	1	Escribo mal y por eso no se entiende.
	Complejidad	2	Algunas ideas sí, pero otras no porque son largas y complicadas.
	Incomprensión	2	A veces se me hacen fáciles y otras veces no porque es difícil entenderlas.
Dificultad para escribir	1	Para mí no es fácil escribir las ideas que pienso porque no se cómo hacer los párrafos.	

5.1.4. Expresión de ideas a través de la escritura

Únicamente, para el 13,04% de los estudiantes, es fácil expresar las ideas a través de la palabra escrita, mientras que la mayoría presenta dificultades, esto es un 86,96% de aprendices. Entre aquellos que dicen tener facilidad para escribirlas, relacionan el manejo del “vocabulario” en un

8,70%, y la “facilidad de expresión” para un 4,35%; según lo dicho, se destaca que la escritura no es una tarea mecánica que sólo consiste en conocer los signos gráficos y hacer combinaciones con ellos.

De acuerdo con lo planteado, se considera que desde la enseñanza tradicional “no se presenta a la escritura como un objeto sobre el cual se puede actuar, un objeto que es posible modificar para tratar de comprenderlo, sino como un objeto para ser contemplado y reproducido fielmente” (Ferreiro, 2003, p. 12); por tanto, desde una nueva concepción de lenguaje y PP, la palabra escrita debe entenderse como un recurso para la comunicación a través de la cual se representa la realidad para darla a conocer a otros interlocutores.

Por ser la escritura una forma de expresión supeditada a un sistema de representación simbólico, ésta dentro de los procesos de argumentación cobra importancia, en tanto se convierte en práctica del lenguaje que permite el registro de las ideas y opiniones que tienen las personas y supera la noción de “reducir la lengua escrita a un código de transcripción de sonidos en formas visuales” (Ferreiro, 2003, p. 14). Así, escribir en el aula implica el uso de un código establecido socialmente para promover la comunicación y además, el desarrollo de procesos de pensamiento cada vez más elaborados por parte del estudiante.

A este particular, se añade que la palabra escrita en el aula, se convierte en un vehículo que promueve la comprensión; puesto que, gracias a ella los estudiantes manifiestan su sentir respecto a diferentes acontecimientos que los afecta. En consecuencia, la argumentación escrita tiene relevancia porque, los escolares aprenden a escribir con palabras adecuadas que se enmarcan en situaciones de diálogo con otros, bajo condiciones de respeto y tolerancia.

En relación con quienes manifiestan que es difícil escribir sus propias ideas, para el 17,39% incide “la dificultad en el uso de los signos de puntuación”; al respecto, y para establecer la necesidad de éstos en la redacción de un texto argumentativo, se destaca que su empleo adecuado hace más comprensible un escrito porque señala las pausas, separan las ideas y les otorga un orden de importancia; sin que esto implique desunión, sino, al contrario, coherencia y sentido del texto.

Gracias a ellos, los escritos adquieren una secuencia para ser comprendida tanto por quien escribe como por quien lee; en este orden, la puntuación adecuada conlleva a un buen entendimiento del mensaje; lo anterior, influye notablemente si se promueve la CAE en el aula de clase, puesto que el buen uso de estos signos evita dificultades en la producción textual.

Si el estudiante aprende a argumentar, tiene claridad que el texto escrito debe tener sentido; y para ello, los signos de puntuación son vitales; por tanto, es a través de las PP centradas en situaciones de comunicación que los niños aprenden a emplearlos; de lo contrario, ellos ven ajeno a la realidad el uso de estos elementos del lenguaje que complementan una adecuada expresión escrita; de ahí que, se requiere “dar importancia a las habilidades como a los conocimientos a través de los talleres de escritura” (Cassany, 1993, p. 10), que permitan a los aprendices apropiarse de los recursos de la lengua escrita para la producción textual argumentada y la comunicación efectiva con los demás.

Un 4,35% de los estudiantes expresa que presenta “confusiones” al momento de escribir; hecho que se presenta precisamente por la falta de ambientes que motiven la actividad escritural; puesto que, en las PP tradicionales, se limita la capacidad de pensar de los estudiantes y generalmente gran parte de los momentos de la clase se emplean para dictar y copiar; contrario a lo dicho, para promover la CAE, las PP deben estar centradas en la producción textual de los estudiantes, para que sean ellos quienes tengan la oportunidad de escribir y reescribir; si bien es cierto, que escribir las ideas pensadas es complejo, en ningún momento, esto debe ser una barrera para la producción escritural argumentativa en el aula de clase.

Con lo dicho, se corrobora la necesidad de hacer los primeros borradores, los cuales permiten reconocer las debilidades que presenta el texto escrito para progresivamente fortalecerlo con la revisión continua, antes de ser presentado el escrito final; muchas veces en el aula, se privilegia a aquel estudiante que entregue primero la tarea o el taller, pero en el caso de la argumentación escrita, se requiere de tiempo, puesto que los niños desarrollan diferentes procesos de pensamiento de acuerdo con sus posibilidades.

Por otra parte, generalmente los niños consideran que sus ideas no tienen tanto peso como las del maestro o las que contienen los libros; por eso, es necesario valorar las ideas previas de los estudiantes con respecto a diferentes temas de interés y acontecimientos que sirven de pretexto para el desarrollo de la CAE; también, el compartir experiencias escriturales entre estudiantes conlleva a aprender a argumentar a través de la cooperación y por ende, permite valorar las ideas de otros para producir un texto escrito razonado.

Si en el aula de clase, se propicia la expresión de pensamientos y sentimientos a través de las palabras, el lenguaje escrito adquiere su comprensión desde la complejidad, pues así, los niños desarrollan procesos lógicos para emplear la escritura en forma correcta y cordial para manifestar sus ideas con respecto a temas de las diferentes áreas del conocimiento y los hechos de la cotidianidad; en consecuencia, el maestro debe generar espacios para “fomentar competencias de escritura al servicio y en función del contexto en el cual se desenvuelven como estudiantes y ciudadanos” (Carlino & Martínez, 2009, p. 15).

De esta manera, la habilidad escritural y la argumentación se adquieren con el empeño y el trabajo que desarrolle el estudiante de manera constante; lo cual incluye el estudio de los recursos y normas gramaticales que enriquecen el texto, pues éste no se compone únicamente de frases aisladas, sino de ideas concatenadas que el escritor plasma en el papel.

En otras palabras, las PP deben apuntar hacia una toma de conciencia del lenguaje; sin embargo, el 8,70% de estudiantes considera que presenta “ausencia de metacognición”; es decir, al no manejar reglas ortográficas y no comprenderlas, escriben un texto tal como hablan, sin desarrollar procesos de pensamiento complejo, esto se debe a que aquellas se trabajan de manera teórica y con frases que muchas veces no adquieren relevancia en la vida práctica de los estudiantes; y, por tanto, no desarrollan una conciencia lingüística para redactar los textos.

Según estas apreciaciones, las reglas ortográficas por garantizar una presentación adecuada del texto deben abordarse de manera creativa, donde las clases sean más llamativas para los niños a través de la producción escrita con fines comunicativos. Si los estudiantes observan que sus escritos sólo se quedan para ellos, difícilmente reconocen la importancia de su escritura en la

escuela y en la vida social; y por eso, no prestan atención a sus errores, porque saben que sus producciones no trascienden más allá del aula; de ahí que, una nueva concepción de PP debe promover la “interacción comunicativa en tanto, las competencias comunicativas no se restringen al uso de fórmulas” (Gallego, 1999, p. 19). Por esto, para que los estudiantes sepan utilizar la ortografía, así como otras reglas del lenguaje escrito, los ambientes para promover la escritura y la argumentación mediados por el maestro, deben hacer que los textos tengan más impacto en la vida social de la cual los estudiantes forman parte.

De mano con lo anterior, para un 4,35% la “incoherencia” conlleva al no entendimiento del texto escrito; es decir, debido a las dificultades en la ortografía y a las pocas ocasiones que se dejan en el aula para la expresión escrita, los textos creados por al menos uno de los estudiantes no son entendidos por otros o por él mismo; al respecto, debido a la complejidad que implica el desarrollo de la CAE, es necesario evitar que las dificultades que presentan los aprendices los inhiban de la escritura.

Al contrario, si las PP se enmarcan en el diálogo, la argumentación adquiere relevancia porque se observa la necesidad de expresar bien las ideas para que otros las entiendan; esto es, pensar en el interlocutor, y a partir de allí, argumentar y escribir porque se reconoce que el producto escrito al ser leído por otros, deja huellas, inquietudes, despierta intereses o genera opiniones; en otras palabras, modifica la conducta del lector respecto al tema expuesto en el escrito.

Por otra parte, para el 8,70% debido a la “complejidad” que presentan algunas ideas, es difícil organizarlas en textos escritos; sobre todo, cuando los estudiantes abordan el conocimiento científico, de ahí que, en este punto se retome la anotación de R. Ramírez (2010) respecto a la influencia de textos que contienen un lenguaje muy elevado, difícil de entender; en consecuencia, la transposición didáctica adquiere relevancia para aproximar a los niños al saber académico y científico con unas palabras propicias para ellos, que les permitan comprender las ideas de otros y así tener las bases conceptuales necesarias para producir sus propios textos con peso argumentativo.

Lo dicho se conoce como “la descontextualización del saber científico para su correspondiente contextualización y textualización en saber para ser enseñado o escolarizado” (R. Ramírez, 2010, p. 71). De ahí que, las clases que desarrolle el maestro deben estar mediadas por un discurso comprensible para los estudiantes, de tal manera, que los objetos de estudio al ser tratados con un lenguaje escolarizado, adquieren más dinámismo en el proceso E/A porque se aproximan a las necesidades de los aprendices, de tal manera que la ciencia se coloca al servicio de ellos, para evitar la simple contemplación de algo que no entienden o que es muy ajeno para su vida práctica.

En este sentido, es necesario confrontar “los propósitos del profesor, los objetivos de los contenidos y las expectativas de los estudiantes, para establecer el tipo de contenidos adecuados para ser enseñados y aprendidos en un contexto específico” (R. Ramírez, 2010, p. 72); es decir, para desarrollar las PP, previamente, el maestro está llamado a reflexionar respecto de los conocimientos que más se aplican en la comunidad, por otra parte, debe tener un claro dominio de aquello que va a enseñar.

Es decir, el maestro debe apropiarse del conocimiento para poder despejar las dudas de los estudiantes; pues él no debe concebirse como un “emisor o presentador del conocimiento acumulado y organizado en distintas disciplinas” (Hernández & Sancho, 1994, p. 15); de ahí que sea importante la reflexión crítica respecto del conocimiento para un buen desarrollo del proceso E/A, en el cual la argumentación escrita como actividad esencial permite a los estudiantes construir los conocimientos en clase, para vivenciarlos en el contexto social.

Lo anterior, se analiza en esta investigación porque además, un 8,70% de los estudiantes expresa “incomprensión” de ideas, que equivale a la falta de capacidad para desarrollar el entendimiento de los diferentes temas y fenómenos que abordan los estudiantes en el aula. En este orden, a través de la CAE, los aprendices desarrollan deducciones e inferencias que les permiten elaborar conjeturas y por ende, dar razones de aquello que leen u observan y que se emplea como pretexto para argumentar a través de la escritura.

Es decir, gracias a la argumentación, los estudiantes aprenden a asimilar y organizar la información que emplean para elaborar sus propios razonamientos de acuerdo con los aportes de la comunidad científica. Desde esta perspectiva la transposición didáctica que realiza el maestro hace más entendible para los estudiantes los conocimientos científicos que se emplean como pretextos para que ellos planteen sus puntos de vista por medio de la escritura.

Según lo dicho, la CAE promueve el desarrollo del pensamiento crítico que permite a los estudiantes identificar las causas de los fenómenos y sus respectivas consecuencias; para desde allí, desarrollar sus propias lecturas y plantear sus argumentaciones. A razón de ello, si los niños no desarrollan la capacidad de comprender ideas, se quedan en el terreno literal del texto y no van más allá para discernir los mensajes implícitos de los textos escritos. Por otra parte, uno de los estudiantes, (el 4,35%) menciona que incide la “dificultad para escribir”, debido a que esto se enseña en clase de manera muy superficial y generalmente, se reduce a la composición de oraciones que no forman parte de situaciones comunicativas; aquí, cobra importancia el análisis de la microestructura textual propuesta por Van Dijk (1992); en tanto, al analizar los párrafos es más fácil que ellos observen el empleo de signos de puntuación y conectores que dan sentido a las frases; para que, posteriormente, sean ellos quienes produzcan sus textos. Por tanto, las PP deben generar espacios para la escritura, en los cuales, los niños cuenten tanto con el tiempo, como las orientaciones y los recursos para crear sus propios párrafos.

En este sentido, a través de las PP centradas en la comunicación, los niños aprenden a relacionar unos enunciados con otros, para que en conjunto den cuenta del sentido del texto. Por tanto, escribir párrafos para dar vida a un texto, se convierte en una buena experiencia de escritura argumentada, donde los estudiantes identifican la idea o tema central, aquello que se dice del tema; es decir, los argumentos y, finalmente la conclusión que cierra el texto. Por otra parte, al elaborar los párrafos, los niños aprenden a plantear sus puntos de vista y a dar a conocer la postura que asumen respecto al tema junto con las razones que validan sus planteamientos.

Además, es necesario recordar que implementar un proceso de escritura razonada, implica la intervención oportuna del maestro; para que él y los estudiantes, estructuren planes de textualización, que conlleven al grupo escolar hacia la apropiación de la escritura, entendida

como proceso riguroso, que requiere de evaluación y revisión constante para mejorar progresivamente el texto.

Desde otros testimonios estudiantiles, el 21,74% plantea que los “olvidos” repercuten en la elaboración del texto escrito; es decir, tanto las explicaciones de clase como las lecturas al no ser significativas hacen que muchos conceptos se olviden y por eso los párrafos son muy débiles y generalmente carecen de peso argumentativo. Lo anterior sucede dentro de las PP que asumen tan sólo la apropiación mecánica de conceptos y reglas del lenguaje escrito así como del conocimiento en general; y por eso, la información que almacenan los escolares se olvida con facilidad, puesto que ésta no encuentra momentos para su aplicación y muchos de los conocimientos que se ofrecen a los estudiantes por ser de carácter científico se ven distantes de su realidad; por tanto, el maestro dentro de las PP que promueven la CAE, debe asumir que con los saberes previos de los estudiantes y el conocimiento elaborado se construyen nuevas significaciones para ser plasmadas a través de la palabra escrita.

Finalmente, un 8,70% de aprendices considera que tiene “dificultad para organizar ideas”, es decir, se corrobora con otras palabras algunas de las afirmaciones planteadas anteriormente; lo cual se debe a que la escritura es más elaborada que la palabra hablada, y aunque los estudiantes tengan las ideas, les es difícil plantearlas por escrito. Para ello, en clase se debe promover la práctica de la escritura argumentada a través de la preescritura (tener la idea de aquello que se va a escribir), la escritura de borradores, la revisión de avances y la redacción final del texto; tal y como lo proponen el grupo de investigación Didactext (2001), R. Ramírez (2010) y el GIA (2010); para quienes la escritura es producto de “actividades intelectuales” (R. Ramírez, 2010, p. 155), como la indagación, el análisis, la reflexión, la crítica, entre otras; que permiten el acoplamiento de los saberes previos con el conocimiento propuesto en clase, para la construcción de un nuevo conocimiento mediado por la acción escritora del estudiante.

De esta manera, al entender la escritura como proceso y producto, la dinámica de esta actividad adquiere la trascendencia necesaria que motiva a los niños a argumentar, a buscar la forma de organizar sus escritos y de presentarlos adecuadamente ante otros. Por ello, la palabra escrita debe invitar a la reflexión del lenguaje en sí, como de los acontecimientos y

conocimientos que rodean a los estudiantes; así, ésta deja de considerarse como limitante para la comunicación, puesto que, al adquirir la conciencia necesaria respecto a la escritura, los estudiantes cuentan con una valiosa herramienta que les permite significar y comunicarse con otros; a la vez, que les es útil para poner en juego diferentes procesos de pensamiento para interactuar acertadamente en la sociedad.

Tabla 6: Socialización de la producción escrita

Categoría	Subcategoría	Estudiantes	Testimonio relevante
Socialización de la producción escrita	Incidencia de las enmendaduras	1	A mí no me gusta leer delante de mis amigos porque tengo tachones en los cuadernos y me confundo cuando leo.
	Temor a equivocarse	2	No porque no leo muy bien y muchas veces me equivoco.
	Sentir vergüenza	11	Cuando salgo adelante me da vergüenza de los demás porque se pueden burlar de mí, o se pueden reír de lo que yo digo.
	Aprendizaje	1	Si me gusta para aprender más.
	Entendimiento	1	Si me gusta leer delante de los demás porque nos sirve para entender algunas cosas.
	Desarrollo psicomotriz	1	Yo no puedo leer bien porque no manejo los renglones.
	Temor a la expresión inadecuada de ideas	4	A mí no me gusta leer porque me da vergüenza y expreso mal mis ideas cuando las escribo.
	Seguridad	2	A mí me gusta leer delante de los demás porque yo entiendo mi letra y leo bien.

5.1.5. Socialización de la producción escrita

En el momento que el estudiante socializa su producción escrita, recurre principalmente a la lectura; y se reconoce que, leer es una actividad esencial que acerca a los estudiantes al conocimiento científico y a comprender los hechos sociales que forma parte de su vida. En el aula, la lectura complementa la escritura, éste es un principio básico dentro del proceso E/A; ahora bien, el desarrollo de la CAE lleva implícito el hábito lector tanto de otros textos como de los producidos por los mismos estudiantes. Por esta razón, se plantea esta pregunta a los estudiantes, para establecer las condiciones que se suscitan en el proceso lector para expresar sus ideas a los demás.

Al respecto, el 17,39% de los estudiantes demuestra agrado hacia la lectura de sus propios escritos, mientras que al 82,61% no les agrada esta actividad; quienes aseguran sentir gusto por la lectura de sus textos manifiestan en un 4,35% que les es útil para el “aprendizaje”; desde esta

perspectiva, por ser la lectura complementaria a la escritura, las PP deben permitir a los niños leer sus producciones para que ellos mismos adquieran conciencia de sus fortalezas y debilidades tanto orales como escritoras.

Además, al garantizar la escritura como actividad procesual, los estudiantes adquieren más confianza para compartir con otros sus escritos y así, aprenden y nutren su conocimiento con las palabras y aportes de otros; además, a través de la lectura de sus propios escritos, ellos reconocen la forma de la grafía, la ortografía, y la puntuación; que en conjunto, mejoran la capacidad de expresión para escribir con más profundidad sus textos argumentativos y leerlos adecuadamente; por tanto, “al aprender a leer, a entender y a escribir, los estudiantes aprenden también a usar el lenguaje escrito en su calidad de herramienta de comunicación” (Lomas, 2003, p. 1). Desde esta perspectiva, en la medida que se repasa la escritura a través de la argumentación se mejora notablemente el proceso lector para que éste también forme parte de la interacción social.

Quizá uno de los retos más grandes en el aula es hacer que los estudiantes lean sus escritos, esto genera usualmente inquietudes en los estudiantes; puesto que, tan sólo el 8,70% manifiesta “seguridad” al momento de leer; pero en la medida que se implemente esta actividad como parte fundante de las PP, todo el grupo escolar adquiere más confianza, puesto que saben que la escritura final es producto de la revisión, la selección, la organización, el análisis de la información; en fin, adquiere más sentido la labor de escribir; de ahí que, la lectura se hace más elocuente porque, “su utilidad trasciende el ámbito escolar y académico al insertarse en los diferentes ámbitos de la vida personal y social de los estudiantes” (Lomas, 2003, p. 2), debido a que se escribe en función de otros bajo fines comunicativos.

Además, un 4,35% considera que le agrada leer sus textos, porque se adquiere mayor “entendimiento”; es decir, permite adentrarse en el mundo de los saberes de los estudiantes, enmarcados en la vida escolar y social; así, gracias a una lectura adecuada del texto argumentativo, los niños dan cuenta de la incidencia de hechos, fenómenos y conocimientos en la vida práctica; por tanto, “[...] la enseñanza de la lectura, la escritura y la reflexión sobre el uso

de la palabra escrita, son una labor que implica a todas y a cada una de las diferentes áreas y materias escolares” (Lomas, 2003, p. 2).

Según lo dicho, gracias a la CAE, los estudiantes tienen mayores oportunidades para aprender al emplear como pretextos para la producción textual argumentada los contenidos planteados en el plan de estudios; además, al analizar esta primera parte de los testimonios estudiantiles, se deduce que es necesario despertar en los aprendices la confianza por leer aquello que escriben, para mejorar continuamente la capacidad de expresar delante de otros sus ideas relacionadas con la significación de la realidad.

En cuanto a aquellos que expresan disgusto, se destaca que en un 4,35% la “incidencia de enmendaduras” genera confusión en la lectura, así como éstos afectan la estética visual de todo texto escrito, también deteriora el proceso lector y hace que los estudiantes se confundan continuamente; así mismo, el 8,70% manifiesta “temor a equivocarse” en la lectura, producto de una escritura inadecuada. Entonces, tanto las enmendaduras como la falta de habilidad escritural hacen perder la confianza de los estudiantes para expresar sus ideas en público; y es por esto, que un 47,83% de ellos menciona “sentir vergüenza” por las burlas de los demás.

Así, queda en evidencia que la falta de ambientes comunicativos en el aula provoca que tanto la lectura como la escritura de los textos propios sean tratadas como acciones aisladas de la vida social; por tanto, de mano con la escritura, la lectura merece un espacio privilegiado mediado por el respeto entre los diferentes actores educativos, para asumir bajo la cooperación y la crítica constructiva los errores cometidos y no como indicios de sanción.

Según estos planteamientos, “las aulas de clase se establecen como espacios de encuentro [...], en donde los procesos de E/A subyacentes son, en principio, las manifestaciones directas de intranquilidades cognitivas y metacognitivas por parte del profesor y de los estudiantes” (R. Ramírez, 2010, p. 13); por tanto, depende en gran medida del maestro propiciar momentos dentro de la clase en los cuales los estudiantes asuman positivamente los errores cometidos, para que éstos se conviertan en pretextos que configuran las PP en procura en este caso de la

apropiación de la lengua escrita para argumentar y de manera implícita que se conlleve hacia el empoderamiento del conocimiento para saber actuar con él en la sociedad.

Además, se necesita que en estos ambientes dialogantes, exista el respeto entre compañeros, que les permita colaborar mutuamente para superar sus dificultades; caso contrario, si el ambiente tradicional busca sancionar errores, el temor a las críticas y peor aún a las burlas de los compañeros, hace que algunos estudiantes demuestren inseguridad para leer sus producciones; por tanto, al interior de las PP se debe favorecer la tolerancia por la diferencia, para que los aprendices tengan en cuenta que por ser estudiantes están en proceso de formación continuo y en consecuencia, es válido equivocarse en la medida que, a partir de los errores se establezcan los correctivos pertinentes; también, el respeto por el otro, indica valorar su dignidad humana para contribuir al desarrollo de la confianza necesaria que le permita a través de la lectura, interactuar con los demás, para leer sus ideas plasmadas en el papel.

Por su parte, para un 4,35% la dificultad radica en que no tienen un adecuado “desarrollo psicomotriz”. En consecuencia, se insiste en que las PP deben orientarse por ambientes favorables para el aprendizaje; puesto que, desde el punto de vista pedagógico, sólo con la práctica se adecua el manejo de los espacios y renglones, sin que esto implique clases rutinarias de copias y dictados; en este caso, se propone escribir textos argumentativos, porque se convierten en una forma de expresión de saberes e ideas que ponen en juego las habilidades de pensamiento de las personas, y en la medida que éstos sean claros, los estudiantes adquieren más confianza para leer.

Debido a que la escuela es el escenario donde los aprendices desarrollan la actividad escritural y la lectura, es necesario implementar clases en las cuales los estudiantes desarrollen su potencial escritor, que incluya la expresión de los puntos de vista y la presentación adecuada de los textos argumentativos, para que la lectura adquiera más sentido en consideración hacia los posibles lectores.

Un grupo representativo del 17,39% de los escolares manifiesta “temor a la expresión inadecuada de ideas” por escrito; esto se convierte en una dificultad para redactar las ideas que

piensan o que debido a la complejidad que representan algunos saberes, se complica la actividad escritural. Al respecto, se tiene en cuenta que escribir las ideas no sólo es copiarlas en el cuaderno; más aún, si es una escritura argumentativa implica pensar, planificar, redactar, evaluar y reescribir; de esta manera, en la marcha, se observan aquellas incoherencias que resultarían en un escrito incomprensible. Bajo estas apreciaciones, la DLE se debe “orientar hacia la enseñanza de habilidades lingüísticas con propósitos pragmáticos” (R. Ramírez, 2010, p. 104). Es decir, se requiere de un plan de escritura en el aula, que permita elaborar los textos para corregirlos, pues difícilmente desde la primera versión del texto, el escrito queda elaborado.

En este orden, asumir los errores en la escritura adquiere un valor pedagógico indispensable; puesto que, a partir de ellos, los estudiantes tienen la oportunidad de conocer más a fondo la escritura y sus reglas internas; además, se comprende que escribir tiene un sentido social; en tanto, a través de la palabra escrita se dejan testimonios de la comprensión del conocimiento y de los acontecimientos, para que otros interlocutores conozcan el modo de pensar de un escritor; en este caso, de los estudiantes y la posición que ellos asumen respecto a los diferentes fenómenos que lo afectan.

Así, producir un escrito argumentativo implica emplear de manera adecuada el lenguaje, para que el texto cuente con la claridad necesaria para su comprensión y la integralidad de la escritura conlleve a que todas las ideas complementen el argumento central, con coherencia y cohesión para que se encuentre relación entre frases y párrafos que contiene el texto, apoyado además, con un lenguaje culto para respetar al interlocutor. Como tal, el texto argumentativo nace de la comprensión de la realidad y de la discusión con otros; puesto que, la organización de las ideas se enmarca dentro de un plan textual, pues no se trata de escribir por escribir, sino de asumir o definir una posición crítica respecto a aquello de lo que se escribe para plantear acuerdos o desacuerdos puestos a consideración de otros para la disertación.

Esto promueve la discusión y la colaboración en el aula de clases; para que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas, entre ellas la CAE como resultado de la reflexión, la planeación, la puesta en escena de las diferentes habilidades que cada estudiante posee en relación con la escritura y la revisión continua.

Por tanto, antes de escribir se debe precisar la posición que se va a tomar sea a favor o en contra del tema; para luego establecer los argumentos que permiten soportar el texto y que se convierten en fundamentos del escrito; los cuales son expresados a través de párrafos en donde se desarrollan las ideas; así, en la medida que se avanza en la escritura del texto, se tiene más claridad sobre el manejo de los conectores, las frases para la terminación de las ideas, los signos de puntuación y la ortografía, que le otorgan mayor comprensibilidad al escrito al momento de ser socializado o leído.

Tabla 7: Percepción estudiantil del desarrollo de las clases

Categoría	Subcategoría	Estudiantes	Testimonio relevante
Percepción estudiantil del desarrollo de las clases	Uso del material didáctico y de las TIC	5	Las clases son bonitas porque el profesor nos trae material diferente y nos lleva al salón de informática.
	Indisciplina	2	En mi salón hacemos mucha bulla.
	Confusión entre escritura y copia	3	Unas clases que se realizan no me gustan porque nos hacen escribir mucho de los dictados.
	Contenidos	2	Escribimos en los cuadernos para repasar para los exámenes.
	Organización	1	Las clases en mi salón se realizan organizadas en horario y los exámenes los realizamos por mes.
	Nuevos aprendizajes	4	A mí si me gusta el salón porque es limpio, me gustan las clases porque me enseñan cosas nuevas cada día, usamos fotocopias y nos dejan tareas para la casa.
	Desarrollo de talleres	2	Las clases se realizan muy bonitas porque aprendemos a leer, a escribir y a dibujar, el profesor nos deja talleres en las clases.
	Trabajo en grupo	4	El profesor explica bien y unas veces trabajamos en grupos.

5.1.6. Percepción estudiantil del desarrollo de las clases

En este punto de la investigación, es necesario destacar la manera cómo perciben los aprendices el desarrollo de las clases, para establecer criterios pedagógicos que al ser aplicados en contextos escolares cotidianos, permitan mejorar las PP y acerquen a los estudiantes al mundo del conocimiento, y éste sea aplicado en la vida social; más aún, si se refiere al empleo del lenguaje escrito para producir argumentos; por otra parte se analiza las PP que promueven la CAE a la luz de la realidad del aula multigrado; según lo planteado, para un 69,57% de los estudiantes las clases despiertan cierto agrado hacia el aprendizaje, mientras que el 30,43% considera que éstas son rutinarias.

Respecto a las clases dinámicas, el 21,74% refiere que el “uso del material didáctico y de las TIC” hace que algunas clases sean llamativas. Lo anterior se analiza en esta investigación, porque si las PP se orientan hacia el desarrollo de la CAE en el aula multigrado, el empleo de materiales didácticos y los recursos tecnológicos complementan las explicaciones de las clases para mejorar el proceso E/A, respecto a la lengua escrita.

En consecuencia, las TIC y el material audiovisual adquieren relevancia dentro de las PP, porque complementan las iniciativas del maestro y sirven de apoyo para el trabajo escolar al facilitar la comprensión de los temas o hechos estudiados en clase, que difícilmente son entendidos con explicaciones magistrales.

Así las cosas, es necesario que en el aula multigrado se encuentre material didáctico disponible para desarrollar la CAE, puesto que la actividad de enseñanza que realiza el maestro es mediadora entre la cultura, el conocimiento y el estudiantado, de ahí que, una buena enseñanza facilita el aprendizaje en los aprendices y para ello, los recursos que pueda disponer el maestro hacen que las clases sean más llamativas y cautivadoras para el grupo escolar. Con relación a lo dicho, este tipo de recursos apoyan el desarrollo del pensamiento en los niños, el lenguaje, la capacidad de imaginación y por ende la producción textual argumentativa.

Otro aspecto a destacar, es que tanto el material didáctico como los recursos tecnológicos en la escuela, son pensados para los niños; es decir, ellos los manipulan y los exploran; por ello, se convierten en mediadores entre el conocimiento y los estudiantes para incidir en los procesos de aprendizaje. Así, cada vez más los materiales didácticos y las TIC cobran importancia en el aula multigrado porque aproximan a los estudiantes al conocimiento y facilitan el aprendizaje. Por tanto, la selección de material didáctico debe tener correspondencia con el desarrollo de la CAE a través de secuencias que en conjunto propongan a los estudiantes una serie de actividades contextualizadas, centradas en la comunicación y el diálogo para asegurar la trascendencia de la argumentación escrita.

Un 4,35% menciona la “organización” como eje fundamental del trabajo de clase; es decir, plantean la necesidad de seguir un orden o secuencia para realizar las actividades escolares; se

destaca entonces, la organización de las clases en función de las actividades que los estudiantes deben desarrollar de acuerdo con los planteamientos del plan de estudios, cabe reconocer que, una buena organización optimiza el uso del tiempo escolar y los recursos en procura del logro de los aprendizajes, por otra parte, conlleva a la reflexión docente que permite valorar la acción educativa para reorientarla permanentemente en procura de una educación contextualizada y de calidad para los estudiantes.

En suma, la organización de la clase es evidencia de la preparación y la reflexión del maestro y aunque muchas veces lo planeado debe modificarse debido a las circunstancias, la organización que se haga debe servir de base para evitar las improvisaciones que demeritan tanto la profesión docente como el desarrollo de las competencias en los estudiantes. Desde la organización del proceso E/A, se debe contemplar la proyección del conocimiento por fuera del aula de clase; más aún si se trata de la escritura, puesto que, ésta “no tiene sentido si no se está obligado a recurrir a ella para comunicar el pensamiento más allá del alcance de las voz, fuera de los límites de la escuela” (Freinet, 1994, p. 54). Según estos planteamientos, las actividades que se organicen en el aula multigrado respecto al manejo y aplicación de la lengua escrita desde la argumentación deben procurar que los textos producidos por los aprendices sean proyectados a otros, para que se conviertan en elementos que tengan en cuenta la comprensión de la realidad, la capacidad crítica y la apropiación del conocimiento.

Un 17,39% dice que los “nuevos aprendizajes” hacen que las clases sean llamativas pues los acerca a los estudiantes hacia otros conceptos y temas que amplían su bagaje cultural y científico. Lo anterior, conlleva a pensar que ellos consideran la utilidad de los aprendizajes en la vida práctica, diferente de los saberes memorísticos; en consecuencia, lo aprendido en clase adquiere significado porque se relaciona con los intereses de los estudiantes; por ello, las PP para promover la CAE deben partir de la reflexión de aquello que se aprende y de revisar el material educativo que forma parte de las actividades escolares. De ahí que, el enseñar vaya más allá de “dictar la clase”, pues el proceso E/A obedece a la interacción entre maestro y estudiantes, alrededor de la cual, surgen diferentes situaciones pedagógicas que les permiten a los niños aprender y desarrollar competencias básicas, para desempeñarse en la vida académica y social.

En el aula multigrado, para propiciar unos aprendizajes significativos para la vida, el maestro debe reconocer la diversidad de los estudiantes, para facilitar la participación y por ende los aprendizajes de los niños con la mediación docente; de esta manera, se evita la yuxtaposición del conocimiento a los estudiantes de manera arbitraria, y más bien, se propende para que ellos trabajen los diferentes contenidos de manera práctica y desarrollen competencias; según lo planteado, las ideas previas de los estudiantes, los nuevos conocimientos y la motivación del grupo escolar se integran para desarrollar actividades de aprendizaje que permitan al estudiantado, asimilar y profundizar los nuevos saberes.

De acuerdo con estos planteamientos, para promover la CAE en el aula y hacer que esta trascienda más allá del escenario escolar, el trabajo docente debe “preparar y ofrecer a los estudiantes un ambiente, un material, una técnica susceptibles de facilitar su formación, preparar los caminos por los que avancen, según sean sus aptitudes, sus gustos y sus necesidades” (Freinet, 1994, pp. 24, 25). De esta manera, el maestro valora las experiencias vividas por los estudiantes y las integra a través de la interacción social, para intercambiar ideas y redefinir conceptos que son apropiados por los estudiantes para que sean evidentes a través del saber hacer.

Para el 8,70%, el “desarrollo de talleres” se convierte en una de las actividades principales con las cuales se transforman los ambientes escolares; a través de ellos se mejora el proceso E/A y se fomenta la cooperación; así que, el maestro debe estar en capacidad de plantear otras formas de abordar el conocimiento, para que las actividades sean motivadoras y activas; en esta medida, los talleres contribuyen a alcanzar los desempeños propuestos en las clases y fomenta una relación maestro-estudiante cimentada en la participación del grupo escolar y en la construcción significativa de conocimientos.

Desarrollar talleres en clase implica transformar los ambientes de aprendizaje con base en la actividad de los estudiantes, para que sean ellos quienes a través del saber hacer, se den cuenta de la funcionalidad que adquiere el conocimiento en la escuela y en la sociedad; puesto que, no sólo éste se reduce al registro de datos, sino en comprender aquello que los afecta para plantear alternativas de solución.

Lo anterior lo complementa el 17,39% de estudiantes, para quienes “el trabajo en grupo”, les permite aprender colaborativamente; puesto que los estudiantes se respetan entre sí, y se apoyan para lograr objetivos comunes, y a través del principio de la cooperación, aceptan las diferencias, para que desde la diversidad, cada estudiante aporte con sus conocimientos y habilidades, en el desarrollo de actividades escolares de argumentación escrita y comunicación. En este sentido, se fomenta la deliberación y la exposición de los puntos de vista, aspectos clave para el desarrollo del pensamiento crítico. Plantear actividades grupales implica mantener un ambiente de cooperación y tolerancia en tanto se acepta la diferencia para evitar el conflicto y se promueve el respeto por las ideas ajenas; es decir, los estudiantes aprenden a ser más comprensivos frente a los planteamientos de los otros; por tanto, se promueve la argumentación a través de la discusión crítica, y se fomenta la colaboración en procura de un objetivo que un solo estudiante no puede alcanzar y necesita de otro u otros para lograrlo.

Trabajar en grupo, bajo criterios de colaboración y entendimiento mutuo, conlleva también a desarrollar liderazgo, compromiso, responsabilidad y el diseño de planes para alcanzar las metas propuestas; por otra parte, el éxito en el aprendizaje depende de la interacción social y la comunicación que se promueva entre los integrantes; puesto que, si aprenden a trabajar colectivamente, las actividades logran ser más eficientes porque se nutren desde la diferencia con los distintos aportes de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, abordar la escritura razonada a través de la colaboración, implica reconocer la importancia de la interacción social en el aula de clase; así como de la discusión, en tanto ésta “provoca la habilidad de escucha” (R. Ramírez, 2010, p. 187) en los estudiantes y, por ende, el respeto por el otro. En este orden, promover la CAE a través del trabajo en grupo y la cooperación, transforma tanto los ambientes de aprendizaje como la concepción de escritura; puesto que, así los estudiantes aprenden a valorar diferentes puntos de vista, para complementar las ideas que se tengan en relación con un tema específico, con el objeto de estructurar textos argumentativos escritos.

En cuanto a las características de las clases rutinarias, en un 8,70% los estudiantes consideran que la “indisciplina” en clase influye negativamente en el trabajo escolar. En este sentido, todas

las acciones, gestos y reacciones de los estudiantes que se consideran contrarias a lo establecido dentro de las normas de disciplina representan un detrimento dentro de las actividades escolares y se constituyen en una falta de respeto hacia quienes integran el proceso E/A; si bien es cierto, estas acciones negativas deben ser intervenidas, no es recomendable recurrir a la figura de autoridad del maestro para que los estudiantes estén en silencio; si un salón de clase es diverso, tal y como se presenta en el sector rural con el aula multigrado; es necesario implementar estrategias diferentes a través de PP significativas que transformen la manera cómo los niños se aproximan a los conocimientos para que sean ellos mismos quienes regulen su comportamiento en clase.

Con lo manifestado, se reconoce que los niños tienden a generar momentos de desorden en clase debido a su curiosidad, al mismo interés por trabajar y a la comunicación con los demás; pero, mediante un adecuado trabajo docente, de manera progresiva, los niños adquieren más comprensión y compromiso con su trabajo escolar y se mejora la disciplina en el aula; si las PP se basan en el diálogo, se favorece el orden y el silencio sin perjudicar la autoestima de los estudiantes.

Por tanto, “la disciplina pasa a un segundo plano en beneficio de la organización material, técnica y pedagógica del trabajo, que debe ser el elemento esencial y decisivo del equilibrio escolar” (Freinet, 1994, p. 27). Esto es, dar un nuevo valor a la disciplina, lejos del castigo en el aula y la imposición del silencio como mecanismo de control; desde las PP centradas en las personas y en la comunicación, la disciplina se refleja en la responsabilidad, el trabajo con otros, el respeto, la tolerancia y el diálogo que enmarcan las situaciones de E/A propiciadas por el maestro y los estudiantes.

Entonces, las clases deben promover una actitud de interés por parte de los escolares, para controlar la indisciplina sin caer en el autoritarismo que pudiese reflejar el maestro, para que los estudiantes comprendan que un buen comportamiento es una necesidad social, tanto para las relaciones interpersonales como para un buen proceso E/A, en procura de un ambiente de responsabilidad, respeto, y gusto por el trabajo escolar; en todo caso, el maestro debe invitar a los niños a generar ambientes cordiales en el aula sin pretender ser el único que tiene la razón.

Para un 13,04% de aprendices persiste la “confusión entre escritura y copia”; esto, hace perder el interés tanto por aprender como por desarrollar las diferentes actividades propuestas en clase. Es decir, las clases magistrales donde el maestro expone temas y el niño copia no son recomendables para el desarrollo de competencias, mucho menos si se trata de la CAE, porque los estudiantes solamente escuchan y toman nota, de tal manera que aparece la rutina en el aula y se corta la comunicación entre el maestro y los educandos. Bajo este modelo de clase, el docente actúa la mayor parte del tiempo, mientras los estudiantes se convierten en receptores del conocimiento.

Por tanto, la comunicación, es unidireccional, donde sólo el maestro tiene la palabra; pues él se encarga de transmitir la información para que los niños la copien sin hacer comprensión de ésta para encontrarle sentido en la vida cotidiana; caso contrario, si las PP se transforman, el docente reconoce que “la construcción del conocimiento implica mucho más que una colección de informaciones; implica la construcción de un esquema conceptual, para que el estudiante pueda recibir información y transformarla en conocimiento” (Ferreiro, 2003, p. 1); en consecuencia, es necesario propender por una educación que vivencie el aprendizaje de la lengua escrita y la argumentación en el aula y en otros escenarios sociales, en los cuales los niños participen en situaciones significativas de comunicación.

Por otra parte, si el maestro se dedica a transmitir una información del libro sin comprenderla, su papel se limita a la repetición de contenidos y también se reduce su capacidad de análisis y crítica de la información suministrada por las diferentes editoriales y fuentes de información a las cuales recurre, pues considera suficientes las teorías y las estrategias de aprendizaje allí registradas, sin tener en cuenta el contexto escolar en el que interactúan a diario los aprendices; sobre este particular, Freinet (1969) “considera los libros de texto como medios de embrutecimiento, porque la escuela acostumbra al estudiante a recurrir a la experiencia ajena, consignada en ellos” (Freinet [1969] en Fandiño, 1984, p. 67); sin embargo, en la presente tesis se reconoce que el libro o en general los documentos bibliográficos de apoyo docente, no pierden validez; al contrario, el maestro debe valerse de ellos pero con la debida comprensión de la información para realizar la transposición didáctica en el proceso de enseñanza.

De lo contrario, la clase al centrarse en el dictado, genera desinterés en el grupo escolar, porque de una forma monótona el maestro desarrolla la clase y se limita a repetir las palabras de otros autores, muchas veces incomprensibles para los niños; de ahí que, la transposición didáctica cobra importancia dentro del proceso E/A para que el profesor aporte la comprensión de los temas y despierte la motivación en los estudiantes, pues la pasividad de estos dos actores educativos favorece la rutina, la repetición, la memorización y la ausencia del pensamiento crítico para hacer válido el conocimiento tanto en la escuela como en el escenario social.

Además, el 8,70% de los aprendices menciona que las clases centradas en los “contenidos”, se limitan al saber pero no al saber hacer. Se estudia sólo para contestar exámenes y las preguntas que realiza el profesor en clase; de tal manera que el método expositivo es el único válido, pues el maestro espera que el grupo escolar responda aquello que él desea escuchar. Se privilegia entonces, la transmisión de conocimientos sin ofrecer posibilidad de procesar la información y comprenderla. En otras palabras, la clase se reduce al enseñar, pero el aprendizaje pierde importancia porque predomina la transmisión de información que se suministra al estudiantado.

Sobre este particular, una educación que se basa en el desarrollo de competencias, implica que el estudiante adquiera una “nueva forma de pensar [...] de acuerdo con los escenarios y propósitos de los sujetos” (R. Ramírez, 2010, p. 62); caso contrario, la clase magistral al privilegiar los contenidos no presta interés por la forma cómo los niños asimilan los conocimientos, y al considerar que la comunicación va en una sola vía de maestro a estudiantes, no se reflexiona respecto a las PP, ni sobre el aprendizaje y la apropiación de saberes; puesto que, todo se resuelve con los exámenes para establecer cuánto aprende cada estudiante, sin que se considere la aplicación de lo aprendido.

Aunque la clase magistral supone optimizar el tiempo, puesto que se imparte una misma clase a un numeroso grupo de estudiantes, que en este caso se asume desde el aula multigrado; ésta no se convierte en la única manera para desarrollar las actividades escolares; por eso, es de suma importancia que el maestro transforme las PP para motivar a los estudiantes hacia el desarrollo del pensamiento crítico y descubrir de qué manera afectan los fenómenos, hechos y conocimientos en su vida escolar y cotidiana; por ello, se debe considerar el trabajo por

competencias, para dar cuenta de la integralidad del ser humano, y, en este caso, para que los estudiantes cuenten con la oportunidad de utilizar los conocimientos relacionados con la argumentación en escenarios sociales y escolares, para interactuar críticamente en ellos.

Tabla 8: Ideas para transformar las clases en el aula rural

Categoría	Subcategoría	Estudiantes	Testimonio relevante
Sugerencias estudiantiles	Cambiar el dictado	6	A mí me gustaría cambiar que no dicte rápido.
	Guías y material de trabajo	1	Que me entregue guías para entender mejor y que me explique lo que a veces no entiendo.
	Trabajar en grupo	2	A mí me gustaría trabajar más en grupo.
	Material audiovisual	3	A mí me gustaría ver más películas porque expresan más ideas y se entiende mejor.
	Material lúdico	1	Me gustaría cambiar los materiales del colegio por juegos para aprender más.
	Préstamo de libros	1	Me gustaría que me presten libros
	Disciplina	5	Que no hagan desorden y tampoco bulla porque nos desconcentran en las clases.
	No cambiar nada	1	Yo nada cambiaría porque me gusta todo lo que hay porque tenemos materiales para trabajar.
Actividades fuera del salón	3	Salir del salón, hacer otras actividades pero fuera del salón.	

5.1.7. Ideas para transformar las clases en el aula rural

Un maestro crítico está siempre llamado a la reflexión y al cambio respecto a la forma de enseñar; por eso, atender a las sugerencias de los estudiantes, es un buen inicio para el logro de aprendizajes más significativos y pertinentes al contexto en el cual, los aprendices interactúan diariamente.

Por tanto, en esta parte de la investigación se consideran las sugerencias que hacen los estudiantes para transformar los ambientes de las clases en el aula multigrado y la manera cómo se enseña y se aprende; según lo manifestado, para un grupo considerable representado por un 26,09% de niños, es necesario “cambiar el dictado”, por ser considerado como una actividad tradicional para enseñar; puesto que, la copia no es suficiente para garantizar el aprendizaje; no basta sólo con la transmisión y reproducción de conocimientos, en donde el maestro cumple con la función de leer temas y los niños de copiarlos en clase sin ningún tipo de comprensión ni mediación crítica.

En consecuencia, se necesita proveer en las clases “un clima permanente de expresión libre, en el cual el niño de rienda suelta a todas sus necesidades sociales, intelectuales y afectivas” (García, 2010, p. 98); se reconoce además, la importancia que adquiere una relación maestro-estudiante basada en el diálogo para construir conocimientos y no en la imposición de temas que a través del dictado sólo quedan registrados en el cuaderno sin trascender en la vida escolar y social de los estudiantes.

Además, concebir la clase desde la enseñanza magistral supone cierto control sobre el grupo escolar, en tanto, el dictado conlleva al silencio, a la quietud de los estudiantes y a la realización de una copia mecánica de contenidos que sustituye todo el potencial crítico de los aprendices; por lo anterior, si se evita el dictado, la clase se convierte en un espacio humanizador, centrado en el diálogo, porque los escolares cuestionan los conocimientos, discuten las opiniones y no se limitan a depositar la información en el cuaderno sin procesarla ni comprenderla. De ahí que, el dictado vaya en contravía de la promoción de la CAE; porque con él se busca mantener el silencio del grupo escolar y una disciplina que se traduce en pasividad; además, se intenta homogeneizar al grupo; en tanto, todos copian el mismo contenido, casi al mismo ritmo; en caso de presentar atrasos, se dejan espacios o se solicita al maestro que repita la información dicha o leída. Así, se desvirtúa el concepto de escritura, que asociado a la copia sólo genera cansancio y desmotivación en los estudiantes.

Otro grupo de estudiantes que representa un 4,35% solicita la entrega de “guías y material de trabajo”; mientras que un 8,70% menciona el “trabajar en grupo”, como acción pedagógica que contribuye a mejorar las PP y por ende los aprendizajes de los estudiantes; tal y como se menciona más arriba, los materiales didácticos, guías y la posibilidad de trabajar en colaboración con otros, hace que las clases sean más motivadoras y dinámicas; pues se contribuye no sólo a la adquisición del saber sino al desarrollo del diálogo con los compañeros de clase para lograr metas comunes de aprendizaje.

Así, el ambiente educativo se basa en la interacción social y el desarrollo de procesos de pensamiento que dan cuenta de la comprensión de la realidad social, para ser plasmada en este caso, a través de la escritura argumentada.

En palabras de Fandiño (1984, p. 109): “el aprendizaje participativo es más eficaz que el aprendizaje pasivo; el aprendizaje se facilita si el estudiante participa responsablemente en el proceso mismo de aprender”; esto, desde la noción de PP que aquí se plantea, implica replantear la forma de enseñar y aprender, para que sean los estudiantes quienes tengan la oportunidad de ser en el aula; es decir, de considerarse como sujetos pensantes y transformadores en el proceso educativo, para que ellos desarrollen habilidades y destrezas que se traduzcan en competencias para la vida y no sólo para su desempeño escolar. Además, Rogers (1973) sobre este particular plantea que:

El trabajo grupal estimula un clima de aprendizaje significativo, porque el grupo tiende a hacer hincapié en el desarrollo personal y en el aumento y mejoramiento de la comunicación y las relaciones interpersonales, merced a un proceso basado en la experiencia. (Rogers [1973] en Fandiño, 1984, p. 121)

De acuerdo con esto, las vivencias de los estudiantes a través de la interacción social en el aula se traducen en la oportunidad para mejorar los ambientes de aprendizaje y procurar el desarrollo personal y colectivo, que permita la socialización de ideas para llegar a acuerdos comunes. Por otra parte, el diseño de guías y materiales de trabajo, permite que el maestro deje de ser un actor pasivo del proceso educativo, o más bien un reproductor de contenidos; en la medida que los niños observan el ejemplo del maestro, quien es curioso, innova y escribe, ellos cuentan con un buen referente en el aula para trabajar con más entusiasmo.

Desde esta perspectiva, las PP conciben a los estudiantes “como miembros de la comunidad; y por eso, las prácticas de enseñanza deben surgir de sus necesidades esenciales” (García, 2010, p. 103); que en este caso, están representadas en el desarrollo de materiales de trabajo por parte del maestro y la oportunidad que tienen los estudiantes para compartir con otros compañeros sus experiencias de aprendizaje para la apropiación del saber circundante y desde allí producir textos donde plasmen sus propias ideas.

Para un 13,04% de ellos, el “emplear material audiovisual” mejora notablemente las clases y los ambientes de aprendizaje y hace que los estudiantes se sientan más motivados por aprender. Al respecto, se corrobora que los medios audiovisuales en clase apoyan el proceso de enseñanza

y facilitan la comprensión e interpretación de ideas muchas veces incomprensibles desde la clase magistral, puesto que los temas son presentados de manera clara, ejemplificada y en cierto modo realista, para que los estudiantes accedan al conocimiento, se estimule el interés y se capte su atención.

Gracias a los recursos audiovisuales, los estudiantes hacen más significativo lo aprendido; además, al maestro se le facilita el desarrollo de la clase y se acerca a los estudiantes a otras realidades que desde la enseñanza magistral es imposible lograr. De esta manera, estos recursos crean un entorno de aprendizaje enriquecedor a través del cual, los niños realizan sus propias deducciones y, por ende, sus aprendizajes.

El material audiovisual para el desarrollo de la CAE, es de suma importancia, porque capta con más facilidad el interés y la motivación en el grupo escolar. Así, observar videos educativos, películas o diapositivas de diferentes temas, crea en los estudiantes más disposición hacia el aprendizaje; además, que a través de ellos se presenta información que se convierte en evidencia para justificar sus propios planteamientos. En este orden, este tipo de material es válido implementarlo dentro de las PP en el momento de acceso al conocimiento, para que así, los estudiantes obtengan la información necesaria para comenzar a establecer un plan de textualización en procura de la producción textual argumentativa.

Por otra parte, el 4,35% de los estudiantes piensa que tener “material lúdico” hace que las clases mejoren en tanto se aprende a través del juego; aunque en las palabras textuales del estudiante, se contempla cambiar el material convencional de clase por otro más lúdico, no debe cambiarse todo; puesto que los libros y recursos convencionales son básicos para el aprendizaje y a ellos es necesario aumentar material lúdico que permita por medio de juegos el desarrollo de las actividades escolares y de los aprendizajes.

En este sentido, para promover la CAE, es necesario contar con material lúdico; es decir, con materiales que puedan manipular fácilmente los estudiantes; y con el cual, sea factible el desarrollo de habilidades escritoras a través del juego. El reto está, en diseñar materiales que involucren el planteamiento de preguntas, análisis de refranes o desempeño de roles, y que

permita la actividad del grupo escolar a través de la exploración, la indagación, entre otras acciones; para que así, los aprendices cuenten con espacios motivantes centrados en la libertad de expresión, para aprender a escribir razonadamente. Para apoyar lo mencionado, un 4,35% sugiere el “préstamo de libros” para complementar los aprendizajes de la clases; con esto, se otorga importancia al material bibliográfico que se organiza dentro del aula, para que los niños se aproximen a la lectura y observen de manera natural cómo se emplea el lenguaje para la elaboración de textos escritos; en este caso de corte argumentativo; además, su empleo facilita la indagación, la búsqueda y selección de información para acceder a nuevos conocimientos y apoyar los saberes aprendidos en clase.

Lo anterior, sugiere que gracias a los libros, se cuenta con unos referentes que permiten “una posibilidad de acceso pleno y no sólo de disponibilidad a la cultura escrita” (Armendano, 2007, p. 24). Esto es, democratizar el conocimiento y las posibilidades de acceso a la información de forma equitativa para todos los estudiantes, de manera que cuenten con las herramientas necesarias para promover los hábitos de estudio, lectura y escritura, así como la consulta que en conjunto permiten la comunicación entre el mundo y los estudiantes, e integrada dentro del proceso educativo favorece su capacidad de pensar, así como la autonomía y la responsabilidad para cumplir con las actividades académicas.

Por otra parte, contar con una biblioteca de aula y un sistema de préstamo de material bibliográfico, es vital para que los estudiantes trabajen en grupo alrededor de temas de interés, a través de los cuales se configuran las PP para que los aprendizajes sean agradables, en tanto se despierta la motivación por aprender y se favorece el desarrollo integral de los aprendices; por otra parte, al estimular el hábito lector, ellos descubren que tanto la lectura como la escritura son una fuente de representación de la realidad y de comunicación con el entorno.

Ahora bien, no solamente debe contarse con libros académicos, sino con textos que circulan en la vida cotidiana como revistas, periódicos y recopilaciones de tradición oral (cuentos, fábulas, mitos, leyendas) para potenciar la lectura y la escritura razonada como actividades cotidianas dentro de la cultura de la cual forman parte.

Así, la biblioteca de aula, se convierte en “la mejor instancia para que profesores y estudiantes sean buscadores críticos, sujetos informados que aprenden y conocen [...]; que disfrutan de la lectura por placer, y aprenden a usarla como medio de aprendizaje de contenidos específicos” (Armendano, 2007, p. 25), que a la vez los hace buenos lectores y escritores auténticos, porque emplean el lenguaje para dar cuenta de lo aprendido por medio de la producción textual.

A través de la implementación de una biblioteca de aula y por ende, del préstamo de libros, los niños cuentan con espacios propios para fomentar la lectura y escritura de manera espontánea; además, ésta dentro del aula de clases se convierte en un rincón para el encuentro con el conocimiento y su respectiva construcción enmarcada por la socialización entre los estudiantes, lo cual posibilita su autonomía de acuerdo con sus necesidades y posibilidades de saber.

En este sentido, no basta con tener la biblioteca sino que es necesario que desde las PP se generen “razones para leer” (Armendano, 2007, p. 25) de tal manera que se vinculen los intereses de los estudiantes y se supere la promoción de la lectura y la escritura sólo con fines académicos; puesto que, si se propician espacios para el buen uso de los libros y del material bibliográfico para que los estudiantes aprendan a escribir y a argumentar, se generan condiciones para expresarse mejor tanto de forma oral como escrita.

Por otra parte, como se ha mencionado anteriormente, es necesario mantener un comportamiento adecuado en clase; por eso, para un 21,74%, el trabajar con más “disciplina” implica mejorar en el proceso E/A. Esto se traduce en evitar el desorden y el ruido, porque se afecta la concentración de los niños en clase; de esta manera, se puede observar que para algunos estudiantes, es indispensable el silencio, sin que esto implique cambiar la atmosfera de trabajo en un lugar estricto y rígido, donde los estudiantes no deben hablar; al contrario, dentro de las PP que promueven la CAE, es necesario rescatar la voz estudiantil, de ahí que, las estrategias que el maestro implemente en beneficio del trabajo escolar al ser dinámicas y cooperativas conllevan al ejercicio de la disciplina enmarcada en la responsabilidad y la autonomía y no como una imposición por norma social.

Además, es necesario reconocer la complejidad del aula multigrado del sector rural, en la cual, la interacción social es necesaria para el desarrollo de los aprendizajes. Por tanto, se debe diferenciar entre disciplina y control; la primera, enmarcada dentro de la situación comunicativa conlleva al respeto por el otro, a adquirir la capacidad de escucha y participación, mientras que la segunda se orienta hacia el mantenimiento de un grupo de estudiantes debidamente enfilados en sus pupitres, para escuchar la clase y tomar apuntes. En esta medida, la disciplina es necesaria, mas no el autoritarismo por parte del maestro.

En consecuencia, “la disciplina no debe entenderse como punto de partida para la coacción o el sometimiento, debe propiciar la participación reflexiva de los estudiantes en la construcción de normas” (Díaz & Gallegos, 1997, p. 19); de tal suerte, que ésta sea resultado del reconocimiento del grupo escolar bajo criterios de equidad, diversidad y convivencia; ahora bien, un adecuado clima escolar incide en el proceso E/A y en este caso en la promoción de la CAE, puesto que los escolares cuentan con espacios que les permite hacer uso de normas y de buen comportamiento por una meta en común: emplear la palabra escrita para la producción textual con fines comunicativos.

Según lo dicho, en las PP que promueven la CAE, la función del maestro no es gobernar en la clase, sino propiciar momentos en los cuales los estudiantes aprenden a desarrollar las competencias y los conocimientos necesarios que dan cuenta de la apropiación de saberes y de qué manera éstos son aplicados en la vida diaria; por tanto, fomentar espacios apropiados para el aprendizaje facilita el trabajo tanto del maestro como de los estudiantes y potencia la interacción social y la cooperación para asumir la disciplina como fruto del consenso entre estos dos actores educativos.

Las PP deben brindar oportunidades a los estudiantes para que sean ellos quienes aprendan a comportarse en función de las necesidades de aprendizaje y colaboración dentro del grupo escolar, para el cumplimiento de las responsabilidades académicas planteadas dentro de la programación escolar y el plan de estudios, así como para la apropiación de normas sociales que promueven la convivencia entre las personas. De esta manera, la disciplina no debe ser sinónimo de castigo o silencio total en clase; el objeto real de mantener orden y disciplina se traduce en

lograr una participación activa y respetuosa de todo el colectivo escolar para nutrir el aprendizaje con los diferentes aportes que hacen los estudiantes.

Desde otro punto de vista, un 4,35% de los estudiantes menciona “no cambiar nada”, aunque estas palabras hacen referencia al material existente en el aula y no a la manera de enseñar; desde allí, se debe partir para estructurar PP en las que se aprovechen los recursos que el entorno de aula ofrece para acercar a los niños al conocimiento. Lo manifestado por este estudiante se entiende como que todo está bien, que le gusta la manera de trabajar y le llaman la atención los recursos que se disponen en el salón; sin embargo, la labor del maestro es reflexionar y mejorar continuamente en su trabajo docente para no caer en la monotonía.

Esto se traduce en la capacidad que tiene el maestro para adecuar los diferentes recursos y materiales didácticos para hacer de las clases espacios de diálogo y discusión crítica, que favorecen el desarrollo de la CAE; porque los estudiantes “viven en un ambiente de cambio continuo, en el cual no tiene sentido la enseñanza y transmisión de conocimientos típicos de un mundo estático” (Fandiño, 1984, p. 113). Por tanto, aunque las clases para algunos de los estudiantes sean agradables y los recursos llamativos, siempre quedan cosas por hacer y mejorar; y por eso, el profesor debe realizar una continua lectura reflexiva de su trabajo en el aula y plantear alternativas en procura de la mejora continua para adecuar el proceso E/A a las necesidades del contexto y de los escolares.

En este orden de ideas, el maestro está llamado a reconocer la importancia de reconstruir su trabajo docente, para evitar que la costumbre prive de un nuevo aire a las PP; por tanto, él debe despertar intereses en los estudiantes para aprender juntos porque “aquello que no se hace sentir no se entiende y lo que no se entiende no interesa” (Salas, 1995, p. 10); en este sentido, es el maestro quien debe hacerse entender para facilitar el aprendizaje de los estudiantes y las PP están llamadas a ser revaloradas y actualizadas de manera permanente, aún cuando éstas sean agradables para algunos de ellos.

Finalmente, un 13,04% del grupo escolar, plantea la necesidad de realizar algunas “actividades fuera del salón”, puesto que se cambia de escenario escolar, que por tradición es el

aula. Lo anterior sugiere que el espacio de aula no es el único en el cual los niños aprenden; a través de la interacción con los lugares que el entorno escolar y comunitario ofrece, los niños cuentan con los insumos necesarios para aprender, también cambia la dinámica del aula y las clases dejan de ser rutinarias; así, trabajar fuera del aula promueve los aprendizajes más significativos en los estudiantes y los convoca a leer la realidad para comprenderla. En este sentido, los diferentes lugares de la escuela como patios y jardines cobran más importancia, porque en ellos el maestro desarrolla diferentes actividades escolares que acercan a los estudiantes con el entorno; así mismo, aprovechar los lugares que ofrece el entorno rural ayuda a cambiar el esquema habitual de la clase y despierta la motivación de los estudiantes para trabajar y aprender.

Tabla 9: Importancia de la escritura

Categoría	Subcategoría	Estudiantes	Testimonio relevante
Importancia de la escritura	Fines comunicativos	1	Para que nos entiendan todos los que leen nuestros escritos.
	Relación entre lectura y escritura	4	Para entender la lectura cuando vaya a revisar o cuando vaya a escribir algo.
	Producción de textos	3	Para mí es importante aprender a escribir para redactar cuentos y hacer historias.
	Utilidad para futuros estudios	1	Es importante escribir bien porque se nos ofrece para una carrera en la universidad.
	Práctica de la letra	2	Escribir es importante porque uno practica la letra.
	Progreso académico	3	Es importante escribir bien para mejorar en los estudios.
	Comunicación	1	Es importante escribir para comunicarse con otra gente.
	Evocación	2	La escritura es importante porque ayuda a no olvidarse de las cosas.
	Expresión de ideas	2	Es importante escribir porque podemos expresar más ideas en los textos.
	Apropiación de la ortografía	1	Es importante escribir porque mejoro la ortografía y puedo escribir textos.
Desarrollo cognitivo	3	Escribir es importante porque nos sirve para desarrollar el cerebro y así aprendemos muchas cosas buenas.	

5.1.8. Importancia de la escritura

Para todos los estudiantes es importante la escritura, tanto en el aula como en la cotidianidad, porque ésta representa un respaldo para la oralidad y la preservación del saber tanto cotidiano como científico. La creación de los signos lingüísticos o convencionales obedece a la necesidad de significar el mundo y conservar para futuras generaciones el legado cultural. Según esto, el

4,35% la considera necesaria bajo “fines comunicativos”, para darse a entender a otros interlocutores; es decir, a través de la actividad escritural, los aprendices ponen en juego diferentes procesos de pensamiento que les permite organizar sus ideas y expresarlas a otros de una manera clara, puesto que la palabra escrita requiere de mayor elaboración y raciocinio que la oralidad.

Así, la práctica de la escritura se asume como un proceso; en tanto, “nadie escribe si no escribe, del mismo modo que nadie nada si no nada” (Freire, 1994, p. 41); de modo que las PP deben promover la dimensión pragmática de la lengua escrita para dar cuenta del empoderamiento del conocimiento y la comprensión de aquello que rodea a los estudiantes; por eso, a través de la escritura se establece una relación dialéctica entre los estudiantes y el mundo porque ellos expresan sus ideas a través de textos que son comunicados a los demás; de modo que, los conceptos apropiados por ellos tanto de la escritura como del conocimiento en general, son socializados para superar la noción instrumentalista del proceso E/A.

Por su parte, el 17,39% de estudiantes considera relevante la “relación entre lectura y escritura”; lo cual, va de la mano con los aportes anteriores porque permite a los niños emplear los recursos de la lengua escrita en procura de una adecuada producción textual, porque se considera la escritura como proceso y producto. Por otra parte, el 13,04% plantea que es necesaria para la “producción de textos” que den cuenta del manejo de las palabras en contextos de comunicación; dicho de otra manera, se valoran las ideas para dejar testimonio de ellas a través de la palabra escrita.

En este sentido, los niños adquieren más conciencia de la necesidad de la lectura y la escritura, que de manera implícita conlleva al desarrollo de procesos de pensamiento superior, que los hace sujetos más comprensivos y críticos de la realidad. De esta manera, se deja entrever que los niños hacen sus aportes para el desarrollo de la CAE, porque consideran necesario ordenar adecuadamente las palabras dentro del texto, que para el caso del argumentativo se sustenta en “razones lógicas a favor de una tesis” (Díaz, 2002, p. 39), las cuales se apoyan en evidencias; y en este caso, recurrir a fuentes de información ayuda a los estudiantes a encontrar

evidencias para soportar las ideas que piensan, a la vez que los acerca a modelos de escritura para mejorar su proceso de redacción.

Para un 4,35% de ellos, es necesario aprender a escribir porque ven su “utilidad para futuros estudios”; así, se observa la influencia de la escritura en la vida social y académica de los estudiantes, ellos ven que si son capaces de escribir y plantear sus ideas, los estudios que realicen posteriormente, van a tener más trascendencia; pues la escritura es un acto humano que propicia la capacidad de razonar, de dar cuenta de los acontecimientos de la vida diaria y promover el desarrollo cultural de las personas.

Desde esta perspectiva, la escritura se encuentra ligada al proceso del conocer; es decir, debido a su transversalidad, la palabra escrita tiene relevancia en todas las áreas del saber; y por esta razón, su buen manejo garantiza un adecuado desempeño escolar, relacionado con la apropiación y comprensión de los conocimientos y con la capacidad de producir escritos para exponer los puntos de vista.

Además, como es sabido en la medida que la persona se desarrolla se hacen más complejas las diferentes habilidades que se promueven cuando se es infante; y en ellas, la escritura, enmarcada en la comunicación y la significación hace que cada vez los estudiantes sean más comprensivos, asimilen mejor otros conocimientos y se preparen para estudios posteriores que garanticen una mayor participación crítica en la sociedad de la cual forma parte.

Para un 8,70%, es importante escribir porque genera espacios donde se “practica la letra”; es decir, se evita las planas, pero se mejora la grafía gracias a la escritura cotidiana. Con esto se fortalece la idea de dejar las actividades repetitivas donde el niño llena cuadernos completos con planas que si bien es cierto desarrollan la motricidad no aportan mucho al pensamiento como tal, tampoco se convierten en modelo a seguir puesto que las letras en los textos reales cambian a la forma como se realizan las planas de escritura.

En consecuencia, se hace visible que algunos estudiantes diferencian la escritura razonada de la copia acrítica; puesto que ven en la escritura un acto complejo, que refleja la capacidad que

ellos poseen para representar situaciones cotidianas por medio de la escritura de textos. De esta manera, argumentar a través de la palabra escrita, se convierte en una actividad esencial para hacer una letra cada vez más legible, porque los niños elaboran, revisan y reelaboran el texto; así, observan sus desaciertos y los corrigen al tomar conciencia de la necesidad de presentar adecuadamente y con buena letra un texto escrito.

El 13,04% menciona que para el “progreso académico” se necesita de la escritura; es decir, comprenden que ésta se encuentra ligada a la apropiación de conocimientos para aprender mucho más; con lo anterior, se corrobora los planteamientos respecto a que gracias a la actividad escritural los niños cuentan con la oportunidad de sentir propio el saber circundante en el mundo y que además los posibilita para establecer una interacción adecuada entre ellos y la realidad que los rodea.

Por otra parte, una buena escritura, les es útil para realizar trabajos, presentar informes, dar respuestas coherentes de lo aprendido desde la comprensión del saber y, en síntesis, para mantener un buen desempeño académico, en tanto, ellos demuestran con argumentos lo aprendido en clase. También si se considera la escritura como una actividad social y académica integradora de diferentes saberes; puesto que, a través del proceso escritural se “derriban las barreras tradicionales entre las disciplinas” (Morin, 1999, p. 7) para propender por el encuentro de saberes que permite abordar y dar respuesta desde varias perspectivas a los diferentes fenómenos y conocimientos que se enmarcan en la vida académica y social.

Un 4,35% considera necesaria la escritura para la “comunicación” con los demás, esto es porque, quien escribe se da a conocer a otras personas, plasma sus pensamientos y sus puntos de vista, que lo inscriben como un sujeto que forma parte del mundo y, por tanto, se interesa por su comprensión y su transformación, y en este orden, la relación que establezca con los otros mediada por la escritura se convierte en un pilar para el logro de acuerdos en beneficio de la comunidad. Así mismo, en la medida que se practica la escritura, se organiza el pensamiento y se razona con más claridad puesto que la reflexión es previa a la escritura; y en esta medida, la comunicación con otros se hace más efectiva.

De esta manera, gracias a la escritura se exploran diversas posibilidades para manifestar los pensamientos; por ello, para el 8,70% le es útil para la “expresión de ideas”, que va de la mano con lo manifestado anteriormente; en tanto, con la palabra escrita se apoyan las personas para manifestar su forma de ver la vida, su modo de pensar, creer y significar; así, la escritura permite expresar mejor las ideas para socializarlas a otros interlocutores.

Según estos aportes, se reconoce que “el niño y la niña se apropian de la lengua escrita de una forma natural, mediante experiencias de lenguaje que se presentan en situaciones sociales cotidianas que tienen sentido para ellos” (Chaves, 2001, p. 1); de ahí que se cuestione el trabajo docente que solamente prepara a los estudiantes para un dominio teórico de la escritura con ejercicios repetitivos; debido a que, en las PP se debe abordar el uso social de la palabra escrita para comunicar y significar. Con lo dicho, se demuestra que existe una necesidad de considerar la enseñanza de la lengua escrita bajo un enfoque comunicativo, para que en él, la CAE encuentre espacios de aplicación a través de los cuales los aprendices se manifiesten hacia otros.

En esta línea se destaca la interpretación que a groso modo realiza Chaves (2001) del aporte de Halliday (1986) quien menciona siete categorías de funciones lingüísticas que se desarrollan en el contexto social:

[...] el instrumental, es el lenguaje que se utiliza para satisfacer necesidades; regulatorio, es el que se usa para controlar la conducta de otros; interaccional, se refiere al lenguaje para mantener y establecer relaciones sociales; personal, es aquel que permite expresar opiniones personales; imaginativo, permite expresar aquello que se imagina o se cree: el lenguaje heurístico, permite crear información y respuestas acerca de diferentes cosas que se desean conocer; y el lenguaje informativo, es aquel que permite comunicar información. (Halliday [1986] en Chaves, 2001, p. 2)

De acuerdo con estas palabras, es de considerar que para el desarrollo de la CAE, se debe tener en cuenta estas categorías funcionales del lenguaje aunque de ellas se destacan más la regulatoria, la interaccional y el lenguaje heurístico como las que más tienen relación con la argumentación escrita, aunque las otras complementan el desarrollo de este tipo de actividad escritural en el aula de clase, en procura de desarrollar la habilidad comunicativa en los niños

para que ellos se sientan seguros al momento de expresar sus ideas delante de los demás, tanto de manera escrita, como en forma oral en el evento que ellos deban leer su escrito para otros.

Por otra parte, un 13,04% de los estudiantes, ve la utilidad de la escritura para el “desarrollo cognitivo” pues les permite poner en juego todo su potencial creativo, crítico e imaginativo para plasmar por escrito sus ideas; lo anterior, sustenta la necesidad de promover la CAE debido a los complejos procesos de pensamiento que se desarrollan en la medida que los niños hacen uso de la argumentación. Esto se traduce, en que en el papel se plantean los puntos de vista para establecer diferencias o acuerdos respecto a las situaciones que rodean a las personas en la vida diaria, así como para criticar la realidad y plantear posibles alternativas para sí mismo y para otros en procura del bienestar personal y colectivo.

Según lo planteado, la escritura argumentada permite a los estudiantes “comprender, aprender y crecer cultural e intelectualmente [...], en tanto, la cultura humana y, consecuentemente, los conocimientos se articulan, en gran medida de forma lingüística y simbólica” (Sanz, 2005, p. 101); y en este orden, la producción textual que realizan los estudiantes mediante la argumentación permite la construcción de conocimientos más elaborados y pertinentes al contexto.

Puesto que, cada vez que los estudiantes se enfrentan al reto de escribir, colocan en escena las habilidades que poseen, y de manera progresiva por efecto de la práctica, éstas se potencializan más; en este sentido, la argumentación escrita permite que los estudiantes exploren diversas posibilidades para redactar, que busquen información para soportar sus textos y aprendan a utilizar los diferentes elementos de la escritura para darse a entender a otros.

El 8,70% de aprendices, considera necesario escribir para no olvidar; es decir, para desarrollar la “evocación”; esto es una necesidad no sólo académica sino social, tal como se menciona más arriba; porque, gracias al uso del signo lingüístico, los seres humanos han sido capaces de preservar su legado a pesar del tiempo; puesto que los escritos se plasman para el futuro, de tal manera que se convierten en referentes para que las futuras generaciones no olviden acontecimientos del pasado; además, en el contexto escolar, gracias al registro escrito los niños

tienen la oportunidad de repasar lo aprendido en clase, claro está que el escrito no debe ser producto del dictado del maestro, sino más bien de la comprensión de los temas y conceptos y el desarrollo de la actividad escritural propia del niño.

Es decir, se plantea la necesidad que sea el niño quien escriba sus propios textos y saque sus propias conclusiones para luego recordarlas cuando sea necesario y así, se permita no sólo la adquisición del saber sino la comprensión del mismo. En consecuencia, la escritura representa el testimonio observable de los avances que presentan los estudiantes en cuanto a la apropiación del conocimiento científico, el saber popular y los fenómenos sociales.

Finalmente, uno de los estudiantes, (el 4,35%), ve su importancia para la “apropiación del uso de la ortografía”, pues a través de la escritura con sentido y significado, enmarcada en situaciones de comunicación, se adquiere más conciencia de la importancia de las reglas ortográficas, cosa que no sucede cuando éstas son aprendidas exclusivamente de manera teórica para ser repetidas o aplicadas en la resolución de un examen; en este sentido, la argumentación escrita propende por el buen uso de todos los recursos con que dispone el lenguaje para que la producción textual sea rica, entendible y, por ende, valorada por los demás.

En esta medida, aprender a emplear el lenguaje escrito adquiere importancia en la medida que cumpla al menos con estas condiciones: “que sea real, interesante, relevante, se encuentre integrado, adquiera utilidad social [...] y sea accesible para el estudiante, para que él pueda utilizarlo” (Goodman, 1990, p. 4).

Con lo dicho, se resume la necesidad de transformar las PP y las concepciones que se tienen respecto de la lengua escrita porque si ésta es enseñada y aprendida en contextos comunicativos, es útil no sólo para recordar, aprender o repasar la ortografía; sino además, para lograr una comunicación efectiva con los miembros de la comunidad en la cual interactúan los estudiantes; por otra parte, la argumentación contribuye al desarrollo de habilidades de pensamiento para fomentar la capacidad crítica respecto a los aspectos y conocimientos de la realidad.

Tabla 10: Manejo de la escritura en los cuadernos

Categoría	Subcategoría	Estudiantes	Testimonio relevante
Manejo de la escritura en los cuadernos	Enmendaduras	6	En mi cuaderno yo hago tachones.
	Organización	8	Yo sí soy organizada en mis dos cuadernos porque no gasto hojas y trato de escribir claro.
	Comprensión de la información	1	Manejo bien mis cuadernos y obtengo la información necesaria, escribo haciendo resúmenes o mapas conceptuales.
	Disgrafía y disortografía	1	Escribo mal porque a veces hago la letra muy pequeña y amontonada y me confundo en la ortografía.
	Influencia de la copia	2	A veces escribo mal porque el profesor dicta rápido y se me va mal la letra.
	Presentación de la información	1	Cuando se me va mal le echo corrector y no hago tachones porque queda feo.
	Nivelación de contenidos	2	Cuando no vengo a clases me desatraso.
	Desorden	2	A veces escribo amontonado y hago tachones, mis cuadernos son un poco desordenados.

5.1.9. Manejo de la escritura en los cuadernos

Los cuadernos son los recursos más habituales donde los estudiantes registran lo aprendido en clase, como resultado del dictado o de la comprensión del conocimiento y las explicaciones ofrecidas en clase. En cualquier caso, estos útiles escolares son el reflejo de las actividades realizadas por maestros y estudiantes y de la dedicación con que ellos asumen el proceso E/A respectivamente.

De acuerdo con lo anterior, el 52,17% de los estudiantes manifiesta que escriben en orden y mantienen en buen estado los cuadernos, mientras que el 47,83% expresa lo contrario. Ahora bien, cabe reconocer que el cuaderno adquiere sentido dentro de la clase en la forma como se oriente su empleo; si simplemente se convierte en el recurso de copia de los temas pierde valor, pero si se convierte en bitácora para registrar los avances de los estudiantes o en un intento de libro para organizar la información adecuadamente si adquiere más pertinencia en la labor educativa y en el desarrollo del pensamiento en los estudiantes.

Por tanto, el cuaderno es un útil escolar indispensable, pues en él se recogen las memorias de clase que les permiten a los niños estudiar en casa; según lo planteado, desde las PP se debe promover el buen uso los cuadernos; en tanto, éstos dan cuenta de lo enseñado para que los

estudiantes recuerden, revisen, observen los ejemplos, y desde allí sean capaces de plantear sus propias actividades de repaso y aprendizaje.

En este sentido, la escritura en los cuadernos debe ser reflejo de actividades motivantes que permitan el desarrollo de “procesos de construcción de conocimientos, que tienen sentido gracias a un contexto sociocultural compartido entre quien produce los textos y los posibles receptores de los mismos” (Moreno & Rabazo, 2005, p. 129).

Lo anterior, implica considerar estos útiles escolares como medios de comunicación en el aula y fuera de ella; por eso, su presentación y buen uso dependen en gran medida de la manera en que se aborden las PP para que éstos adquieran dinamismo en la vida escolar y social de los aprendices.

Por otra parte, los cuadernos son las cartas de presentación de los niños, allí se observa a grandes rasgos la capacidad que ellos tienen para ser cuidadosos, ordenados, responsables y meticulosos; o por el contrario, desorganizados para registrar la información; aunque como se menciona más arriba, esto también depende de la forma en que el maestro aborde las PP y del concepto de escritura que él tenga, puesto que, si ésta se basa en la gramática se convierte en un recetario de fórmulas del lenguaje; pero, si es con base en un “enfoque comunicativo, que reconoce la función social de la lengua escrita, los procesos y los contenidos” (Moreno & Rabazo, 2005, p. 129), entonces se transforma en una herramienta de significación, comprensión y apropiación de conocimientos, así como un recurso para expresar los puntos de vista.

Con lo dicho, se establece que el 34,78% de aprendices considera que la “organización” en los cuadernos de las diferentes áreas es necesaria, ellos dicen que manejan el espacio y los renglones, evitan las enmendaduras y rasgaduras de las hojas, así como rayar la pasta dura del cuaderno; también, identifican a cada cuaderno con el título de la asignatura.

De esto se infiere, que la organización del cuaderno es indispensable para que los estudiantes puedan recordar lo aprendido en clase y presentar información a otros; ahora bien, si se habla del proceso escritural y de transformar las PP, la escritura en los cuadernos no va a ser desde la

primera versión, esto sucede al hacer copias directas o asumir los dictados; pero desde una actividad escritural procesual, los niños deben aprender a manejar recursos alternos al cuaderno, como las hojas en blanco o el papel reciclable para realizar sus primeros escritos y producciones que luego, a través de la corrección del maestro y la autocorrección, resulten en los textos para ser registrados en los cuadernos.

Además, un 4,35% de ellos manifiesta que se esmera en la “presentación de la información” y se emplea corrector para evitar las enmendaduras y por ende, dañar las hojas y un 8,70% deja espacios para la “nivelación de contenidos”, estas actuaciones de algunos estudiantes complementan lo dicho de la organización, puesto que ellos adquieren conciencia de una buena presentación y manejo del cuaderno, que usualmente, se convierte en herramienta de trabajo en clase; por su parte, un 4,35% menciona que gracias a la adecuada escritura en los cuadernos es más fácil la “comprensión de la información” para extraer ideas y entender mejor aquello que se escribe al momento de leer.

Es decir, en la medida que se registra bien la información en los cuadernos, ellos cuentan con la oportunidad para repasar, hacer sus propias inferencias y sacar sus conclusiones para comprender mejor los temas de la clase.

En este orden, el uso pedagógico que se haga del cuaderno, permite evaluar realmente los procesos de apropiación de conocimientos por parte de los niños, pues es un testigo fiel e infalible de aquello que ellos han apropiado, de cómo han entendido y cómo han aplicado el saber escolar para la solución de problemas propuestos en clase, el desarrollo de las tareas y los repasos en casa.

Por tanto, en las PP de corte comunicativo, este útil escolar permite el registro de la escritura “para informar, recrear, contar, argumentar, rechazar una opinión o convencer” (Caldera & Escalante, 2006, p. 17); en este sentido, el cuaderno supera la función de ser reflejo de la copia para ser llevada a manos del profesor.

Por otra parte, es una evidencia de la manera cómo el maestro planea y desarrolla las clases y se convierte en promotor de comunicación, en tanto resume el trabajo de los actores educativos y sustenta el saber científico a través del saber escolar, por medio de la transposición didáctica que se plasma en él, a través de un lenguaje acorde a los estudiantes para que ellos comprendan el conocimiento y no solamente lo copien, como usualmente sucede desde la enseñanza tradicional.

Entre quienes manifiestan tener desordenada la información en los cuadernos estas son sus razones: “enmendaduras” un 26,09%, “disgrafía y disortografía” el 4,35%; “desorden” en los cuadernos el 8,70%, producto de los problemas de escritura referenciados en las respuestas de las preguntas 1 y 2; mientras que para el 8,70% de estudiantes la “influencia de la copia” incide negativamente en el registro de la información; lo anterior sustenta la necesidad de transformar las PP, porque si continúan centradas en el dictado y en el contenido, difícilmente desarrollan la CAE y otras competencias básicas en los estudiantes respecto al uso del lenguaje, pues el cuaderno se convierte en una extensión más de las palabras del maestro y no en el resultado de la capacidad de raciocinio de los estudiantes.

Según lo dicho, se corrobora la necesidad de respetar los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, que dentro de la clase tradicional es muy difícil lograr, mientras que en clases motivadoras, centradas en la comunicación y en el trabajo cooperativo, no sólo se respetan las individualidades; sino que además, se propende por la valoración de todo el grupo escolar a pesar de sus diferencias, y en este sentido, el registro de la información en los cuadernos es producto del consenso, de acuerdos, e incluso de discusiones en clase, entendidas como la confrontación de ideas respecto a temas de interés general que trascienden el escenario del aula de clase.

Desde esta perspectiva, los cuadernos deben reflejar clases integradoras, donde los contenidos estén mediados por el empleo de la palabra escrita de los estudiantes y no sean el resultado de “clases expositivas, parceladas, repetitivas y poco creativas” (Caldera & Escalante, 2006, p. 21) por parte del maestro; en la medida que se considere lo primero, la escritura adquiere un enfoque comunicativo dentro del aula multigrado, y la argumentación se convierte en eje fundamental para la producción textual, entendida como proceso y producto que implica la planificación, la redacción y la evaluación permanente de los escritos.

De ahí que, el cuaderno escolar se debe convertir en un lugar para la expresión escrita, donde el niño plasme su pensamiento, su forma de ver la vida y los conocimientos que han de servir para la vida práctica; caso contrario, sucede que al terminar el año escolar, muchos cuadernos en el sector rural terminan desechados como si no significaran nada dentro del proceso E/A realizado en la escuela; en la medida que los niños adquieran el valor de las palabras y los cuadernos, cuidan sus registros para recordar, repasar, comparar y obtener ideas para fortalecer sus planteamientos, sino, el cuaderno pasa inadvertido tanto en la escuela como fuera de ella.

También se considera que el cuaderno como testigo del aprendizaje se elabora en el transcurso del tiempo y esto implica su cuidado para mantenerlo vigente y en buen estado para que otros puedan leerlo; sobre todo, en el caso de aquellos niños que eventualmente no asisten a clase y requieren nivelarse en saberes y actividades; es decir, se debe pensar la escritura en el cuaderno en función del otro; pues éste registro se convierte en un medio de comunicación para los demás así como para el propio estudiante.

En resumen, el cuaderno entendido como compendio de lo escrito por los estudiantes se concibe como un primer libro, producto del hacer propio de los aprendices, quienes hacen de la hoja en blanco espacios para reflejar con palabras la comprensión del conocimiento y en sí, del mundo. Éste se convierte en un insumo de aprendizaje eficaz y no en un compilado de textos que por ser impuestos no adquieren relevancia en la vida de los estudiantes; por ello, las PP deben convocar a desarrollar el pensamiento propio, para procurar la autonomía y la capacidad crítica.

En este sentido, al ser las PP integradoras, la palabra escrita se convierte en un vehículo de comunicación, resultado de la indagación y la reflexión, y los cuadernos en contraprestación contienen “información suficiente para hacer que sus lectores comprendan el contenido” (Goodman, 1990, p. 20), de ahí que la CAE sea una competencia necesaria que convoca a los estudiantes hacia la organización de las ideas, a encontrar los soportes de las mismas y a procurar una organización adecuada de ellas para estructurar textos que sean criticados, contraargumentados y debatidos, tanto en el aula, como en otros espacios de interacción social en los cuales los estudiantes participan activamente.

Tabla 11: Actividades para promover la escritura argumentativa

Categoría	Subcategoría	Estudiantes	Testimonio relevante
Actividades para promover la escritura argumentativa	Promoción de la lectura	3	Leyendo cartillas y repasando, de esa manera redactaría mejor los textos.
	Elaboración de planas	7	Nosotros podemos aprender a escribir haciendo planas.
	Creación de historias	6	Yo creo que podría escribir y redactar mejor si puedo inventar cuentos.
	Manejo de un buen vocabulario	2	No escribir groserías.
	Indagación	1	Para escribir mejor puedo consultar en libros.
	Hábito escritural	1	Yo podría escribir y redactar los textos escritos repasando la escritura todos los días.
	Aprendizaje cooperativo	1	Ayudándonos con los compañeros.
	Escritura con rigurosidad	1	Yo creo que escribiendo despacio y no haciendo a las carreras los copiados.
	Didáctica de la argumentación escrita	1	Que me expliquen bien como se escriben los textos.

5.1.10. Actividades para promover la escritura argumentativa

Al contestar esta pregunta, todos los estudiantes plantean sus ideas para mejorar la actividad escritural y por ende desarrollar la CAE; ellos en su gran mayoría, opinan que las clases en el aula multigrado, están llamadas a ser dialogadas, centradas en la construcción del conocimiento y con la promoción de actividades que motiven el aprendizaje; estas ideas permiten sentar las bases para orientar la estructura de una propuesta de PP que promuevan la argumentación escrita como una competencia comunicativa básica en los estudiantes; en efecto, los aportes de los estudiantes son muy valiosos para ser tomados en cuenta puesto que nacen desde la realidad educativa en el aula rural.

Por lo anterior, se destaca que el 13,04% considera necesario “la promoción de la lectura” puesto que, gracias a ella, la escritura se aprende con más sentido, en tanto, los estudiantes observan modelos de géneros discursivos y literarios, así como la estructura básica de los textos, a través de los cuales, ellos se basan para producir su propia escritura. Según lo manifestado, la biblioteca de aula adquiere relevancia, puesto que, en los libros se encuentran modelos escriturales, ejemplos y formas para aprender a escribir y por ende a argumentar.

Bajo estas consideraciones “la lectura contribuye al desarrollo de todas las capacidades del ser humano, así considerada, es bastante más que la mera decodificación del material impreso”

(Sanz, 2005, p. 99); por eso, los aprendices la consideran como una actividad básica para mejorar los procesos escritores; en consecuencia, en el aula multigrado se deben promover espacios gratificantes para desarrollar el hábito lector y por ende, mejorar la capacidad de comprensión de los estudiantes, lo cual permite desarrollar posteriormente la escritura argumentada porque los estudiantes adquieren más vocabulario y se dan cuenta de qué manera se componen los párrafos.

Desde la realidad del sector rural, es necesario rescatar los libros que muchas veces se empolvan en la biblioteca y se deterioran más por el desuso que por el mismo uso; una revisión bibliográfica del material existente en el aula conlleva a determinar la información más adecuada para los estudiantes que complemente la explicación desarrollada por el maestro en clase; por otra parte, dentro de las PP se debe promover espacios para la lectura sin que ésta sea impuesta sino con el objeto de acceder al mundo del conocimiento, sólo así, se permite a los estudiantes la comprensión del saber para desarrollar progresivamente la CAE.

Lo anterior, se traduce en que, “la lectura da la posibilidad a los estudiantes de confrontar críticamente sus puntos de vista con otros planteamientos, para descubrir nuevos valores y entablar diálogos constructivos con otras ideas y perspectivas” (Sanz, 2005, p. 101); desde allí se construyen significados que permiten a los estudiantes redactar textos argumentativos que dan cuenta de la apropiación del saber circundante. Además, con esta actividad se mejora la forma de expresión de los niños, porque adquieren más dominio del lenguaje tanto oral como escrito.

Lastimosamente, por influencia de la enseñanza tradicional, aún el 30,43% de los niños considera que la “elaboración de planas” mejora la escritura; porque para ellos, el escribir bien se reduce a la forma de la grafía, a la realización del trazo, y no al contenido del texto; por tanto, urge diseñar estrategias de escritura argumentativa para no reducir el acto escritor del estudiante al desarrollo motriz; aunque esto es importante, más se deben orientar acciones educativas que involucren procesos de pensamiento en relación con el desarrollo del potencial escritural de los estudiantes, para que ellos no confundan el copiar con el escribir.

Estas palabras, permiten considerar el desarrollo de las planas como “una forma de escritura poco significativa que no contribuye a activar un pensamiento crítico” (Scardamalia y Bereinter

[1992] en Caldera & Escalante, 2006, p. 8), sino más bien, se ubica en la mecanización de un proceso que sólo reconoce el buen escribir con el desarrollo de una bonita letra, que aunque es importante, debe complementarse con otras habilidades de pensamiento para promover la argumentación.

En suma, para el desarrollo de la CAE, las actividades en el aula están llamadas a responder a situaciones de comunicación y al fomento de la inteligencia de los estudiantes para que ellos produzcan textos argumentativos escritos capaces de persuadir, convencer o conseguir la adhesión de otros para el logro de metas y objetivos comunes. En resumen, fomentar la lectura tal como se menciona en párrafos anteriores y la argumentación escrita conlleva a profundizar en los temas o conceptos que se estudian en la escuela.

Para complementar lo anterior, un adecuado proceso lector hace que el aprendiz le pregunte al texto para obtener una información que a simple vista no se observa y desde allí él se sitúa para interpretarlo y estructurar su propio texto. Esto se corrobora con los aportes de algunos estudiantes quienes en un 4,35% consideran necesario promover la “indagación” para realizar consultas y desarrollar las tareas escolares con base en el manejo adecuado y ético de la información.

Porque, a través de la búsqueda de información “los estudiantes elaboran contenidos y asimilan estructuras o esquemas textuales así como pautas convencionales de escritura: ortográficas, tipos de discurso, etc.” (Moreno & Rabazo, 2005, p. 148); de ahí que, promover la consulta en libros y otras fuentes de información, va de la mano con el desarrollo de la escritura, pues estas actividades entendidas como hábitos deben surgir en condiciones de autonomía e interés por parte de los aprendices desde temprana edad, pues al ser impuestas pierden su sentido, significado y trascendencia.

Bajo esta misma línea, el 4,35% de los estudiantes, confirma que el “hábito escritural”; permite la mejora continua en la redacción de textos, más aún si se trata de una composición argumentativa; puesto que, si se argumenta a través de la palabra escrita como un hábito escolar y social, se ve la necesidad de la comunicación y una presentación adecuada del texto escrito,

que refleje el manejo de normas gramaticales y ortográficas para permitir el enriquecimiento de las palabras y los textos en situaciones comunicativas o discursivas reales. En este sentido, la palabra escrita emerge en el aula “de una necesidad de comunicarse con los demás” (Chaves, 2001, p. 3), de ahí que gracias a la interacción verbal, la escritura argumentada tenga importancia, porque se enmarca en un contexto sociocultural, en donde los niños participan activamente.

Además de estas contribuciones, el 8,70% de la población escolar, plantea que el “manejo de un buen vocabulario” conlleva a mejorar la escritura y esto fortalece las palabras anteriormente mencionadas; porque supone la apropiación de un lenguaje cada vez más fluido y culto que enriquece la comunicación entre las personas y además, dentro de la CAE, implica respetar y valorar a otro interlocutor válido dentro del proceso comunicativo.

Sobre este particular, un vocabulario fluido dentro de la argumentación escrita permite que los estudiantes “se hagan entender a otros, de forma razonada sobre aspectos de la realidad mediante argumentos” (Sanz, 2005, p. 105). Así, dentro de las PP, la apropiación de un buen lenguaje escrito, va de la mano con los plantamientos anteriores: por tanto, se comprende que el uso de diversas fuentes de información, la promoción lectora, y la escritura razonada, son tanto necesidades como hábitos que contribuyen a la apropiación de un buen lenguaje escrito para producir textos con base en argumentos válidos.

Por otra parte, para el 26,09% de estudiantes, se mejora la escritura en la medida que se fomenta la “creación de historias”; de esta manera, la palabra escrita razonada, adquiere relevancia porque encuentra espacios pedagógicos para la exploración y organización de ideas, que se manifiestan a través de una redacción adecuada para plantear diferentes puntos de vista; aunque, con los testimonios, los estudiantes amplían los géneros discursivos, se reconoce que para la creación de historias, se necesita contar con argumentos que hagan válidos los planteamientos de los estudiantes.

De acuerdo con estas contribuciones, la escritura se convierte “en una posibilidad de comunicación y expresión de ideas” (Caldera & Escalante, 2006, p. 9); que permite hacer uso de

la razón, para que ésta no sea una actividad rutinaria que causa tedio y dificultades en los estudiantes dentro de la interacción con otros (maestro, compañeros, familia y comunidad).

Entre otros aportes de los estudiantes para mejorar la actividad escritural se infieren en un porcentaje igual al 4,35% las siguientes apreciaciones: “el aprendizaje cooperativo”, “la escritura con rigurosidad” y que exista una “didáctica de la argumentación escrita”. Estas contribuciones permiten consolidar aún más los planteamientos anteriormente señalados, para fundamentar PP centradas en el proceso escritor, enmarcadas en situaciones de comunicación.

En otras palabras, el desarrollo de la CAE conlleva a generar momentos propicios para la escritura, que sea pausada, reflexiva y crítica, resultado de la capacidad de discernimiento de los estudiantes y de la colaboración entre unos y otros para comprender y superar sus dificultades; según estas apreciaciones, la mayoría de los estudiantes, vislumbran de manera implícita la escritura como proceso “que se da por etapas o fases” (Caldera & Escalante, 2006, p. 9) que implica además, la explicación docente para profundizar acerca de la forma cómo se escribe, de cómo se organizan las ideas y se estructuran párrafos argumentativos.

Tabla12: Concepto escolar de argumentación escrita

Categoría	Subcategoría	Estudiantes	Testimonio relevante
Concepto escolar de argumentación escrita	Dar a conocer las ideas	6	Para mí, explicar o argumentar es dar a conocer las ideas para que otros las entiendan.
	Aclarar las ideas	5	Es aclarar las ideas para que se puedan escribir y se entiendan un poco más.
	Dar a entender las ideas	5	Es dar a entender algunas cosas que uno sabe y entiende cuando escribe o lee para todos.
	Decir el por qué de las cosas	5	Es decir el por qué de las cosas para entenderlas mejor.
	Opinar sobre algo	1	Es opinar sobre algo para que las personas entiendan más.
	Organizar las ideas	1	Es organizar las ideas para que las entiendan otros.

5.1.11. Concepto escolar de argumentación escrita

Es interesante y necesario plantear esta pregunta, para establecer de manera explícita el concepto básico que tienen los estudiantes sujetos de investigación acerca de la argumentación escrita; puesto que, sus apreciaciones revelan que ellos poseen nociones acerca de la CAE; es

decir, se comprueba los planteamientos de R. Ramírez (2010: 162) respecto a que “los estudiantes en la vida diaria argumentan asistemáticamente”, y esto, genera las bases para que en la escuela se planteen PP que promuevan la argumentación escrita como una competencia básica “que concibe la lengua como instrumento que permite la comunicación, la enunciación de ideas mediante las palabras” (Anscombe y Ducrot, 1998, p. 12); así, la palabra escrita adquiere la relevancia necesaria al momento de ser empleada para representar la realidad.

Al respecto, para un 26,09% de la población escolar, la argumentación escrita significa “dar a conocer las ideas”; lo cual deja entrever que implícitamente, los estudiantes ven la escritura como una necesidad social, que permite la socialización y democratización del conocimiento ya sea científico o de la vida en comunidad; además, si los aprendices cuentan con la oportunidad de socializar el conocimiento, se dan cuenta que este tipo de saber es útil en la vida práctica y que la escritura es el vehículo por excelencia para transmitirlo y dejar testimonio de lo aprendido en clase.

En este sentido, se concibe la lengua “como un medio para construir discursos” (Anscombe y Ducrot, 1998, p. 193), con los cuales, los estudiantes socializan el conocimiento adquirido en clase y dan a conocer su pensamiento respecto a acontecimientos y conocimientos que son importantes no sólo en la vida escolar, sino al interior de la comunidad; pues, ellos hacen una lectura de la realidad, la analizan y la intentan hacer visible para otras personas en un lenguaje sencillo pero con peso argumentativo.

Para un 21,74% de los estudiantes, argumentar a través de la palabra escrita significa “aclarar las ideas”; esto supone que es resultado de entender la escritura como un proceso minucioso que requiere de concentración y discernimiento por parte de los escolares, quienes al escribir argumentativamente, ponen en juego una serie de habilidades de orden superior como las inferencias, la síntesis, entre otras, que permiten despejar dudas respecto al conocimiento académico como tal; en tanto, para la edad de los escolares que oscila entre 10 y 12 años principalmente, ellos “están en capacidad de manejar ideas y de razonar basándose en signos verbales [...], y se encuentran aptos para combinar ideas en forma de afirmaciones y negaciones” (GIA, 2010, p. 29).

Sobre este particular, se evidencia que al aclarar las ideas, son los mismos estudiantes quienes al producir sus propios textos escritos, están en capacidad de transformar el conocimiento científico en un saber escolar, útil en la vida práctica; así, gracias al uso de la escritura razonada, los aprendices cuentan con una herramienta esencial para despejar dudas, profundizar acerca de los temas propuestos en clase a través de la consulta y la indagación, lo cual se traduce en la búsqueda de evidencias ajenas al arte, tal y como lo propone Aristóteles para generar un texto argumentativo.

Otro grupo de estudiantes, que representa al 21,74% considera que la argumentación escrita consiste en “dar a entender las ideas”, lo cual apoya los conceptos anteriores, puesto que si son ellos quienes tienen la oportunidad de crear sus propios textos en clase, están en capacidad de adecuar el vocabulario y crear párrafos, mensajes o textos entendibles para cualquier interlocutor; sobre todo porque se reconoce que en el sector rural, la población en general no maneja un vocabulario demasiado elevado o científico, ellos a través del habla cotidiana emiten sus mensajes y por ello, los estudiantes deben crear textos para que sean leídos principalmente por padres de familia, vecinos y amigos.

De acuerdo con lo anterior, si en el aula de clase, las PP promueven la actividad escritora en los estudiantes, “ellos desarrollan estrategias de pensamiento para realizar aprendizajes significativos por sí mismos” (Hernández & Sancho, 1994, p. 94); así, se evidencia la escritura como una necesidad y no exclusivamente como una actividad académica que no cobra vida más allá de las horas de español; además, si es el estudiante quien demuestra interés porque otras personas le entiendan sus mensajes, de manera implícita se integran la gramática y la ortografía y éstas son apropiadas como aspectos esenciales para promover la CAE dentro de la producción textual. Por otra parte, gracias a la argumentación “se adapta aquello que el estudiante dice a un público específico” (Ducrot, 1988, p. 180); de tal manera, que se reconocen tanto las particularidades del contexto como las posibilidades de la población para entender determinado texto escrito.

Un 21,74% considera que argumentar está relacionado con “decir el por qué de las cosas”; sobre este particular, se destaca que un grupo significativo de la población objeto de estudio

relaciona la CAE con la capacidad de justificar una idea y por ende defenderla delante de otros; además, esos otros están llamados a reflexionar para contraargumentar, debatir o complementar las ideas de los compañeros.

Desde esta perspectiva, se hace evidente que en el aula de clase cobra vida la polifonía propuesta por Ducrot (1988); para quien considerar la voz del otro es vital dentro de cualquier acto comunicativo auténtico; pues así, con la socialización de las ideas los niños aprenden a justificar sus planteamientos y a sustentarlos con argumentos en medio de actos comunicativos vivenciales; en tanto, “expresar verbalmente una situación es convocar a propósito de ella, diversos principios o lugares comunes que permiten justificar a partir de esta situación un cierto número de conclusiones” (Ducrot, 1988, p. 14).

Según lo planteado, decir el por qué de las cosas, implica dar respuestas plausibles a diferentes acontecimientos, interrogantes y problemas que cotidianamente los estudiantes abordan para procurar aprendizajes significativos que sean útiles en la vida diaria.

Para el 4,35% de los aprendices, explicar o argumentar a través de textos escritos es “opinar sobre algo”; así se corrobora que los estudiantes no están distantes de lo esencial de la argumentación, que consiste en adecuar el lenguaje para emitir mensajes que generen persuasión, adhesión o cambios de comportamiento en otras personas.

También se rescata el valor de la opinión, tal y como lo considera R. Ramírez (2010), para quien opinar implica tomar postura acerca de un punto a tratar y sustentarla con base en argumentos de peso; de tal suerte, que la opinión es producto de la reflexión crítica de la realidad. Así, opinar se considera una actividad de orden superior, que conlleva a poner en juego diferentes habilidades de pensamiento, que hace de los estudiantes, ciudadanos cognoscentes y críticos.

Por otra parte, para un 4,35% del grupo escolar, explicar o argumentar es “organizar las ideas”; este concepto es necesario dentro del desarrollo de la CAE, sobre todo si se considera que en el aula de clase, la escritura al obedecer a un proceso, está llamada a generar conciencia en los

estudiantes para que sean ellos quienes adecuen las palabras y en sí, los textos de tal suerte que al organizar aquello que piensen presente coherencia y cohesión.

Sobre este particular, es pertinente recordar que no es fácil la producción textual, más aún si es de tipo argumentativo, puesto que ella implica el uso de la razón y la capacidad de crítica que tengan los estudiantes; por otra parte, conlleva a los aprendices a ser ordenados y meticulosos al momento de escribir, hecho que se traduce en la necesidad de la revisión y la reescritura una vez se haya comenzado a producir los primeros textos escritos.

Finalmente, dentro de las concepciones estudiantiles acerca de la argumentación escrita, se destaca que en los testimonios es recurrente el entendimiento de las ideas; es decir, gracias a la argumentación escrita y a la producción textual por parte de los estudiantes, los mensajes y en sí la información que se suministra es entendida por todos, incluyéndose ellos mismos como sujetos recreadores del conocimiento a través de la escritura razonada.

En este orden, se reconoce el valor del interlocutor, y el respeto que él se merece, en tanto, la producción textual argumentada implica un empleo adecuado de las palabras y de los recursos lingüísticos que ofrece la escritura, para procurar textos, agradables, entendibles, de fácil comprensión, sin que esto implique caer en la simplicidad, sino más bien, elaborar textos que sean reflejo de la toma de posición de los estudiantes en relación con los diferentes temas que se planteen como pretextos para escribir razonadamente en el aula de clase

5.2. LA ARGUMENTACIÓN EN LA VOZ DEL MAESTRO

Para el desarrollo de la investigación y posteriormente, justificar la necesidad y la pertinencia de la propuesta relacionada con la promoción de la CAE, es necesario recurrir al discurso que maneja el maestro calderense de Educación Básica Primaria de los grados 4° y 5° en las cinco sedes que conforman el establecimiento educativo, respecto a la argumentación, la importancia de ésta en el entorno escolar, así como las estrategias didácticas, motivaciones y ambientes que generan los maestros a través de las PP.

Por otra parte, se indaga al maestro acerca de si posee los fundamentos teóricos necesarios para promover la argumentación escrita en la escuela, si como maestros han escrito textos argumentativos y cuáles consideran son sus dificultades para escribir argumentativamente.

Con estos testimonios, se complementan aún más las apreciaciones estudiantiles; en tanto, el docente también como actor principal dentro del proceso E/A de la escritura razonada; debe apropiarse de los conocimientos y las capacidades necesarias para escribir sus propios textos; de lo contrario, difícilmente se fomenta la CAE en los niños, pues, el maestro se considera un ejemplo dentro del salón de clase, y debe ser consecuente con las exigencias de un maestro reflexivo, crítico, capaz de crear su propio texto en relación con su profesión docente, para que así deje su testimonio como educador y agente de transformación social.

Tabla 13: Concepción docente de la argumentación

Categoría	Subcategoría	Docentes	Testimonio relevante
Concepción docente de la argumentación	Consiste en justificar las acciones o las ideas	1	Argumentar es explicar el por qué yo pienso o realizo cualquier actividad, con base en qué pensamiento.
	Es inferir información	1	Es lograr inferir a partir de un concepto teniendo en cuenta su sentido.
	Es sustentar una idea o concepto	3	Es uno de los componentes fundamentales de la comunicación, permite a través de la palabra, defender el pensamiento.

5.2.1. Concepción docente de la argumentación

En relación con el concepto que tienen los docentes respecto a la argumentación, es necesario anotar que en su mayoría, plantean sus puntos de vista de acuerdo con su experiencia laboral y de aprendizaje. Cabe recordar, que los maestros que trabajan en la sección primaria del CEM La Caldera son de diferentes licenciaturas y énfasis.

Existen 3 docentes de primaria licenciados en ciencias naturales y educación ambiental, matemáticas y español respectivamente; una licenciada en educación preescolar y un maestro bachiller pedagógico. Por consiguiente, el concepto que el grupo de docentes maneja acerca de la argumentación depende en gran medida del tipo de formación que ha recibido, sea en el nivel de educación media o educación superior a través de las licenciaturas.

En consecuencia, es importante indagar a este grupo de profesionales independientemente de sus estudios; por cuanto la argumentación es una dimensión que necesariamente debe abordarse en todas las disciplinas del saber, por estar inmersa en la vida de los seres humanos, para tratarse de manera sistemática en la educación.

De acuerdo con lo dicho, para el 20% de los maestros, argumentar “consiste en justificar las acciones o las ideas”; lo cual, indica que para promover la argumentación, es necesario desarrollar procesos de pensamiento que le permiten al maestro decir el por qué o los por qué de las cosas que suceden o piensan. Al justificar, los educadores están en capacidad de defender sus ideas y demostrar, con evidencias, que aquello pensado o realizado tiene un sentido, una razón de ser; en tanto, causa impacto, llama la atención o busca despertar interés en otros. Al respecto, el maestro debe tener claro que al argumentar se busca “convencer o lograr la adhesión de un determinado auditorio; pero apoyándose más que todo, en criterios razonables” (Díaz, 2002, p. 5).

Lo anterior, señala que para el desarrollo de la argumentación, el maestro debe fundamentarse científica y teóricamente de acuerdo con los temas de estudio, así como desde la realidad, para que sus apreciaciones u opiniones no sean banales o efímeras; sino, al contrario, cuenten con el debido peso argumentativo, para ser consideradas referentes producto del uso de la razón para comunicarse con otros; en tanto, para argumentar se requiere de pruebas, que en el caso de la escritura se asumen como las evidencias bibliográficas o fuentes de información válidas para sustentar la producción textual, así como el recurrir a “opiniones, creencias, sospechas, presunciones, indicios y testimonios” (Díaz, 2002, p. 7); en tanto, la argumentación se considera como una necesidad social, que convoca a los sujetos a comprender críticamente los diferentes fenómenos de la realidad.

Así, dentro de una comunicación adecuada, decir el por qué o buscar razones de peso que sustenten las ideas o las acciones del maestro, demuestra que él es un sujeto analítico y reflexivo; capaz de interactuar con otros (en este caso con maestros y estudiantes), en procura de una adecuada convivencia; en el momento que el maestro busca las razones o las fuentes para sustentar su pensamiento, demuestra que realiza acciones de consulta, lectura crítica, análisis e

indagación, en procura de estructurar discursos o textos que dejan entrever tanto su calidad profesional como la profundidad de sus opiniones.

Por estos motivos, las opiniones que expresan los maestros en la cotidianidad de la escuela, no son producto del azar, sino de la capacidad que ellos tienen para expresar con palabras, su concepción de mundo, que los lleva a comunicarse con otros miembros de la comunidad educativa (principalmente, los estudiantes), para llevar a cabo su trabajo profesional.

El 20% de maestros relaciona el término argumentación con “inferir información”; es decir, desvelar el sentido de los textos o discursos que a diario los sujetos leen o escuchan. En este orden, la inferencia, entendida como habilidad de pensamiento superior, convoca a los educadores a desarrollar un proceso lector concienzudo y profundo, para evitar leer literalmente; inferir, es pues, leer entre líneas, ir más allá del texto como tal, comprender las intenciones del autor al producir un texto; así como, comprender las situaciones y el contexto en que se desarrolla el escrito o discurso. Al respecto, la inferencia permite “interiorizar los saberes” (R. Ramírez, 2010, p. 13), asumirlos y apropiarlos con sentido crítico, para ser capaz de usar la información en beneficio personal y social, al estar en capacidad de producir sus propios textos a partir de la lectura crítica de la realidad.

Si el maestro está en capacidad de inferir información, se convierte en un sujeto crítico que comprende no sólo aquello “que está en las frases, sino aquello que está entre las frases” (Anscombe & Ducrot, 1998, p. 196); así, analiza más a fondo la realidad de la cual forma parte; y esto, es un buen ejemplo para los estudiantes; en tanto, si observan que su maestro entiende los mensajes implícitos en los textos, ellos aprenden también a leer críticamente, a inferir y a desarrollar otros procesos cognitivos como entender, comprender, interpretar, analizar, sintetizar, reflexionar, criticar, entre otros; que permiten escribir a través del uso de la razón.

Para el 60% de los docentes, argumentar “es sustentar una idea o concepto”; en este orden, la sustentación de ideas delante de otros es vital en un proceso adecuado de comunicación; pues, a través de la palabra sea oral o escrita, se promueve la defensa del pensamiento; lo cual, tiene relación con la argumentación y la contraargumentación; en tanto, dentro de una comunicación

efectiva y cordial, los interlocutores están convocados a exponer sus puntos de vista adecuadamente, con base en evidencias; de tal suerte, que los demás sean persuadidos, o por el contrario, cuenten con bases para contraargumentar las ideas expuestas.

Por tanto, este porcentaje de maestros, de manera implícita contempla que en la argumentación se utiliza la razón con fines comunicativos, para hacer del diálogo con otros, un espacio para llegar a acuerdos a pesar de la diferencia que se presente al interior de toda interacción social; en este sentido, si el maestro hace uso de la razón para comunicarse con otros, se convierte en referente a seguir por parte de los estudiantes, en procura de lograr una comunicación adecuada con la sociedad.

Tabla 14: Importancia de la argumentación en la formación estudiantil

Categoría	Subcategoría	Docentes	Testimonio relevante
Importancia de la argumentación en la formación estudiantil	Desarrollo del pensamiento crítico	1	Es muy importante, porque es necesario formar niños reflexivos y críticos.
	Comprensión del conocimiento	1	Es importante porque permite evidenciar aquello que el estudiante entiende.
	Camino adecuado para la formación académica	1	Es el camino más adecuado para su formación académica, pues, es el resultado de un proceso de ejercitación permanente de la reflexión y el análisis.
	Sustentación de ideas	2	Les es útil para sustentar sus ideas a través de la interpretación adecuada de los textos.

5.2.2. Importancia de la argumentación en la formación estudiantil

Para el 20% de los maestros, la argumentación entendida como competencia comunicativa, permite a los estudiantes el “desarrollo del pensamiento crítico”, útil para hacer de ellos, sujetos capaces de intervenir en la comunidad y participar en los diferentes acontecimientos de la vida social y familiar de manera asertiva. Por otra parte, hacer de los estudiantes sujetos críticos, implica que en ellos se promueva el liderazgo y la capacidad de plantear soluciones a diferentes situaciones y problemas que en la cotidianidad los afecta.

En este orden, promover la argumentación en el aula de clase, permite que el grupo escolar desarrolle una serie de habilidades cognitivas y metacognitivas que los hace “sujetos y

ciudadanos más razonables” (Lipman, 1998, p. 49), tras la búsqueda de un buen vivir con otros miembros de la comunidad.

Además, asumir la criticidad a través de la argumentación para la construcción del conocimiento, implica que los estudiantes sean sujetos activos y partícipes dentro de su proceso de formación, que no sólo asimilan conceptos; más bien, procuran la profundización de los temas estudiados en clase. De esto, se deduce que en las PP se deben establecer “las condiciones que despierten y guíen la curiosidad” (Lipman, 1998, p. 51), para que los estudiantes encuentren una conexión real entre el conocimiento, la escritura y su propia experiencia de vida en procura de la producción textual argumentativa.

El 20% establece la importancia de la argumentación en relación con la “comprensión del conocimiento”; hecho que soporta aún más los planteamientos señalados en los párrafos anteriores; para que los estudiantes desarrollen la argumentación, previamente, deben comprender el tema, problema, hecho o concepto a tratar de una manera profunda. En este sentido, el aprendizaje de la lengua escrita se entiende como “un proceso complejo, en el que el juicio y la reflexión interactúan para confrontar y modelar un saber” (R. Ramírez, 2010, p. 42); que a su vez, permite la comprensión adecuada de los diferentes temas abordados en clase; en tanto, a través de la escritura, los estudiantes reflejan las razones por las cuales apropian el conocimiento y le buscan espacio en la vida práctica.

Procurar una educación para la comprensión, implica asumir que los estudiantes están en capacidad de abordar con profundidad los temas o pretextos de aprendizaje; y, por tanto, promover la argumentación, conlleva a que ellos desarrollen planes de escritura que involucran entre otros aspectos, la búsqueda, procesamiento y producción de información con el objeto de procurar un acercamiento más real y vivencial hacia el conocimiento; implica asumirlo para encontrarle utilidad y no, para que se reduzca a su aprendizaje teórico basado en el registro de contenidos en los cuadernos, que usualmente, al no ser comprendidos, difícilmente adquieren sentido para los estudiantes.

Un 20% de los maestros considera que la argumentación es útil porque es el “camino más adecuado para la formación académica”; en tanto, los estudiantes deben analizar, planear, esquematizar, etc., sin que éstas sean acciones acabadas; sino más bien, en permanente revisión y desarrollo; porque, en la medida que el grupo escolar cuente con espacios para aprender a partir de procesos, acceden con más facilidad al conocimiento, para comprenderlo de una manera más natural y reflexionar en torno a él para producir un nuevo saber.

En este sentido, se corrobora la necesidad de asumir los procesos de aprendizaje, en los cuales, los niños sean partícipes de su proceso de formación; para que así, se evite la transmisión unidireccional del conocimiento por parte del maestro hacia los estudiantes. Sobre este particular, Bruner (1991) “pone el acento de la educación en la organización del proceso [...] y recomienda el aprendizaje fundamentado en el descubrimiento continuo por parte del aprendiz” (Bruner [1991] en R. Ramírez, 2010, p. 44). Según lo dicho, adquiere relevancia desde las voces docentes, considerar el proceso dentro de la producción textual argumentativa, para señalar caminos de trabajo en el aula que lleven al estudiante a pensar y plantear alternativas en relación con el uso de la escritura razonada.

El 40% de los educadores, refiere que la argumentación es importante porque permite a los estudiantes la “sustentación de ideas”, previa a la interpretación minuciosa de los textos. Es necesario aclarar que en esta investigación, se entiende por texto, una imagen, un hecho, un escrito, una fotografía, y en sí, la vida misma, al convertirse ésta en un gran texto que diariamente suministra información para ser interpretada por los interlocutores (estudiantes), de tal manera que ellos asuman como ciudadanos, una posición crítica para plantear sus puntos de vista.

Lo anterior, se destaca porque, en el momento en que los estudiantes argumentan, desarrollan “una serie de operaciones cognitivas como evaluar, analizar, intuir (posibles objeciones), proponer, sintetizar o concluir” (R. Ramírez, 2010, p. 51); por tanto, sustentar ideas es una actividad compleja; de ahí que se retome la necesidad de valorar los procesos de aprendizaje, y, en este caso, entender la escritura como proceso y producto, que conlleva a la apropiación

significativa del conocimiento, para que los estudiantes sean capaces de opinar, discutir y valorar tanto su propia palabra, como la palabra ajena dentro de la producción textual escrita.

Tabla 15: Grado escolar a partir del cual conviene desarrollar la CAE

Categoría	Subcategoría	Docentes	Testimonio relevante
Grado escolar a partir del cual conviene desarrollar la CAE	Desde la primera infancia	1	Desde la primera infancia, si es la argumentación su herramienta de comunicación, será un ser libre de expresarse.
	Grado primero	1	Considero que la competencia argumentativa escrita conviene desarrollarla desde el grado primero, porque desde este grado, los estudiantes pueden redactar sus textos basándose en sus vivencias.
	Grados segundo y tercero	3	Desde grados segundo y tercero, porque se han desarrollado más las habilidades lectoras y escritoras y la capacidad de asociar conceptos y demás ideas.

5.2.3. Grado escolar a partir del cual conviene desarrollar la CAE

Al analizar los testimonios docentes, se establece que es en los primeros peldaños de educación que se debe comenzar a promover la argumentación escrita. En este sentido el 20% de los educadores plantea que “desde la primera infancia” el niño está en capacidad de argumentar inicialmente de forma oral, para luego hacer uso de su propio sistema de escritura, con el objeto de significar a través de sus primeros trazos las situaciones de la realidad.

Lo anterior, se sustenta en que los niños “desde edad muy temprana y cuando empiezan su educación formal en los jardines de infancia son muy vivos, curiosos, imaginativos e interrogativos” (Lipman, 1998, p. 50). Por tanto, las PP desde el primer nivel educativo, deben ser motivantes, atrayentes, basadas en el diálogo y el planteamiento de preguntas para desarrollar en los niños la oralidad y, posteriormente, encontrar la necesidad de la escritura a fin de comunicarse con los demás.

De tal manera, que al iniciar la Educación Básica Primaria, sean sujetos activos, dialogantes y deseosos de aprender; características que el maestro de primaria debe considerar para centrar un proceso E/A basado en la actividad del niño; para evitar que él se convierta en un sujeto pasivo, y más bien, sea capaz de participar con agrado en el acceso y apropiación del conocimiento.

El 20% refiere que en “grado primero” conviene promocionar la CAE, en tanto, en este grado escolar, los niños comienzan a tener un contacto más profundo con la escritura convencional; es decir, con el signo lingüístico útil para la comunicación con otros miembros de la comunidad.

Para ello, se sugiere partir de las vivencias escolares, que se convierten en pretextos ideales, para que los estudiantes comiencen a escribir y a plantear ideas; de tal manera, que el grupo escolar ve la necesidad de la escritura en la vida social y no sólo como una actividad escolar que les permite en primera instancia reconocer letras, sílabas, palabras y frases.

No obstante, generalmente los niños encuentran que la educación ofrecida en el grado primero del nivel de Básica Primaria, está centrada en “un ambiente totalmente estructurado. En lugar de acontecimientos que fluyen hacia otros acontecimientos, hay un programa en el que concluyen estrictamente las cosas” (Lipman, 1998, p. 51). Esto se traduce en el uso habitual de la cartilla de lecto-escritura, entendida como el único medio que el maestro emplea para enseñar a leer y a escribir.

De ahí que, para promover la CAE desde el primer grado de educación escolar, es necesario replantear las PP con base en situaciones de aprendizaje que conlleve a los aprendices a expresarse, buscar alternativas de trabajo en grupo, analizar casos y procurar la lectura espontánea de cuentos, imágenes y mensajes publicitarios, que permitan al grupo escolar reconocer la convencionalidad del signo lingüístico para luego apropiarlo y emplearlo con fines comunicativos.

Un 60% establece que en “grados segundo y tercero” es factible desarrollar la CAE, debido a que los estudiantes de estos grados cuentan con más herramientas de lenguaje, más habilidades lectoras y escritoras y más capacidad para asociar ideas. Al respecto, cabe reconocer que fomentar la escritura razonada es un proceso que inicia desde los primeros grados de escolaridad, y se madura a medida que los estudiantes avanzan en la escala educativa; puesto que, los conocimientos se hacen cada vez más complejos y los aprendices se ven supeditados a ampliar sus saberes y potencializar gradualmente las diferentes habilidades que se desarrollan con la apropiación de la escritura. Así, es necesario establecer que escribir “es una tarea exigente pero

gratificante” (Freire, 1994, p. 31); porque permite a los niños interactuar adecuadamente con el mundo y la sociedad.

De acuerdo con las apreciaciones del colectivo docente, es pertinente considerar que “el conocimiento es un proceso, una construcción perpetua y nunca un sistema cerrado, porque cada problema resuelto abre un sinnúmero de nuevos interrogantes” (R. Ramírez, 2010, p. 27); lo anterior, se contempla porque los niños son capaces de “dar razones de sus opiniones y creencias” (R. Ramírez, 2010, p. 30); y, por tanto, los maestros deben procurar la promoción de la CAE valiéndose de las inquietudes y las justificaciones que expresan los estudiantes; de tal manera, que la apropiación de la lengua oral sea de una forma natural, para luego pasar a la palabra escrita, entendida como herramienta de simbolización de la realidad para dejar testimonio de lo aprendido a través del tiempo.

Tabla 16: Situaciones motivantes para promover la CAE

Categoría	Subcategoría	Docentes	Testimonio relevante
Situaciones motivantes para promover la CAE	Valoración de las creaciones estudiantiles	2	Motivando a los estudiantes para que creen sus propios escritos, valorando sus creaciones, haciendo que sus ideas, pensamientos y sentimientos los escriban y acompañen muchas veces con un dibujo.
	Acercamiento amistoso	2	Ha sido necesario un acercamiento amistoso en el cual no se sientan sólo valorados académicamente.
	Gusto por la lectura	1	Motivándolos a gustar de la lectura desde el preescolar, permitiéndoles que saquen sus propias conclusiones.

5.2.4. Situaciones motivantes para promover la CAE

Un 40% de los maestros considera que la “valoración de las creaciones estudiantiles”, motiva a los estudiantes para que ellos escriban y planteen sus puntos de vista; por otra parte, se destaca el uso de los dibujos para complementar lo expresado en los textos escritos por los estudiantes. Este aporte, se relaciona estrechamente con el empleo de la publicidad y de la imagen para crear textos argumentativos que procuren la adhesión, la persuasión o un cambio de conducta en los interlocutores.

Por otra parte, se valora el proceso escritural sin sancionar el producto; sino más bien, acercar a los niños hacia la escritura, para que ellos se comuniquen adecuadamente con otros. En este

sentido, para motivar a los estudiantes a escribir, el maestro debe “favorecer la curiosidad y el interés por las propias habilidades y activar la curiosidad y el interés por el objeto de estudio” (R. Ramírez, 2004, p. 251); es decir, tener en cuenta las posibilidades de los niños para aprender a escribir a través del uso de pretextos cotidianos. Lo anterior, supone la generación de espacios agradables para escribir, donde se valore la creación escrita de los estudiantes a partir del análisis de situaciones reales, que convoca al colectivo escolar a pensar y a organizar sus ideas para elaborar un texto escrito.

Un 40% plantea que es necesario un “acercamiento amistoso”; hecho que implica el fomento de una relación maestro-estudiante basada en el diálogo, la cordialidad y la cooperación: para que el estudiante sienta la confianza suficiente para preguntar, despejar dudas o solicitar ayuda a su maestro.

Así, el docente “participa en la solución de los problemas que surgen antes, durante y después del desarrollo de las tareas propuestas” (R. Ramírez, 2004, p. 252); él acompaña con su experiencia la actividad escritora realizada por los aprendices, revisa junto con ellos el texto, detecta errores y explica cómo y por qué corregirlos. Por tanto, los estudiantes ven en su maestro un orientador, que contribuye a superar las dificultades que ellos presentan al momento de escribir argumentativamente.

Para el 20%, despertar en los niños el “gusto por la lectura” se convierte en motivación para que ellos, luego sean capaces de producir sus propios textos. Al respecto, (Freire, 1994, p. 31) considera que: “enseñar a leer es comprometerse con una experiencia creativa alrededor de la comprensión y la comunicación”; en este orden, la tarea docente para promover la CAE, está ligada estrechamente con la promoción lectora, porque ésta acerca a los aprendices al conocimiento.

En consecuencia, la lectura y la escritura no deben ser actividades impuestas y monótonas; sino, actividades atrayentes por medio de las cuales, los niños apropian los diferentes conocimientos y sacan sus propias conclusiones con el objeto de aprender significativamente.

Tabla 17: Ambientes de aprendizaje que promueven la CAE

Categoría	Subcategoría	Docentes	Testimonio relevante
Ambientes de aprendizaje que promueven a CAE	Actividades fuera del salón	2	En ocasiones realizamos actividades grupales fuera del salón.
	Promoción del diálogo	1	Diálogos para luego elaborar pequeños escritos a partir de un tema.
	Fomentar la lectura	1	El fomento de las diferentes formas de leer: textos escritos, imágenes, paisajes, programas de televisión de diferentes temas.
	Intereses de los estudiantes	1	Crear en ellos expectativas o inquietudes a partir de sus intereses

5.2.5. Ambientes de aprendizaje que promueven la CAE

El 40% de maestros concuerda que “realizar actividades fuera del salón” genera ambientes motivantes para el desarrollo de la CAE; más aún porque en escenarios de aprendizaje diferentes al salón, los estudiantes sienten más libertad para conversar y para realizar actividades grupales. En este orden, el escenario educativo donde se lleven a cabo las PP influye notablemente; sobre esto, se reconoce que el aula es por tradición el lugar donde pasan la mayor parte del tiempo los estudiantes; y, por tanto, al buscar otros espacios ya sean escolares o comunitarios, se transforma el ambiente de trabajo y se motiva a los estudiantes para escribir y trabajar cooperativamente.

Cambiar de espacios para desarrollar la labor educativa, permite al docente estructurar PP que favorecen el planteamiento de ideas en un ambiente más ameno; con esto, no se intenta demeritar el valor pedagógico del aula de clase como tal; sino más bien, se sugiere que además del habitual salón donde el maestro realiza su labor pedagógica, existen otros espacios más enriquecedores, con más información, más pretextos para aprender, sobre todo en el sector rural, que posee una riqueza natural y cultural inmaterial; a partir de la cual, los estudiantes obtienen referentes para inspirarse y escribir; además, en espacios de socialización escolar como patios, canchas y entornos naturales, los estudiantes sienten más seguridad para expresarse y, por ende, para escribir; lo cual resulta, en una apropiación comprensiva y crítica del conocimiento.

Al tener contacto con la realidad fuera del aula, los estudiantes activan su curiosidad y la necesidad de comunicarse: de ahí que al desarrollar las clases en otros espacios, el maestro debe “estimular lo más posible a los niños para que hablen y para que escriban” (Freire, 1994, p. 21).

En este sentido, las PP deben estructurarse con base en la capacidad de diálogo y liderazgo que poseen los aprendices, pues sólo así, se hace un uso razonado del lenguaje tanto oral como escrito.

Las anteriores apreciaciones respecto al diálogo y la comunicación, son corroboradas por el 20% de los docentes, para quienes la “promoción del diálogo” permite la escritura de textos argumentativos acerca de cualquier tema. Así, las voces de estos maestros sustentan aún más los planteamientos contenidos en la presente tesis, respecto a la necesidad de estructurar PP dialogantes, en las cuales los estudiantes opinen, conversen y discutan para aprender a socializar ideas y lograr consensos relacionados con la producción textual argumentada; y, por tanto, con la apropiación de la lengua escrita y del conocimiento en general.

De ahí que, promover ambientes de diálogo en clase, favorece la CAE, porque ubica a los estudiantes como sujetos sociales “con pensamiento crítico y propositivo, que les da la condición de sujetos pensantes” (GIA, 2010, p. 12), para plantear estrategias de trabajo, acuerdos y soluciones a los diferentes problemas y actividades que se plantean en la escuela.

Si los estudiantes cuentan con momentos para dialogar en clase, ellos desarrollan la argumentación en primera instancia oral, y luego, con las diferentes contribuciones del colectivo escolar crean sus propios textos escritos. De manera implícita, también se reconoce la necesidad de promover la actividad grupal; puesto que, la unión de varios estudiantes en torno a un tema o pretexto, los invita a indagar, a complementar ideas o informaciones obtenidas y a considerar la voz del otro en procura de la apropiación del conocimiento y la promoción de la escritura razonada.

El 20% de los profesores, aduce que “fomentar la lectura” conlleva a promover la CAE, principalmente porque en los libros, se encuentran modelos escritores que dan ejemplo a los estudiantes y les sirve de base para generar procesos escritores de calidad. Lo anterior, en palabras de Freire (1994, p. 39) significa que: “el estudiante aprende a leer sobre lo escrito por alguien que antes aprendió a leer y a escribir. Al aprender a leer, el estudiante se alista para

escribir el habla que se construye socialmente”; en este orden, la lectura contribuye a la escritura razonada.

Por esto, leer y escribir no deben “desconectarse del proceso general del conocer” (Freire, 1994, p. 39); porque gracias a ellas, los estudiantes hacen uso de la razón y ponen en juego diferentes habilidades de pensamiento, que hace de ellos sujetos comprensivos de la realidad y del conocimiento circundante.

Por otra parte, de acuerdo con la evidencia en el testimonio docente, la actividad lectora se amplía hacia textos escritos, imágenes, paisajes y programas de televisión; con ello, se evidencia que la lectura no se reduce a utilizar únicamente el libro como recurso didáctico para el aprendizaje de la escritura; sino, sugerir cualquier texto del entorno para ser leído; incluso, la vida misma se convierte en un gran texto, en un libro abierto para ser interpretado.

Lo anterior, deja entrever los aportes de la semiótica; en tanto, todo aquello que comunique, se convierte en signo para ser interpretado; así, los estudiantes al asumirse como lectores, se tornan en “promotores de sentido” (Vásquez, 2004, p. 97), porque encuentran a su alrededor, pretextos suficientes y enriquecedores para leer y escribir bajo el uso de la razón.

Por último, un 20% de los docentes asume que considerar los “intereses de los estudiantes”, conlleva a generar ambientes propicios para el aprendizaje; puesto que, tener en cuenta el sentir de los niños, genera en ellos expectativas e inquietudes, porque reconocen que a partir de sus intereses se plantean pretextos de aprendizaje a través de los cuales el maestro valida su labor educativa. Sobre este particular, se destaca que las PP deben centrarse en la valoración de la voz estudiantil; para que los aprendices consideren válidos sus puntos de vista dentro del proceso E/A; más aún, por tratarse de la apropiación de la escritura; en tanto “los intereses de los estudiantes estén conectados con sus conocimientos previos, con sus sueños y su contexto de desarrollo” (R. Ramírez, 2004, p. 252); hecho que genera más disposición para aprender; y, por ende, los ambientes de aprendizaje se tornan más favorables para promover la CAE.

Tabla 18: Situaciones cotidianas que promueven la CAE

Categoría	Subcategoría	Docentes	Testimonio relevante
Situaciones cotidianas que promueven la CAE	Situaciones de conflicto en el aula o en la escuela	2	Situaciones de conflicto que ocurren con sus compañeros.
	Vivencias personales, intereses y necesidades del niño	2	Las vivencias personales, situaciones que ocurren en la casa y que son de su interés.
	Noticias y acontecimientos locales	1	Las noticias de actualidad y los acontecimientos comunitarios.

5.2.6. Situaciones cotidianas que promueven la CAE

Como se ha manifestado, la argumentación escrita no sólo es una competencia útil dentro de la vida académica del estudiante; por tanto, todo aquello que acontece fuera del aula o en otros espacios, se convierte en insumo para desarrollar la CAE. Sobre este particular, entre las situaciones cotidianas que promueven la argumentación escrita, el 40% destaca que las “situaciones de conflicto en el aula o en la escuela” contribuyen para que los niños aprendan a escribir razonadamente, porque se aprovechan los problemas de convivencia escolar que a diario se presentan para que los aprendices usen la razón en procura de plantear alternativas de solución, y así, se comuniquen con respeto hacia otras personas.

Estas situaciones se aprovechan porque permiten a los niños asumir críticamente los conflictos y hacer uso en este caso de la palabra escrita para analizar casos reales de convivencia escolar y desde allí, plantear sus puntos de vista, en procura de alternativas viables que beneficien a todo el colectivo escolar, incluido en él el maestro; quien como mediador lleva a los estudiantes hacia la reflexión crítica de diferentes acontecimientos escolares, de modo que la escritura se convierte en herramienta de significación y no en una simple actividad mecánica.

Al asumir críticamente los conflictos escolares, los estudiantes comparan situaciones, formulan hipótesis, reflexionan sobre los diferentes acontecimientos, y así, “reconocen la necesidad práctica de la argumentación” (GIA, 2010, p. 115), para solucionar los conflictos a través de la palabra escrita, de manera razonada con base en el respeto por la diferencia de opinión.

Un 40% considera que las “vivencias personales, intereses y necesidades” del niño se convierten en situaciones cotidianas que promueven la CAE; en tanto, se tiene en cuenta las experiencias personales y los presaberes; así, los estudiantes se dan cuenta que su palabra adquiere mucho valor dentro del desarrollo de las clases; y, en este orden, las experiencias que traen los aprendices desde la casa y la comunidad, permiten al maestro contextualizar el proceso E/A y adaptarlo a las necesidades del grupo escolar.

Al tener en cuenta las situaciones o vivencias personales, los estudiantes se comprometen más en su proceso de aprendizaje; caso contrario sucede, si se impone todo tipo de conocimiento; en el primer caso, los estudiantes se asumen como actores de su proceso de formación y reconocen que a la escuela llegan con saberes que son valorados por su maestro; para así, garantizar una educación contextualizada, que respeta y valora la realidad de los niños.

Considerar este tipo de experiencias (anécdotas, vivencias, conocimientos ancestrales, cultura, creencias) que los estudiantes traen a la escuela, hace que las PP sean altamente significativas, porque se rescata la oralidad de los niños y, por ende, su capacidad de comunicación, para luego comenzar a estructurar textos argumentativos escritos de acuerdo con un proceso de producción textual que implique el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas en los niños.

Para un 20%, el empleo de “noticias y acontecimientos locales” conlleva a promover la CAE en la escuela; esto requiere que los estudiantes tengan un contacto más cercano con las noticias para ubicarse como ciudadanos críticos de la realidad tanto nacional como internacional; al expresarse por escrito con base en el uso pedagógico de la noticia, ellos comprenden que la información que circula a su alrededor es un importante insumo para la producción textual escrita argumentada, porque se ven convocados a leer el mundo para comprenderlo.

En relación con los acontecimientos locales, se considera que toda situación vivida por los estudiantes en la cotidianidad, se convierte en pretexto para promover la CAE, y concuerda con los testimonios anteriores respecto a la valoración de los intereses y experiencias de los aprendices en el contexto social. En este orden, los niños aprenden a usar la palabra escrita para describir aspectos de la vida diaria y, por ende, a plantear sus puntos de vista; así, gracias a la

argumentación, los estudiantes “apropian la escritura como un proceso de intercambio social” (R. Ramírez, 2004, p. 372), en procura de la producción textual con sentido.

Tabla 19: Estrategias didácticas que promueven la CAE

Categoría	Subcategoría	Docentes	Testimonio relevante
Estrategias didácticas que promueven la CAE	Proyecto de aula	1	Desarrollo diario del proyecto de aula para la construcción de textos utilizando su propio sistema de escritura.
	Videos y lecturas que llaman la atención	1	Videos y lecturas que llaman su atención a partir de los cuales elaboran sus escritos.
	Bitácoras y diarios de campo	1	Promover la producción textual a partir del manejo de la bitácora, el diario de campo y la toma de apuntes sobre temas de interés.
	Conversatorios	1	Conversatorios acerca de los temas.
	Planteamiento de preguntas	1	El planteamiento de preguntas que los lleva a reflexionar.

5.2.7. Estrategias didácticas que promueven la CAE

En relación con este tópico, los docentes emplean algunas estrategias didácticas para motivar a los estudiantes hacia el uso del lenguaje, ya sea oral o escrito; y, estas estrategias se convierten en referentes a tener en cuenta para promover la CAE como un proceso riguroso que implica el uso de la razón; cada maestro las adapta al contexto de trabajo en el aula³⁵ ya sea en aula multigrado o escuela unitaria; aunque en su mayoría no consideran explícitamente la argumentación como tal; se reconoce que sus aportes a la luz de esta investigación, contribuyen significativamente al desarrollo de la argumentación escrita en los estudiantes.

Según esto, para un 20% del grupo docente, el “proyecto de aula” se convierte en una estrategia didáctica que facilita la promoción de la CAE, porque se parte de los intereses del grupo escolar, se establecen acuerdos de trabajo y se negocian criterios de evaluación, además, trabajar por proyectos, permite la integración de las áreas para propender por un aprendizaje integral, que da cuenta de una concepción de sujeto multidimensional.

³⁵ Recuérdese que las sedes Los Arrayanes y Alto Arrayán o Campo Alegre son escuelas unitarias (un maestro para todos los grados incluyendo el de transición del nivel preescolar), las sedes Pradera y San Antonio son de modalidad multigrado, atendiendo a 3 grados, tercero, cuarto y quinto, y en la Sede Principal se acoge a dos grados: cuarto y quinto.

Esta contribución docente, es consecuente con los planteamientos del PIER del CEM La Caldera, porque en el modelo pedagógico se contempla como estrategia didáctica para la Educación Básica Primaria el trabajo por proyectos; en tanto, ellos contribuyen a la integración de diferentes conocimientos y áreas por medio de temas de interés general para los estudiantes; lo cual, los motiva para escribir.

El 20% establece que la implementación de “videos y lecturas que llamen la atención” permiten la promoción de la CAE; cabe aclarar que como tal, los videos y las lecturas no son estrategias sino medios o recursos educativos que se emplean dentro del proceso E/A y que, si se integran adecuadamente dentro de las PP las vuelve significativas, atrayentes y, por ende, favorecen la argumentación escrita. En este sentido, emplear este tipo de recursos, hace más interesante el desarrollo de las clases, porque los estudiantes valoran el empleo de estos recursos para el aprendizaje y los aproxima de una manera más real y ejemplificada al conocimiento.

Así, ellos comprenden a profundidad el conocimiento y a partir de dicha comprensión, cuentan con las bases teóricas necesarias de los diferentes temas o hechos estudiados en clase, para producir sus propios textos escritos, que se convierten en un constructo teórico-conceptual para asimilar y encontrar utilidad a todo saber aprendido en clase.

El 20% establece que la implementación de “bitácoras y diarios de campo” promueven la CAE; esto surge porque se ofrece un uso diferente al cuaderno, porque en él no se copia textos; al contrario, se toma apuntes, se escriben datos relevantes que sirven para crear nuevos textos; así, los niños aprenden a escribir de manera razonada. Sobre este particular se señala que la bitácora se emplea dentro de procesos de aprendizaje en los cuales los estudiantes recurren a la consulta, la indagación y la investigación, para obtener información, procesarla y luego, producir textos con base en evidencias, resultados parciales, conclusiones, fuentes de información, testimonios, sin dejar de lado su propio punto de vista.

Al respecto, asumir el cuaderno como bitácora o diario de campo, implica que el estudiante registre información entendida “como un ejercicio transversal de reflexión permanente” (Manjarrés & Mejía, 2010, p. 48), para que así se revele la escritura como una actividad

compleja, diferente de la tradicional copia de contenidos. En este orden, manejar bitácoras o diarios de campo dentro del proceso E/A de la argumentación escrita, convoca al docente a dejar de lado la clase centrada en el dictado, para considerar un tratamiento más adecuado, profundo y comprensivo de la información, en procura de la apropiación del conocimiento y de la escritura.

El 20% considera que implementar los “conversatorios” conlleva a la promoción de la CAE. Sobre este particular, se rescata el valor pedagógico de la conversación en clase, que vuelve más horizontal la relación maestro – estudiante; y, por ende, el proceso E/A es más interactivo, porque las voces de los aprendices adquieren la relevancia necesaria en su propia formación escolar. Conversar en clase, permite que los niños planteen sus opiniones inicialmente, de forma oral; para luego, plasmarlas en el papel por medio de la escritura.

Conversar en clase, procura entender la comunicación “como un proceso de mediación y significación” (Manjarrés & Mejía, 2010, p. 22); a través de la conversación, maestros y estudiantes cumplen un papel importante en la educación mediado por la palabra; de tal manera, que los aprendices encuentran utilidad al lenguaje y sienten la necesidad de escribir sus planteamientos, para comunicarse con los miembros de la escuela y de la comunidad.

Finalmente, un 20% refiere que el “planteamiento de preguntas” es una estrategia didáctica favorable para el desarrollo de la CAE; porque, al hacer preguntas en clase, se generan espacios para que los niños piensen, organicen sus ideas, opinen y luego sean capaces de comenzar a organizar sus planteamientos por escrito.

Al respecto, Manjarrés & Mejía (2008, p. 9) consideran que: “la pregunta abre nuevas fronteras al conocimiento [...], invita a un viaje por lo desconocido y opera en contextos de intersubjetividad, requiere de interlocución”; al plantear preguntas a los aprendices, ellos cuentan con pretextos para pensar, elaborar conjeturas, dar apreciaciones iniciales; para luego explorar, consultar, indagar y buscar información que sustente y valide sus opiniones, para comunicar su nuevo conocimiento a los demás y retroalimentarse con los aportes de otros. Además, con la práctica permanente, los niños aprenden progresivamente a plantear sus propias preguntas,

convirtiéndolos en sujetos capaces de emplear el lenguaje tanto oral como escrito para reflexionar en torno a la realidad y construir saberes significativos.

Tabla 20: Dificultades de los estudiantes para argumentar por escrito

Categoría	Subcategoría	Docentes	Testimonio relevante
Dificultades de los estudiantes para argumentar por escrito	Imposición de la escritura	1	Los niños manifiestan que no pueden escribir cuando se impone la escritura, pero cuando se los motiva para que manejen sus ideas y su sistema de escritura ellos poco a poco desarrollan esta competencia.
	Dificultades lecto-escritoras	1	No tienen un buen nivel de lectura y esto dificulta la comprensión de temas y, por tanto, la argumentación.
	Falta de vocabulario	3	Les es difícil pasar del pensamiento o la palabra hablada a la escrita.

5.2.8. Dificultades de los estudiantes para argumentar por escrito

El 20% de los maestros plantea que la “imposición de la escritura” impide que los estudiantes argumenten por escrito; lo anterior acontece desde la educación tradicional, en donde a los estudiantes en los primeros años de escolaridad se los obliga a aprender a leer y a escribir con base en el seguimiento estricto del libro; así, ellos no alcanzan a dimensionar la importancia de la escritura con fines comunicativos.

Imponer la escritura en el aula conlleva a negar su funcionalidad como medio de significación; en tanto, únicamente los niños aprenden reglas gramaticales y ortográficas de manera teórica, que son olvidadas con facilidad por falta de espacios en los cuales se las ponga en práctica.

En este orden, es necesario que a través de las PP, los maestros “estimulen a los estudiantes al gusto por la escritura” (Freire, 1994, p. 41), ligada con la necesidad de comunicarse y dar a conocer el pensamiento propio a otros por medio de la producción textual escrita.

Para el 20%, las “dificultades lecto-escritoras” obstaculizan el desarrollo de la CAE; porque en la enseñanza tradicional se sancionan los errores y se olvida el proceso de escritura como tal, que conlleva a la apropiación de la escritura. Así, en el momento que los aprendices presentan dificultades para escribir (manejo de espacio, letra ilegible, olvidos, omisiones, sustituciones,

entre otras), se obstaculiza también la apropiación de todo saber escolar, puesto que la escritura como se ha dicho, es transversal en el acto educativo; además, sienten inseguridad para plantear sus ideas y realizar sus escritos, porque de antemano saben que van a cometer errores que serán sancionados por el maestro.

En consecuencia, las dificultades que los niños presentan obedecen a la falta de espacios pedagógicos para desarrollar la escritura; por tanto, su función como estudiantes, se limita a la copia; y, en consecuencia, al producir un texto propio, aparecen errores ortográficos, ideas inconclusas o repeticiones de palabras, entre otros, que empobrecen la producción textual.

Cabe recordar como se señala más arriba, que en el modelo tradicional sólo se valora la primera y única versión del texto producido por los niños y se desconoce la didáctica adecuada para la producción textual (por ejemplo, el modelo Didactext).

Por tanto, es necesario considerar la escritura “como un proceso dinámico, que parte de los conocimientos previos de los interlocutores y de las convenciones culturales” (R. Ramírez, 2004, p. 373); es decir, del uso que hacen los estudiantes de los pretextos de la realidad y del signo lingüístico, para procurar escribir y plantear sus opiniones con base en diferentes evidencias y fuentes de información.

El 60% plantea que la “falta de vocabulario” incide negativamente en la promoción de la CAE; la anterior situación se presenta porque los estudiantes no sienten suya la escritura y difícilmente, aprenden el significado social de la palabra escrita y su uso en la vida práctica.

En síntesis, no contar con un vocabulario suficiente para la producción textual, es producto de la enseñanza tradicional que limita la capacidad de pensar de los estudiantes y de comprender la importancia que adquieren las palabras al adecuarse dentro de un texto argumentativo.

Por otra parte, no contar con espacios para la lectura y la discusión en clase, disminuye notablemente, el manejo del vocabulario, porque los aprendices sólo se consideran receptores y repetidores acríticos de saberes y en ningún caso, productores de nuevos significados.

Tabla 21: Transversalización de la CAE

Categoría	Subcategoría	Docentes	Testimonio relevante
Transversalización de la CAE	Proyecto de aula	1	Es posible promover la argumentación escrita en todas las áreas porque el proyecto de aula permite integrar saberes.
	Cotidianidad escolar y comunitaria	1	En todos los espacios de la cotidianidad escolar y comunitaria.
	En varias áreas y proyectos	3	En ética y valores, religión, ciencias naturales, ciencias sociales. Con el proyecto de educación sexual y construcción de ciudadanía.

5.2.9. Transversalización de la CAE

Como se ha planteado en el presente trabajo y según los aportes de R. Ramírez (2010), el estudio y uso de la lengua escrita no debe reducirse a las clases de castellano; en tanto, la escritura se transversaliza con las diferentes áreas del conocimiento; y, en consecuencia, se recurre a ella para registrar, plasmar ideas, organizarlas y estructurar textos.

En este orden, para el 20% de los docentes el trabajo a través del “proyecto de aula” implica la integralidad del saber; y, por ende, la complejidad, que permite a las diferentes áreas del conocimiento, abordar un tema o problema en específico para estudiarlo interdisciplinariamente.

Asumir el trabajo escolar a través de proyectos, implica hacer uso razonado de la escritura, para dejar evidencia de la comprensión del conocimiento para ser socializado; pues, “es de suma importancia tener en cuenta que la escritura supone un destinatario específico” (R. Ramírez, 2004, p. 375); para así, evitar que el texto producido por los estudiantes, termine únicamente en manos del maestro sólo para obtener una calificación.

Trabajar por proyectos garantiza que el conocimiento no se parcializa por asignaturas; sino más bien, se aborda desde la complejidad; en este orden, la escritura, por ser transversal, permite que los estudiantes tengan la oportunidad de practicarla continuamente y analizar sus reglas internas para luego apropiárselas, a la luz de pretextos y contextos vivenciales de aprendizaje y comunicación.

Así, la escritura adquiere más sentido en la vida escolar y social de los aprendices; porque, gracias a ella, los estudiantes hacen uso de la razón para sustentar sus ideas después de haber integrado sus presaberes al conocimiento proporcionado en la escuela.

Un 20% refiere que la CAE se transversaliza con facilidad en la “cotidianidad escolar y comunitaria”; en este sentido, la argumentación escrita no sólo se transversaliza con las áreas del conocimiento; sino, en la vida social del estudiante; desde esta perspectiva, estas apreciaciones corroboran lo sustentado en la presente tesis, en relación con que la escritura trasciende más allá de la actividad escolar. En la medida que los aprendices practiquen la escritura con base en la argumentación, la reconocen como un “elemento que crea y recrea el conocimiento” (R. Ramírez, 2004, p. 376), para encontrarle más funcionalidad en la vida cotidiana. De modo que, se sustenta el hecho de promover la CAE por medio de las vivencias, los presaberes y los intereses de los estudiantes; así, las diferentes áreas del conocimiento se integran alrededor del uso de la palabra escrita razonada, para comunicar lo aprendido a otros.

Finalmente, para un 60%, es factible transversalizar la CAE en la mayoría de las áreas, principalmente en aquellas que requieren de mayor producción textual por parte de los estudiantes (ciencias sociales, ciencias naturales, religión, ética), porque en ellas, se emplea la escritura para dar cuenta de la capacidad reflexiva de los aprendices y de la apropiación del saber, y se prestan más para que los estudiantes planteen sus puntos de vista.

Por otra parte, los proyectos encaminados a la comprensión integral del ser humano, como lo es el proyecto de educación sexual y construcción de ciudadanía, implica recurrir a la palabra escrita para plantear conceptos, emitir juicios y expresar opiniones que den cuenta de entender al ser humano como un sujeto inacabado; en este sentido, este proyecto permite utilizar la razón para promover en los estudiantes la CAE, porque los ubica como sujetos críticos de la realidad que viven.

En términos generales, todos los maestros comparten que la escritura razonada se emplea más allá de los momentos destinados para estudiar el lenguaje en clases de castellano; además, tienen conciencia que la escritura está presente en todos los momentos académicos en las áreas del

conocimiento e incluso, en espacios cotidianos, donde es factible integrar la CAE, no sólo para que los estudiantes usen razonadamente la escritura, sino para que apropien todo tipo de saber e interpreten críticamente la realidad social en la cual interactúan.

Tabla 22: Estudio de la argumentación en la formación profesional

Categoría	Subcategoría	Docentes	Testimonio relevante
Estudio y empleo de la argumentación en la formación profesional	Desarrollo de la lectura	1	En la formación profesional, la lectura contribuye mucho al desarrollo de la argumentación escrita para elaborar los textos.
	Desarrollo de trabajos de investigación	1	Si, porque se debe sustentar las diferentes hipótesis propuestas en una investigación o trabajo de grado.
	Algunas bases, pero no las suficientes para la formación docente	2	Si hubo bases, pero no las suficientes o adecuadas para el contexto de desempeño profesional, podría decirse que un tanto alejadas de la realidad docente.
	No, debido al modelo educativo	1	No, pienso que el modelo educativo y el sistema en esa época y tal vez hasta ahora, busca formar personas “obedientes”, que no sean pensantes, sino que sigan órdenes o modelos.

5.2.10. Estudio de la argumentación en la formación profesional

Se indaga en el grupo de maestros acerca de si gracias a su formación profesional cuentan con fundamentos relacionados con la argumentación. Para establecer, si ellos tienen bases sólidas que les permita argumentar y enseñar a argumentar. Al respecto, el 20% de los encuestados considera que gracias a la lectura desarrollan la argumentación escrita, sin embargo, explícitamente no manifiestan una formación respecto a este tema; es decir, argumentan y sustentan ideas, gracias a la implementación de la lectura, pues posterior a ella, elaboran sus textos escritos, aunque desconocen la epistemología de la argumentación.

En este sentido, dentro de la formación del profesorado “el texto argumentativo no es objeto de estudio riguroso [...]; es decir, la argumentación escrita no se estudia como un texto que se estructura sobre un esquema básico: hipótesis (premisas, legitimidad, garantías, refuerzos), desarrollo y conclusión” (R. Ramírez, 2004, p. 9); y, por tanto, los maestros en formación no cuentan con bases suficientes para la producción textual argumentada; más bien, dentro de los estudios de educación media y superiores, cada docente procura elaborar sus textos, y para ello, recurre a la lectura que permite sustentar las ideas con base en evidencias.

El 20% relaciona el “desarrollo de trabajos de investigación” como la oportunidad para escribir argumentativamente; puesto que se profundizan las ideas para sustentar y defender las hipótesis de trabajo que orientan las investigaciones. De lo anterior, se deduce que los maestros cuentan con un conocimiento empírico respecto a la CAE, debido a que no conocen el sustento teórico. Más bien, todo obedece a la necesidad de escribir sus ideas y organizarlas en un texto de corte investigativo, para luego socializarlas y defenderlas en público; es decir, se practica la escritura razonada, así no se tenga conocimientos teóricos sobre argumentación.

El 40% refiere que en la formación profesional se generan “algunas bases, pero no las suficientes para la formación docente”. En este sentido, dentro de los procesos de profesionalización de los maestros, es necesario explicitar el estudio de la argumentación; porque, a través de ella, los educadores adquieren herramientas conceptuales sólidas para escribir sus propios textos, sistematizar información y experiencias que den cuenta de ellos como sujetos analíticos y críticos.

Por último, un 20% realiza una fuerte crítica en relación con este tópico, porque considera que “debido al modelo educativo”, no se enseña a los profesionales a argumentar; más bien, se busca formar profesionales obedientes, que sigan órdenes y que además, sólo apliquen una secuencia de trabajo ya establecida sin la debida comprensión del impacto de ésta en el aula y en la formación estudiantil.

De acuerdo con las apreciaciones generales de los maestros, el escaso estudio de la argumentación en la educación media y en la formación profesional, incide para que ellos asuman la escritura como una actividad muy distante de su labor y de su realidad profesional; y sólo se valgan de ella en ciertos momentos para presentar informes escritos y trabajos de grado, sin profundizar teórica y prácticamente sobre la importancia y la necesidad de la argumentación en la vida profesional docente.

Tabla 23: Fundamentos teóricos sobre argumentación

Categoría	Subcategoría	Docentes	Testimonio relevante
Fundamentos teóricos sobre argumentación	Ninguno	4	No he leído ningún documento o libro relacionado con este tema en específico.
	Bibliografía relacionada con el tema de investigación	1	Didáctica de la lengua y de la argumentación escrita, breve historia y perspectivas de la argumentación, retórica de Aristóteles argumentación y falacias, la argumentación escrita. Talleres y textos de la Cátedra UNESCO.

5.2.11. Fundamentos teóricos sobre argumentación

Consecuente con las apreciaciones docentes señaladas anteriormente, el 80% de los profesores refiere no contar con conocimientos científicos relacionados con la argumentación. Al respecto, se debe señalar que tanto en la formación profesional como en el ejercicio de la labor docente, los espacios para conocer y comprender los conocimientos relacionados con la argumentación son escasos; más bien, se recurre a acciones esporádicas donde los maestros escriben y plantean sus puntos de vista; pero, en ningún momento tienen acceso al conocimiento de la argumentación, la didáctica de la lengua escrita, los géneros discursivos y el proceso escritor.

Entonces, si los maestros no cuentan con los fundamentos necesarios respecto a la argumentación, difícilmente la vivencian y mucho menos, la enseñan a través de PP que sugieran la escritura como medio de significación. En este orden, la mayoría de maestros del CEM La Caldera presentan “vacíos conceptuales y didácticos con respecto al tema” (GIA, 2010, p. 120); a pesar de que en la normatividad educativa colombiana y en las diferentes teorías que sustentan la argumentación, se destaca que con ella, los sujetos (en este caso, maestros y estudiantes) se convierten en seres cognoscentes y críticos; no se hacen explícitos los fundamentos teóricos que permiten a los docentes estructurar adecuadamente sus escritos y PP que tengan en cuenta la necesidad de la escritura y del uso de la razón, para que los aprendices estén en capacidad de producir textos argumentativos.

El 20% refiere tener unos conocimientos básicos sobre argumentación; es de anotar que hace alusión al maestro que realiza la presente investigación. Por tanto, este trabajo y sus resultados, se convierten en referentes para que los docentes tengan acceso a los conocimientos relacionados

con la argumentación y la didáctica de la lengua escrita para promover la CAE en las aulas de clase y que además, les permita ser maestros escritores, capaces de reflexionar en relación con su propia práctica profesional.

Tabla 24: Producción textual argumentativa de los docentes

Categoría	Subcategoría	Docentes	Testimonio relevante
Producción textual argumentativa de los docentes	Ensayo	2	Ensayo sobre construcción de la lengua oral y escrita. El discurso acerca de la utopía de la paz en Colombia.
	Proyecto de aula	1	Sí, sobre la importancia de promover la lectura en la vida de los niños desde la familia y la comunidad.
	Ponencia y artículo resultado de investigación	1	Artículos resultado de investigación “Anatomía de los PRAE”, “tres niños preguntan ¿cómo ha evolucionado la vida en la tierra?; tres ponencias gracias a los estudios de maestría y el desarrollo de la presente investigación.
	Ningún escrito	1	No he escrito artículos, textos o ensayos de este tipo en mi vida profesional.

5.2.12. Producción textual argumentativa de los docentes

En relación con este tópico, el 40% de los maestros reconoce que el “ensayo” es el género discursivo que han utilizado para argumentar sus ideas. En este sentido, tras los planteamientos expuestos por los maestros a través de los ensayos “subyace toda una argumentación” (Díaz, 2002, p. 35), para ofrecer a los lectores una interpretación crítica de los fenómenos que en la realidad afectan la labor docente y los ubica también como sujetos reflexivos.

Por tanto, se destaca que a través del ensayo, los maestros argumentan y expresan sus ideas, porque en este género se concatenan “una serie de premisas que sustentan un punto de vista” (Díaz, 2002, p. 63), para dar paso a una actividad escritora rigurosa que refleje la capacidad de los maestros para persuadir, procurar la aceptación de sus planteamientos o lograr un cambio de actitud en los interlocutores.

El 20% considera que al realizar el “proyecto de aula” tiene la oportunidad de argumentar para justificar su trabajo docente y presentarlo con sustento ante la comunidad académica y educativa en general; al respecto, es de señalar que trabajar por medio de proyectos, deja entrever tanto la transformación de las PP como la capacidad de convocatoria y adhesión que

provoca el maestro con su discurso, tanto oral como escrito, a través del uso de la argumentación.

Esto es, porque él debe dar razón de la importancia que adquieren los proyectos en la formación escolar de los aprendices; así como, sustentar adecuadamente todas sus ideas, para señalar la manera cómo ellos aprenden, bajo qué criterios son evaluados, cuáles son los recursos y momentos destinados para aprender, entre otros aspectos; entonces, dentro de las mismas PP, a través de proyectos de aula, el docente está convocado a usar la razón para evidenciar su profesionalismo a través de su discurso, así como de su trabajo en el aula.

El 20% del grupo docente, que está representado por el autor de la presente investigación, refiere que en el escenario universitario, en estudios de postgrado, los profesionales sin haber sido formados en argumentación, se ven convocados a escribir; de ahí que en este escenario educativo, se hayan producido artículos resultados de investigación y ponencias; por tanto, se reconoce que la argumentación es una competencia comunicativa básica, necesaria para la producción textual y discursiva del maestro, que permite la sustentación de ideas para publicar en revistas científicas y participar en eventos científicos y educativos de orden nacional e internacional, para socializar diferentes experiencias de investigación y aprendizaje.

Con base en lo anterior, se sugiere que el escenario universitario debe procurar una formación más específica en argumentación y ofrecerla en los diferentes niveles de pregrado y postgrado; para que así, los profesionales de la educación adquieran las herramientas necesarias que permitan la producción textual razonada, para socializar y comunicar las experiencias educativas y de aprendizaje a la comunidad académica y a la sociedad en general.

Desde otros aportes, un 20% reconoce que no ha realizado “ningún escrito” de tipo argumentativo; en este orden, es válido reconocer que usualmente al docente le es difícil escribir, porque no asume la escritura como una práctica permanente para dejar testimonio de su trabajo en el aula y de la capacidad de reflexión respecto al impacto de su labor en la sociedad. De ahí que, algunos maestros no se encuentren capacitados para escribir, en primera instancia porque no han recibido la capacitación pertinente para hacerlo y en segundo lugar, debido a que no se

cuenta con la motivación ni el espacio necesario para hacer uso de la escritura en procura de la socialización de diferentes experiencias de E/A.

Tabla 25: Dificultades de los maestros para escribir textos argumentativos

Categoría	Subcategoría	Docentes	Testimonio relevante
Dificultades de los maestros para producir textos argumentativos escritos	Falta de hábitos lectores	2	Generalmente me agrada escribir y argumentar mis ideas, pero creo que puedo mejorar el desarrollo del hábito lector. Me falta leer mucho y dedicar tiempo a temas que son de interés para la producción textual.
	Falta de vocabulario	2	Mis dificultades se presentan en la falta de vocabulario.
	Desarrollar y profundizar ideas	1	Me es difícil a veces desarrollar o profundizar las ideas; pero estoy aprendiendo que la escritura es un proceso y que debo revisar continuamente todo aquello que escribo.

5.2.13. Dificultades de los maestros para escribir textos argumentativos

En relación con las dificultades que presentan los maestros, el 40% reconoce que la “falta de hábitos lectores”, incide para que ellos no escriban argumentativamente; hecho que deja entrever la necesidad de la promoción lectora en la vida profesional del maestro. Para apoyar lo anterior, el 40% menciona que la “falta de vocabulario” dificulta la producción textual razonada. Esto es, porque no se cuenta con espacios para la lectura y la escritura de una manera natural; entonces, difícilmente el maestro produce textos escritos.

De acuerdo con las anteriores apreciaciones, para que el maestro sea escritor crítico, debe tener un adecuado hábito de lectura, que refleje la apropiación y manejo de un vocabulario fluido y de tipo científico acorde a su profesionalismo; en tanto, su trabajo no sólo impacta en los niños; sino, en la comunidad educativa en general.

Para el 20% el “desarrollar y profundizar ideas” implica generar procesos de pensamiento superior que únicamente, con la práctica permanente se fortalecen; en este orden, inicialmente es difícil plantear puntos de vista y sustentarlos; pero al asumir la escritura como proceso, se valora la capacidad que tiene el maestro para expresarse y se mejora notablemente en la medida que el maestro adquiera la escritura como una necesidad y un hábito.

Sólo con la práctica continua de la escritura se promueve la argumentación escrita en los maestros; así, ellos adquieren una “forma crítica de comprender la realidad” (Freire, 1994, p. 36) y usan la palabra con un alto nivel científico y académico, para producir textos, que a la vez sean accesibles y claros, sin que esto implique, que las ideas del maestro sean simplistas.

5.3. TRIANGULACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez obtenida y analizada la información de los sujetos de investigación, se realiza el proceso de triangulación para fortalecer las apreciaciones planteadas en el presente trabajo respecto a las PP que promueven la CAE. Se sintetizan los aportes de maestros y estudiantes para contrastarlos con los referentes teóricos y establecer a manera de conclusión, el tratamiento que se le otorga a la argumentación escrita en el escenario rural, para determinar debilidades y fortalezas en el trabajo que realiza el docente en la realidad del aula multigrado o la escuela unitaria.

5.3.1. ¿Qué se deduce de los estudiantes?

De acuerdo con las apreciaciones estudiantiles, se consideran pertinentes los siguientes aspectos relacionados con los objetos de estudio:

- Generalmente, están acostumbrados a copiar contenidos producto de las clases tradicionales realizadas por el maestro, pero realizan sugerencias para cambiar esta actividad por otras más motivantes (trabajos grupales, salidas, creaciones textuales, entre otras).
- Presentan confusión entre escritura y copia, reducen la actividad escritora al registro de datos producto del dictado.
- Los cuadernos se usan únicamente para registrar información sin procesarla ni comprenderla; mucho menos, para elaborar con ella nuevos conocimientos.

- Consideran que sus escritos presentan errores de coherencia, cohesión, gramaticales, ortográficos, enmendaduras, omisiones, sustituciones de letras, uniones entre palabras, letra ilegible (en algunos casos) e inadecuado manejo del espacio (sea en renglones o cuadros); también les falta apropiarse del uso adecuado de los signos de puntuación. Por esto, manifiestan temor frente a la producción textual argumentativa escrita; además, porque ésta conlleva a pensar y organizar ideas, actividad a la cual usualmente no están acostumbrados; por lo mismo, sienten temor de leer o socializar sus escritos.
- De manera empírica, asumen que la argumentación permite explicar, dar razones o justificar planteamientos, consideran que el lenguaje les permite ubicarse como sujetos cognoscentes y críticos.
- Disfrutan de actividades pedagógicas al aire libre o en escenarios diferentes al salón de clase, porque tienen mayor oportunidad para vivenciar la interacción social, el diálogo y el establecimiento de planes de textualización.
- Consideran relevante trabajar en grupo, realizar talleres y utilizar materiales escolares (juegos didácticos, libros, computadores, carteleras y videos) para tener una mejor comprensión del conocimiento.
- Plantean como una necesidad el préstamo de libros, ya sea para trabajar en el aula de clase, o para realizar actividades en la casa, a fin de favorecer la CAE; porque los libros los acerca a modelos escriturales y favorece la adquisición de un vocabulario fluido.
- Al reflexionar sobre la importancia de la escritura, establecen la necesidad de ésta para la comunicación, la continuación de los estudios y para el desarrollo de habilidades de orden superior, lejos de la errónea idea de la copia textual.
- De acuerdo con la encuesta diagnóstica, se establece que los estudiantes de 4° y 5° de la Sede Principal, cuentan con escasos momentos y fundamentos para el desarrollo de la CAE, como consecuencia de la enseñanza tradicional centrada en la transmisión del contenido sin la

debida comprensión; hecho que limita al estudiante para que argumente o sustente sus puntos de vista.

5.3.2. ¿Qué se deduce de los docentes?

Con los aportes de los maestros se complementan las contribuciones estudiantiles y se destaca lo siguiente:

- Plantean la necesidad de asumir la argumentación desde la primera infancia y en los primeros peldaños de la Educación Básica Primaria, para que así se generen las bases necesarias por el gusto hacia la escritura.
- Destacan su inquietud respecto a la imposición de la escritura y consideran necesario abordar su estudio desde la transversalidad a través de proyectos de aula, en las diferentes áreas del conocimiento y en la vida cotidiana.
- Consideran que los estudiantes presentan dificultades lecto-escritoras y falta de vocabulario, precisamente porque no se apropian de la palabra escrita debido a la enseñanza tradicional.
- El concepto básico que manejan los docentes respecto a la argumentación, se relaciona con la capacidad para justificar o sustentar ideas, así como de inferir información para descubrir los mensajes implícitos de los textos.
- Son escasos los momentos en que el maestro escribe sea dentro de su proceso de formación o en el ejercicio de su carrera; esto obedece a que durante los estudios profesionales no se aborda la argumentación como una competencia comunicativa esencial que desarrolla diferentes habilidades de pensamiento; y en el ejercicio profesional de la carrera, no hay motivación suficiente para hacer uso de la argumentación; y, por ende, producir textos escritos que reflejen su punto de vista respecto a su labor docente.

- Los maestros consideran que para promover la CAE se debe valorar las creaciones de los niños y procurar unos vínculos de amistad; para que así, el grupo escolar adquiriera confianza para solicitar ayuda, pedir aclaraciones de los temas vistos en clase y en sí, para volver más horizontal la relación que establece el maestro con los estudiantes.
- Establecen al igual que los estudiantes, la necesidad de la promoción lectora para aumentar el vocabulario del grupo escolar; además, amplían el concepto de lectura hacia las imágenes, los hechos cotidianos, las noticias; para hacer de los aprendices sujetos contemplativos, pero a la vez, reflexivos y críticos.
- Contemplan que el desarrollo de la CAE promueve el pensamiento crítico, el cual, a su vez, contribuye para una mejor comprensión del conocimiento; porque los estudiantes deben asumir un papel más activo en el aprendizaje, a través de la búsqueda de información, el desarrollo de habilidades como la observación, el análisis, la síntesis, entre otras, que propenden por la apropiación del conocimiento y el uso adecuado de la escritura; a la vez, que aprenden y dominan la ciencia propia de la escritura, se valen de ella para generar significados.
- Se interesan por desarrollar estrategias didácticas alternativas como el planteamiento de preguntas y los proyectos de aula; así mismo se otorga un nuevo sentido al uso del cuaderno como bitácora o diario de campo para la toma de apuntes, y no, para la copia sin sentido de contenidos. Estas estrategias se convierten en referentes para estructurar PP que promuevan la CAE en los estudiantes, porque así, ellos vivencian la escritura como un proceso natural y como una necesidad, más que una imposición académica.
- En la mayoría de maestros, los conocimientos teóricos respecto a la didáctica de la lengua escrita, la teoría de la argumentación, los géneros discursivos y el proceso escritor son insuficientes; esta situación les impide producir textos argumentativos y enseñar a los estudiantes a producirlos.

5.3.3. ¿Qué se deduce de los referentes teóricos?

Considerar los aportes de los referentes teóricos que soportan la presente investigación, permite sustentar con más rigor científico las diferentes contribuciones de estudiantes y maestros en relación con las PP que promueven la CAE, para ello se realiza una síntesis de diferentes voces de expertos en relación con los objetos de estudio señalados anteriormente:

- Para fortalecer científicamente el concepto de argumentación en los maestros, se debe recurrir a las ciencias del lenguaje y de la comunicación, como son: retórica, semiótica, pragmática, lingüística textual y análisis del discurso, entre otras; para comprender con mayor profundidad el verdadero sentido que se otorga al ejercicio de la escritura con base en el uso de la razón; así, ellos cuentan con fundamentos teóricos para realizar PP que involucren la actividad del estudiante, la comprensión y el uso adecuado del lenguaje y la producción textual; de tal manera, que se transformen los habituales discursos de la clase, que usualmente, favorecen la voz del maestro, pero desconocen las voces del grupo escolar.
- Consecuente con lo anterior, las ciencias del lenguaje y de la comunicación mencionadas más arriba, brindan fundamentos teóricos para superar la tradicional concepción que la palabra escrita debe reducirse al aprendizaje de reglas gramaticales y ortográficas sin tener en cuenta los contextos comunicativos y la relación de quien escribe con los interlocutores plausibles.
- Al considerar los fundamentos filosóficos planteados en los lineamientos curriculares para el área de lenguaje, es urgente que en las PP se libere las voces de los estudiantes, para que ellos sean productores de sentido a través de la promoción de la composición tanto oral como escrita. En consonancia con lo anterior, en estos lineamientos, se hace explícito que en las aulas se consolide la cultura de la argumentación; de tal manera, que esta competencia sea vivenciada a diario y promovida con fines comunicativos y para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. En este sentido, la escritura debe entenderse como una experiencia social; pues de acuerdo con los aportes de Vygotsky, los niños aprenden en la medida que interactúen unos con otros; y, por tanto, la escritura debe abordarse dentro de

situaciones comunicativas reales y significativas, para que así el grupo escolar comprenda la necesidad de utilizar adecuadamente la escritura para la producción textual.

- Los aportes de la didáctica de la escritura (Didactext, 2003), (R. Ramírez, 2010) y (GIA, 2010), permiten deducir que escribir es un proceso riguroso que requiere de acciones como planeación, producción, revisión, evaluación y reescritura; las cuales en su conjunto conllevan a una adecuada producción textual; de esta manera se valora positivamente los errores para generar confianza en los estudiantes al momento de escribir.
- Es rescatable que para autores como Comenio (1640), Ortega y Gasset (1883 – 1955) y R. Ramírez (2010), el trabajo docente a través de las PP deben procurar enseñar la necesidad de la ciencia, (que en este caso aplica para la escritura) y no la ciencia misma como un ente estático, distante de la realidad y alejado del contexto social en el cual los niños interactúan.
- Ferreiro (2003), considera que el maestro debe reflexionar acerca de si las PP que a diario vivencia en el aula conllevan al niño a introducirlo de manera agradable en el mundo de la lengua escrita; o si por el contrario, éstas sólo se limitan al manejo de reglas gramaticales, abordadas en abstracto y sin ningún contexto de comunicación específico. Según lo anterior, la autora, plantea la necesidad de repensar continuamente la labor docente en procura de contribuir para que los estudiantes desarrollen actividades diferentes a la copia de textos y más bien, se propenda por una construcción de sentido a través de la palabra escrita.
- Para promover la CAE, se recurre además al reconocimiento y aplicación de los géneros discursivos del artículo de opinión y de la publicidad, entendidos según Martínez (2005) como “esquemas modélicos” que permiten la elaboración adecuada de los enunciados bajo el uso de normas de textualización, que dejan entrever que los textos llegan cargados con unas intencionalidades a otros destinatarios o interlocutores.
- Por su parte, las ciencias de la educación (antropología, sociología y pedagogía), permiten al maestro orientar la labor educativa con base en el dialogo con los estudiantes y con el entorno, para adecuar las PP a las realidades de contexto; por su parte, la escritura se

convierte en un vehículo para la significación de la realidad que rodea a los estudiantes y que los acerca hacia la comprensión y el desarrollo de la capacidad crítica para interactuar adecuadamente con otros miembros de la comunidad.

- En este orden, los aportes de las ciencias de la educación generan momentos para la reflexión docente, que según los planteamientos de Torres (2001), contribuyen para evitar la rutinización del trabajo en clase y el estatismo por parte del maestro, quien usualmente limita su labor al seguimiento riguroso de un libro de texto, sin dar espacio a otras alternativas para promover aprendizajes significativos que se traduzcan en el desarrollo de competencias, en este caso la CAE.
- Al analizar las PP a través de las voces de los estudiantes, el maestro cuenta con referentes de crítica constructiva, que le permiten adecuar su trabajo de acuerdo con las necesidades del grupo escolar; y así, construir referentes teóricos – conceptuales para mejorar continuamente su trabajo en clase.
- Considerar la realidad del aula rural ya sea bajo la modalidad de aula multigrado o escuela unitaria, permite al maestro pensar la manera o maneras de hacer del aprendizaje de la escritura razonada, una verdadera experiencia comunicativa; de tal manera, que los niños se valgan de la escritura para interactuar socialmente y potencien procesualmente diferentes habilidades que les permita acceder a la complejidad del conocimiento del lenguaje y de la producción textual escrita.

De esta triangulación se destaca que el maestro calderense muestra su interés por mejorar los procesos de E/A de la escritura sin imponerla; no obstante, carece de fundamentación teórica y didáctica para promover la CAE; las actividades del grupo escolar son reflejo de las concepciones y modos de hacer del maestro; de ahí, la urgencia de repensar continuamente las PP; las cuales, apoyadas en el marco teórico de esta investigación mejoran considerablemente, porque ayudan al maestro a comprender el uso adecuado de la escritura, como herramienta que contribuye al desarrollo de procesos de pensamiento y a la apropiación crítica del saber. (Ver tabla 26).

Tabla26: Triangulación de los resultados de la investigación

ESTUDIANTES	MAESTROS	MARCO TEÓRICO – CONCEPTUAL
Confusión entre escritura y copia.	Los estudiantes presentan dificultades porque no se apropian la palabra escrita.	Abordar los principios de las ciencias del lenguaje y de la comunicación otorga más sentido al uso de la palabra escrita.
Temor por escribir y socializar los conocimientos.	Consideran negativa la imposición de la escritura para la producción textual.	Una relación maestro-estudiante basada en el diálogo genera en los estudiantes confianza para preguntar, o pedir ayuda o acompañamiento por parte del maestro.
Hacen sugerencias para mejorar las PP.	Se emplean las preguntas, los proyectos de aula y las bitácoras o diarios de campo para transformar las clases.	Es necesario reconocer la escritura como proceso y producto; para no enseñar la ciencia de la escritura sino la necesidad de ésta para la producción textual.
Consideran necesario emplear diferentes materiales para el aprendizaje de la escritura.	Se debe valorar la escritura de los estudiantes, los momentos de diálogo y discusión en clase.	Es necesario proponer clases con base en la discusión, el diálogo y la exposición de puntos de vista.
Argumentar es sustentar o justificar ideas.	Argumentar es sustentar o justificar ideas; además, está ligada con la inferencia de información.	Argumentar implica hacer uso del lenguaje con fines de persuasión, adhesión o un cambio de conducta en los interlocutores.
Plantean que la escritura es importante para la comunicación.	La CAE desarrolla el pensamiento crítico.	A través de los géneros discursivos, los niños otorgan sentido a la escritura para comprender situaciones cotidianas y los conocimientos adquiridos en clase.
Desde la enseñanza tradicional, son escasos los momentos para la producción textual argumentada.	La argumentación debe promoverse desde los primeros años de escolaridad.	Gracias a los aportes de las ciencias de la educación el maestro reflexiona para evitar la rutinización de las clases.
Consideran necesaria la lectura porque los aproxima al conocimiento.	La lectura permite que los niños sean contemplativos, reflexivos y críticos.	La lectura y la escritura son actividades complementarias que favorecen la producción textual argumentativa.
<p>Conclusión: El maestro calderense muestra su interés por mejorar los procesos de E/A de la escritura sin imponerla; emplea estrategias didácticas que pueden orientarse de manera significativa hacia la promoción de la CAE; no obstante, carece de fundamentación teórica y didáctica para promover esta competencia; las actividades del grupo escolar son reflejo de las concepciones y modos de hacer del maestro; de ahí, la urgencia de repensar continuamente las PP; las cuales, apoyadas en el marco teórico de esta investigación mejoran considerablemente, porque ayudan al maestro a comprender el uso adecuado de la escritura, como herramienta que contribuye al desarrollo de procesos de pensamiento y a la apropiación crítica del saber.</p>		

6. PROPUESTA PEDAGÓGICA

6.1. TÍTULO DE LA PROPUESTA

Proyecto integrador de argumentación escrita: “exploro mi mundo y escribo acerca de él”.

6.2. INTRODUCCIÓN

Como se ha mencionado a lo largo de la presente investigación, la apropiación y comprensión de los recursos del lenguaje en el aula deben estar enmarcados en situaciones reales de comunicación, que permitan a los niños validar sus aprendizajes; de lo contrario todo tipo de saber se reduce a su estudio en el aula de clase sin encontrar espacio en la cotidianidad; más aún, si se tiene en cuenta que se requiere de la palabra escrita para el desarrollo de todas las áreas del conocimiento; las PP deben considerar la necesidad de transformar la manera cómo los niños escriben; puesto que, desde la enseñanza tradicional, esta actividad es monótona, desmotivante y desgastante para los estudiantes; además, no cala en su vida social y por esto, únicamente forma parte del aprendizaje escolar. En consecuencia, es evidente que desde el sistema tradicional del proceso E/A, los aprendices demuestran serias falencias en la producción textual escrita, sobre todo en relación con aspectos gramaticales y para el planteamiento de sus propios puntos de vista.

Por otra parte, y desde los postulados de Peirce (1839-1914), se destaca que el mundo como tal, está rodeado de signos para ser interpretados por las personas, por esta razón, se plantea la presente propuesta para estructurar PP que promueven la CAE en niños campesinos de los grados 4° y 5° de Educación Básica Primaria del CEM La Caldera Sede Principal de Pasto; en tanto, se considera que a través de la integración de diferentes temáticas de las áreas de conocimiento del plan curricular, los niños cuentan con referentes para desarrollar la argumentación escrita, entendida como una competencia que les permite comunicar, significar y,

por ende, emitir mensajes a otros (compañeros, maestros, padres de familia y comunidad en general) respecto a diferentes acontecimientos que desde la región y el mundo los afectan.

En este sentido, la propuesta que consiste en un proyecto integrador de argumentación escrita titulado “exploro mi mundo y escribo acerca de él”, pretende solucionar los diferentes problemas detectados a través de los elementos de identificación de ésta investigación como de los testimonios suministrados por los estudiantes; de tal manera que con él, los aprendices encuentran espacios para el desarrollo de la CAE a través del plan de estudios general.

El proyecto integrador como tal, se fortalece con los diferentes conocimientos de las áreas y parte de las necesidades de los niños acerca del uso adecuado del lenguaje escrito y de la necesidad de transformación de las PP. En esta medida, la propuesta es una síntesis de la investigación desarrollada en el CEM La Caldera y se convierte en el plan de intervención de aula para que esta tesis adquiriera la relevancia necesaria y sirva de referente para los demás docentes del establecimiento educativo y para maestros de otros escenarios escolares, que se interesen en desarrollar la CAE en el aula de clase.

Se consideran los aportes teóricos mencionados en el capítulo tres de esta investigación, debido a la necesidad de aproximar a los estudiantes hacia la comprensión y apropiación de la lengua escrita enmarcada en escenarios de comunicación, para que los textos argumentativos que ellos produzcan sean resultado de la capacidad de pensar y se centren en el respeto por el interlocutor válido, con el propósito de que éste finalmente lea el texto. Además, cuenta con un soporte teórico-conceptual acerca del trabajo por proyectos y su relevancia dentro de la CAE.

La propuesta se basa en una serie de principios considerados importantes dentro de la investigación, para entender la producción textual escrita como proceso y producto, y dar cuenta de la secuencia que deben realizar los niños para la creación de su escrito argumentativo; por tanto, el proyecto integrador de argumentación escrita se acoge a la didáctica propuesta por el grupo de investigación Didactext (2001): 1) acceso al conocimiento, 2) planificación, 3) producción y 4) evaluación-revisión y reescritura. Estos aportes permiten abordar la actividad

escritural argumentativa con agrado dentro del aula de clase, a la vez que transforma las PP que por tradición limitan la actividad estudiantil a copiar y repetir los contenidos

En este sentido, asumir la argumentación como una necesidad social enmarcada en el uso apropiado de la razón, implica considerar la formación de ciudadanos capaces de interactuar en diferentes contextos y con las demás personas que conforman un colectivo social. Desde esta perspectiva, en el aula, la escritura se convierte en la herramienta de comunicación por excelencia para expresar opiniones respecto a diferentes acontecimientos, conocimientos y saberes que con base en evidencias y testimonios dan soporte a los planteamientos de los estudiantes.

Gracias a la implementación de esta propuesta, se destacan las evidencias de las actividades que se han realizado con los estudiantes, para dar cuenta de los cambios en las PP y de la apropiación del lenguaje escrito, el desarrollo de la CAE, la comprensión de diversos acontecimientos de la vida cotidiana, así como de los conocimientos y saberes que resultan en una mejora de los ambientes de aprendizaje para promover la argumentación escrita.

6.3. PRINCIPIOS

Para soportar la propuesta, se establecen unos principios generales que orientan su concepción y desarrollo; éstos permiten encausar el plan de intervención en el aula de acuerdo con las necesidades detectadas y con la fundamentación teórica tanto de las PP como de la CAE sustentados en el presente trabajo; en tanto, involucran los ambientes de aprendizaje, los actores educativos, los saberes, las competencias, la didáctica de la lengua escrita y la teoría de la argumentación para promover esta competencia en el aula con fines sociales de comunicación; según lo planteado, los principios que sustentan la propuesta son los siguientes:

- **La comunicación**

Entendida como uno de los procesos más importantes desarrollados por la humanidad a través de la historia, que como mediador social entre las personas conlleva a la expresión de ideas,

sentimientos, emociones y a relatar a otros acontecimientos de la vida diaria; comunicarse adecuadamente, conlleva a respetar a los demás en procura de la convivencia social. En el caso educativo, la comunicación vincula a los estudiantes con el contexto, con los demás miembros de la escuela y la comunidad así como consigo mismos, puesto que a través de su uso, los aprendices no sólo son contemplativos respecto a los fenómenos que suceden a su alrededor; sino que se convierten en actores críticos de transformación social.

- **La educación centrada en los estudiantes**

Se reconoce que el sentido de la educación y la razón de ser de las PP en el aula son los estudiantes, quienes diariamente, con sus experiencias de vida dinamizan el proceso de E/A en el aula. Se tiene en cuenta la concepción multidimensional del sujeto, que requiere de una educación integral; en este sentido, el desarrollo de la propuesta apunta hacia la integración de saberes para promover la CAE y superar la recepción pasiva de los conocimientos por parte de los estudiantes.

En consecuencia, se fortalece la concepción humanista de la educación; en la cual, los aprendizajes significativos adquieren la importancia necesaria enmarcada en la vida personal y social de los educandos.

- **El desarrollo de competencias**

Las PP orientadas hacia el desarrollo de competencias, en este caso la CAE, permite a los estudiantes vivenciar el saber hacer. Se propone entonces, que el aprendizaje teórico encuentre sentido a través de la práctica, para la construcción de conocimientos. Esta manera de concebir la educación, encuentra distancia de la enseñanza tradicional basada en la memorización y repetición sin sentido de los conceptos aprendidos en clase.

Por tanto, gracias a este tipo de PP, se articulan los diferentes conocimientos, así como las habilidades desarrolladas por los estudiantes, que los capacita para actuar en la sociedad, lo cual se manifiesta a través de desempeños observables.

- **La escritura cooperativa**

Enmarcada dentro de la sociedad, la escritura debe entenderse como un medio a través del cual los seres humanos significan y plasman sus concepciones. Y, aunque ésta actividad es individual, en la presente investigación se considera que la cooperación de los estudiantes es válida para generar textos argumentativos a través de la discusión crítica y en equipo de aquellos fenómenos, conocimientos y saberes que de manera directa o indirecta los afecta. Conlleva a valorar las palabras de todos los integrantes del grupo para establecer argumentos socialmente aceptados y desde allí producir los textos para ser puestos a consideración de los demás.

- **El proceso escritural**

Tal como se menciona en páginas anteriores, la escritura en el aula es resultado de un proceso y no como usualmente se piensa, que basta con la primera versión del texto, que se constituye en el documento final. Así, se validan los espacios para la escritura y principalmente, los errores cometidos, para que los estudiantes adquieran conciencia del uso de la ortografía, la gramática y los signos de puntuación bajo condiciones de comunicación real.

Por tanto, la propuesta del grupo Didactext (2001) junto con los diferentes aportes de R. Ramírez (2010) y el GIA (2010), respecto a la didáctica de la lengua escrita se tienen en cuenta dentro de las PP que dan vida a la presente propuesta para promover la CAE.

- **La comprensión de hechos, conocimientos y saberes**

De mano con el desarrollo de competencias, a través de la presente propuesta se busca fomentar la comprensión del conocimiento y de las situaciones cotidianas, para que los estudiantes se manifiesten por medio de la CAE; en tanto, a través de la escritura, dan cuenta de lo aprendido sin caer en la repetición mecánica de la información, sino en el desarrollo de procesos de pensamiento complejo que se hacen visibles en la habilidad escritural para el planteamiento de sus puntos de vista.

- **La autocorrección**

Bajo las orientaciones de la DLE se hace énfasis en la capacidad de autocorrección de los estudiantes, para que sean ellos quienes adquieran a través del saber en acción, la comprensión necesaria sobre el manejo de las reglas internas de la escritura y presenten así, escritos adecuados que plasman su capacidad argumentativa.

- **La función social de la escritura razonada**

Al tener claro que la palabra escrita no es sólo para el aprendizaje académico sino para la comunicación social y para la interacción entre los sujetos, los estudiantes consideran que sus escritos deben ser pensados en función de otro u otros; así, tanto la forma (la letra como tal) como el fondo (contenido del escrito) son revisados para que los mensajes sean claros, se eviten los malos entendidos y se cumplan con los propósitos de la argumentación como convencer o buscar adhesión.

- **El respeto por el otro**

A través de la escritura cooperativa, los educandos se dan cuenta que en la diferencia aparecen la complementariedades para enriquecer el texto argumentativo escrito; en tanto, cada estudiante realiza sus aportes, de tal manera que todos son escuchados y aprenden a escuchar; hecho que permite valorar la palabra ajena orientada hacia la producción textual.

- **La discusión en el aula**

De acuerdo con los aportes de R. Ramírez (2010, p. 187) en relación con la interacción social mediada por la discusión, ésta “permite que los estudiantes confronten y sumen conocimientos colectivos; y, por otra parte, contribuye al fortalecimiento de la autoestima; dado que los estudiantes son conscientes de sus limitaciones pero también de sus fortalezas”. Al discutir en el aula, los estudiantes, hablan, sugieren, establecen pautas de trabajo para obtener varias apreciaciones acerca de un determinado fenómeno; esto da apertura para el desarrollo de la

capacidad crítica; y, por otra parte, promueve la tolerancia, el respeto y la reflexión alrededor de las opiniones de otros.

- **El desarrollo del pensamiento crítico**

Esto implica que dentro de las PP se promueva “el pensamiento requerido para tomar decisiones en el mundo real” (Lipman, 1998, p. 172) y evitar la adquisición acrítica del conocimiento; así, se reconoce que los estudiantes son sujetos reflexivos, puesto que poseen sus “propias razones para apoyar lo que dicen y lo que hacen” (Lipman, 1998, p. 187). De ahí que los estudiantes que desarrollen la capacidad de razonar tienen la oportunidad de participar críticamente dentro de la sociedad, porque son capaces de pensar por sí mismos, y para ello, las PP deben orientarse a partir de un enfoque comunicativo y bajo criterios de respeto por la diversidad.

- **El rol del maestro**

Consiste en ser un mediador entre el conocimiento, el contexto y los estudiantes, para contribuir en la generación de ambientes de aprendizaje propicios para promover aprendizajes significativos; “él analiza la estructura de la secuencia didáctica para favorecer la CAE” (R. Ramírez, 2010, p. 241). Por tanto, su rol es importante debido a que la reflexión crítica que realiza a la luz de la labor en el aula de clase, le permite estructurar PP que desde la comunicación y el sentido social de la escritura, hagan de la argumentación escrita una competencia necesaria no sólo en el ámbito escolar sino social en el que los estudiantes interactúan cotidianamente.

- **La realidad del aula rural**

Se tiene en cuenta que el aula rural representa un espacio muy rico en saberes, valores culturales, y modos de pensar; además, debido a la modalidad del aula multigrado, se piensa que el proyecto integrador facilita la adquisición, comprensión y apropiación del conocimiento y en sí de la realidad que rodea a los estudiantes, porque optimiza el tiempo de aprendizaje en tanto, a

través de esta propuesta los diferentes saberes que los niños deben desarrollar se abordan desde la argumentación escrita.

- **La individualidad**

Consiste en valorar cada aporte, cada palabra de los estudiantes, para que los escritos cobren más significancia en la vida personal, estudiantil y colectiva de los aprendices; se tiene en cuenta que sus limitaciones aunque pueden ser producto de factores externos a la escuela, dentro de las PP se convierten en referentes de aprendizaje que den cuenta del progreso en los desempeños que hacen evidente el desarrollo de la CAE.

6.4. JUSTIFICACIÓN

Trabajar la argumentación escrita a través del proyecto integrador implica reconocer que los diferentes conocimientos y acontecimientos de la vida diaria se convierten en pretextos para el desarrollo de la CAE; además, permite la integración de diferentes áreas académicas en torno al empleo del lenguaje escrito; así mismo, convoca a los estudiantes a desarrollar diversas habilidades para el procesamiento adecuado de la información con la que cuentan para producir su propio texto escrito.

Por otra parte, las actividades que se plantean, promueven un adecuado proceso de E/A que respeta las individualidades, facilita la cooperación, el trabajo grupal, valora los presaberes y permite la profundización de temas de interés a través del despliegue de habilidades y procesos de pensamiento superiores para la toma de decisiones acertadas, que promuevan tanto la construcción del conocimiento como la elaboración de escritos argumentativos. A través de esta propuesta de trabajo en el aula, se procura un aprendizaje desde la acción y la comunicación, que optimiza el tiempo escolar y permite el encuentro alrededor de la palabra escrita de diversas áreas del saber para abordar el conocimiento con actividades que implican el análisis de casos, la lectura de material bibliográfico diverso, así como la observación y discusión de videos que aproximan a los estudiantes de manera significativa al conocimiento y a los hechos que los rodean.

Con la implementación de este proyecto, además de favorecer la CAE que es la razón de ser de la presente investigación, implícitamente se desarrollan otras competencias básicas de acuerdo con los planteamientos de las diferentes áreas del currículo escolar. A través de esta propuesta se articulan actividades, contenidos y procesos escriturales para generar aprendizajes significativos que den cuenta del uso del lenguaje en la vida social y la apropiación del conocimiento para que los estudiantes asuman una posición crítica respecto de aquello que existe en el mundo y, por ende, los afecta.

De acuerdo con lo anterior, se reconoce que el proyecto como tal surge de la necesidad de desarrollar la CAE en los estudiantes campesinos, sin que ésta se aborde distante de otros conocimientos; sino más bien, desde la complejidad de la educación y la multidimensionalidad de los sujetos.

6.5. OBJETIVOS

6.5.1. Objetivo general

Promover PP tendientes al desarrollo de la CAE a través del proyecto integrador de argumentación escrita: “exploro mi mundo y escribo acerca de él”, con niños de los grados 4° y 5° del Centro Educativo Municipal La Caldera – Sede Principal.

6.5.2. Objetivos específicos

- Integrar diferentes áreas del conocimiento en torno al desarrollo de la CAE en el aula de clase.
- Propender por la comprensión y apropiación de conocimientos, acontecimientos y saberes que se conviertan en pretextos para promover la CAE.
- Establecer PP significativas y centradas en situaciones de comunicación donde los estudiantes hagan uso adecuado de la escritura para realizar textos argumentativos.

6.6. SOPORTE TEÓRICO-CONCEPTUAL

La propuesta se basa en el desarrollo de la CAE a través del trabajo por proyectos, de ahí que en esta parte del trabajo se profundiza acerca del proyecto integrador y de la manera cómo la argumentación escrita adquiere sentido en la vida académica y social de los estudiantes campesinos; además, se reconoce la complejidad del aula multigrado y desde allí, gracias a este tipo de intervención pedagógica se optimizan los tiempos para los aprendizajes, los recursos y se mejora notablemente la participación de los estudiantes.

6.6.1. Conceptualización y características de un proyecto integrador

Un proyecto integrador supone una estrategia para mejorar las PP y acercar a los estudiantes a la construcción de conocimientos; en este sentido, de acuerdo con los propósitos de esta investigación, se articulan los fenómenos de la realidad al escenario escolar, para allí producir saberes que son aplicados en la vida práctica en procura de unos aprendizajes significativos. Por tanto, en el proyecto se organizan, planifican y ejecutan actividades de E/A orientadas hacia el desarrollo de la CAE, así como otras competencias básicas de acuerdo con las diferentes áreas del conocimiento. En consonancia con lo manifestado se destaca que:

Un proyecto consiste en prever las actividades articuladas entre sí y los recursos necesarios para poder llevarlas a cabo, con el fin de producir un servicio o un bien capaz de satisfacer una necesidad o de resolver un problema, en otras palabras, es una manera de organizar los contenidos para que el aprendizaje sea significativo, a partir de una situación conflictiva que se contextualiza en la realidad. (Castillo, Mollins & Silber, 2006, p. 2)

Así, se infiere que la CAE se enmarca en situaciones de la cotidianidad, para que la palabra escrita adquiera más funcionalidad desde un enfoque comunicativo; por tal razón, las actividades que se procuren de manera integradora, buscan aproximar a los estudiantes hacia procesos de significación a través del uso de la razón; de manera que, los estudiantes disfruten de las acciones educativas que se generen dentro y fuera del aula para que los textos producidos por los escolares sean leídos por otros miembros de la comunidad.

Por otra parte, a través del proyecto integrador el saber es producido por los mismos estudiantes en colaboración mutua y con la ayuda del maestro, debido a la interacción entre ellos y el objeto a ser comprendido (fenómeno, conocimiento o saber); entonces, gracias a la cooperación se otorgan nuevos significados a partir del contacto con la realidad. Lo dicho, supone la participación del grupo escolar desde las ideas previas que ellos poseen por estar inmersos en la vida social.

En la dinámica del trabajo escolar a través del proyecto integrador, el maestro asume un rol participativo en clase, mediado por el diálogo con sus estudiantes, es la persona que genera los espacios para vivir nuevas experiencias de aprendizaje para construir significados. En este sentido, promueve acciones relacionadas con la producción textual argumentada; en tanto, deja que los estudiantes exploren sus posibilidades para la redacción del texto. Así mismo, entrega los indicios para que sean los estudiantes quienes pongan en juego sus diferentes habilidades para producir saberes. Él es un orientador, que motiva a los estudiantes a superar sus dificultades y a valorar sus potencialidades, también a aceptar la diferencia y promover la tolerancia.

Se destaca que el proyecto integrador nace de los intereses de estudiantes y maestros; en este caso, al considerar sus testimonios y analizarlos, se deja entrever las necesidades y carencias que los aprendices presentan para el desarrollo de la CAE, así, se plantea la presente propuesta, en la que se garantiza el protagonismo de los estudiantes y la adaptación de los contenidos contextualizados a la realidad escolar y social, para evitar aprendizajes que no encuentran cabida en su vida práctica, los contenidos se abordan como problemas que necesitan ser solucionados y, por tanto, la argumentación escrita se emplea como herramienta de comunicación y medio de reflexión para criticar las diferentes situaciones que se plantean.

Para el desarrollo del proyecto integrador, se dispone de los recursos existentes en el aula, la escuela y el entorno; por otra parte, se valoran los saberes previos de los estudiantes, hecho que les permite “sentir confianza en sus propias posibilidades y en sus conocimientos para ser protagonistas activos en el desarrollo del proyecto” (Castillo, Mollins & Silber, 2006, p. 4); en esta medida, ellos pasan de ser receptores de conocimientos a partícipes y constructores de sus propios aprendizajes.

6.6.2. Dinámica del proyecto integrador en el aula

En términos generales, todo proyecto que se desarrolla en el aula implica la integralidad del conocimiento, la transversalidad y la interdisciplinariedad; bajo estas consideraciones, el proyecto integrador de argumentación escrita se convierte en una herramienta para que el maestro propicie aprendizajes significativos y propenda por el desarrollo de competencias en los estudiantes. Además, a través del proyecto se globalizan tanto las áreas como los temas alrededor de un eje integrador, que de manera implícita aborda la CAE, a través de la cual se despierta la curiosidad por conocer, comprender y profundizar respecto a aquellos contenidos escolares.

En este sentido, la argumentación escrita promueve en los estudiantes su capacidad de pensar respecto “a las situaciones conflictivas pertenecientes al entorno social, para que ellos otorguen a los aprendizajes una mayor significatividad” (Castillo, Mollins & Silber, 2006, p. 8), lo anterior implica una interacción auténtica entre ellos, los conocimientos y los contextos. Entonces, el trabajo a desarrollar en el aula por medio del proyecto integrador permite además de la promoción de la argumentación escrita, la apropiación de diferentes saberes, que desde la parcelación asignaturista no son comprendidos; en esta medida, la propuesta que se plantea se dinamiza porque integra los conocimientos y, por ende, reconoce la integralidad del aprendizaje y del ser humano, porque los estudiantes son quienes construyen sus propios textos argumentativos a través de los pretextos (contenidos) para apropiarse de la realidad, comprenderla y transformarla.

6.6.3. El proyecto integrador y los ambientes de aprendizaje

De acuerdo con los anteriores planteamientos, esta propuesta permite estructurar PP agradables y motivantes para los estudiantes, que enmarcadas en la comunicación dejan entrever la importancia de la palabra escrita y la necesidad de que ésta sea socializada adecuadamente; desde esta perspectiva, la formación escolar no se limita a la imposición de los saberes a partir de las diferentes áreas para que sus contenidos sean memorizados; más bien, se busca la adaptación de los mismos para que encuentren significado tanto escolar como socialmente.

A través del presente proyecto las PP se orientan hacia la construcción del conocimiento mediado por la escritura argumentativa como resultado de las comprensiones realizadas por los estudiantes. En consecuencia, esta alternativa de trabajo en el aula multigrado, se convierte en un referente que motiva la reflexión docente para innovar y transformar la manera de enseñar por parte del maestro, para que los aprendizajes realizados por los estudiantes no queden únicamente registrados en los cuadernos y en los trabajos entregados, sino que encuentren utilidad fuera del escenario escolar.

En consecuencia, el ambiente educativo se reelabora en el aula de clase a diario gracias al proyecto y se complementa con los hechos que por fuera de la escuela dejan inquietudes a los estudiantes, para ser tomadas en cuenta como los saberes previos al momento de desarrollar la clase. De ahí que, las condiciones en las cuales se desarrollan las PP deben ser altamente significativas para los estudiantes, de modo que les permita el desarrollo de sus diferentes habilidades traducidas en competencias que se promueven a lo largo de la vida.

Así, el proceso E/A respecto a la argumentación escrita implica asumir compromisos y retos; en tanto, como se ha manifestado en esta investigación, la escritura por ser un producto de la comprensión y la reflexión es ardua y retadora, puesto que convoca al sujeto a desarrollar la capacidad de pensar.

El ambiente de aprendizaje se caracteriza por establecer compromisos entre los estudiantes, metas a alcanzar, acciones concretas a desarrollar en determinados momentos y espacios ya sea dentro del aula como fuera de ella; en este orden, la solidaridad y la cooperación cobran importancia porque les permite apoyarse desde la diversidad a través de una adecuada interacción social.

Según estas apreciaciones, el ambiente de aprendizaje no sólo lo conforma el escenario y la infraestructura escolar; sino las relaciones interpersonales que gracias al proyecto integrador se suscitan entre compañeros de clase y entre ellos con su maestro, para promover el conocimiento y el desarrollo de competencias en los estudiantes, entre ellas la CAE, para que ellos realicen procesos de pensamiento complejo.

6.6.4. La argumentación escrita desde el proyecto integrador

Según lo establecido en ésta tesis, el desarrollo de la CAE, se fomenta a través de la integración de diferentes saberes y contenidos académicos que se emplean como referentes para promover actividades escriturales por parte de los estudiantes; por tanto, se tiene en cuenta todos los aportes del marco teórico de esta investigación, así como los referentes legales que en conjunto contribuyen para estructurar PP que desde la comunicación hagan eficiente el uso del lenguaje escrito. Además, el proyecto como tal, se convierte en pilar para fundamentar las PP, generar espacios de reflexión docente y promover acciones educativas que centradas en el respeto por el otro y el desarrollo holístico de los sujetos permite una educación más humanizante.

6.6.5. El proceso escritor de acuerdo con la propuesta Didactext

Dentro de la propuesta así como de la investigación en general, se sostiene que la escritura obedece a un proceso riguroso que permite a los sujetos desarrollar habilidades de pensamiento en procura de la reflexión, la crítica y la comunicación adecuada con otros; en este sentido, es necesario validar dentro del desarrollo del proyecto integrador de argumentación escrita, los aportes del grupo Didactext (2001) de la Universidad Complutense de Madrid, así como las orientaciones del GIA (2010) de la Universidad de Nariño y los aportes de R. Ramírez (2010) en cuanto a la didáctica de la lengua escrita, que consideran la actividad escritural como proceso y producto.

Desde esta perspectiva, establecer que los estudiantes deben aprender a escribir bajo el uso de la razón, implica que ellos cuenten con las condiciones y momentos pedagógicos adecuados, para que en el aula de clase se promueva la producción textual argumentada con fines comunicativos.

Así, se retoman los cuatro pasos para la redacción de textos escritos que establece el grupo Didactext: 1. Acceso al conocimiento, 2. Planificación, 3. Producción textual y 4. Evaluación-revisión y reescritura; a través de los cuales, los estudiantes adquieren la conciencia necesaria sobre el uso de la lengua escrita para significar y representar las situaciones de la vida cotidiana:

6.6.5.1. Etapa de acceso al conocimiento

Es una etapa exploratoria para reconocer y valorar los saberes previos que cada estudiante posee en relación con los temas abordados en clase. En este primer momento, el estudiante requiere más acompañamiento y orientación del maestro, para “descubrir ideas en las propias experiencias sobre los temas que se desea escribir y familiarizarse con hechos y conceptos, relacionarlos entre sí y buscarles pertinencia” (R. Ramírez, 2010, p. 132).

En esta etapa, cada estudiante “reorganiza las ideas que acuden a su cerebro de manera desordenada” (R. Ramírez, 2010, p. 132). Además, se asume como sujeto en proceso de formación con potencialidades, “pero también, con limitaciones que debe superar a través del esfuerzo y la práctica” (R. Ramírez, 2010, p. 133). De ahí que, en esta fase aparece la invención; puesto que, los estudiantes integran sus saberes previos a los nuevos conocimientos, para comenzar a comprender y a elaborar más significados iniciales; los cuales, va madurando a lo largo de todo el proceso escritor.

6.6.5.2. Etapa de planificación

Los estudiantes planifican “para razonar y para trazar rutas” (R. Ramírez, 2010, p. 133); se formulan objetivos de trabajo, se limita el tema a tratar y se comienza a decidir el estilo a emplear en la escritura: “amable, emocional, pesimista, etc.” (R. Ramírez, 2010, p. 135). Al planificar, los aprendices comienzan a seleccionar la información necesaria para empezar a sustentar sus ideas con peso argumentativo y a contextualizar los escritos de acuerdo con las necesidades de comunicación y a los interlocutores para quienes van dirigidos.

6.6.5.3. Etapa de producción textual

R. Ramírez (2010, p. 135) también la llama etapa de “textualización”; es decir, dar vida al escrito gracias a que se plasma en el papel las ideas, esto da lugar a la existencia de la primera versión del texto; sobre el cual, se analiza la estructura de los párrafos y la forma cómo se escribe; en esta primera versión, los estudiantes detectan errores y el maestro interviene para

despejar dudas. Posteriormente, surgen varios borradores o versiones del texto, que se emplean para determinar si la producción escrita cuenta con las siguientes “normas de textualidad” (R. Ramírez, 2010, p. 136).

- **Coherencia**

Se encuentra en el nivel discursivo y tiene que ver “con la interacción entre los conceptos (estructuras de conocimientos) y las relaciones (vínculos que se establecen entre los conceptos que subyacen bajo la superficie del texto)” (R. Ramírez, 2010, p. 136), evita que el texto producido presente confusiones o incongruencias que limiten su comprensión.

- **Cohesión**

Se encuentra en el nivel textual, implica el uso de conectores para integrar las diferentes ideas que forman parte del texto escrito.

- **Intencionalidad**

Relacionada con el propósito que persiguen los estudiantes al momento de producir un texto argumentativo: informar, persuadir, implicar, lograr un cambio de actitud, etc.

- **Aceptabilidad**

Consiste en tener en cuenta al interlocutor; de ahí que, los textos producidos por los estudiantes, deben atender a ciertos criterios como: conocimiento del tema, nivel educativo, entre otros, para que las producciones escritas sean acogidas por la comunidad o un lector específico.

- **Informatividad**

Consiste en volver “deseable” (R. Ramírez, 2010, p. 137) para los interlocutores la producción textual escrita; de ahí que, la información debe ser atractiva, actual, inédita y útil;

pues, a través de los escritos de los estudiantes se pretende construir y socializar conocimientos útiles para la vida.

- **Situacionalidad**

Está relacionada con la pertinencia que adquiere el texto “con respecto a la situación comunicativa en que aparece” (R. Ramírez, 2010, p. 137). En este sentido, son los sujetos quienes hacen que un texto sea considerado relevante o valioso, de acuerdo con sus expectativas, deseos, creencias, etc.; de ahí que, esta norma de textualidad “está mediatizada por la subjetividad de los interlocutores” (R. Ramírez, 2010, p. 137).

- **Intertextualidad**

Consiste en que los estudiantes son capaces de buscar información en diferentes fuentes, para complementar su escrito; también, que estén en condiciones de evocar acontecimientos o aprendizajes pasados, para actualizarlos a través de la escritura razonada.

6.6.5.4. Etapa de evaluación-revisión y reescritura

En palabras de R. Ramírez (2010, p. 140): “evaluar tiene que ver con el proceso; y revisar con identificar las características del producto”. En este sentido, los estudiantes evalúan la manera cómo escriben y valoran el proceso escritural, a la vez que revisan el producto escrito como tal.

En la evaluación-revisión se detectan fallas en el nivel textual y discursivo; se tiene en cuenta el contenido del texto, la organización lógica de las ideas y “la adecuación del estilo al propósito, al destinatario y al contexto” (R. Ramírez, 2010, p. 141).

Esto permite que se produzca un nuevo texto para ser finalmente socializado; puesto que, el estudiante-escritor debe borrar, tachar, señalar o resaltar palabras o frases, para darse a entender a través de un texto argumentativo escrito. De tal suerte, que los errores cometidos por los estudiantes, sean útiles para mejorar los textos escritos y no para que el maestro sancione a los

integrantes del grupo escolar. Por otra parte, estas fases del proceso escritor se articulan adecuadamente para el desarrollo de las diferentes áreas del conocimiento escolar, debido a que la palabra escrita es transversal y así, todos los temas o contenidos de aprendizaje se emplean como pretextos para desarrollar la CAE.

Esta secuencia didáctica hace más pertinente y creativa la apropiación de la escritura para promover la CAE; pues, los estudiantes se convierten en protagonistas activos de su propio aprendizaje; por tanto, se rescatan las conclusiones de R. Ramírez (2010) y el GIA (2010), que en resumen consideran que el aprendizaje de la escritura debe promoverse como una necesidad social; para que así, los aprendices la practiquen a diario y progresivamente, la perfeccionen.

Además, se destaca que la actividad escritural “debe basarse en necesidades reales de comunicación” (Cisneros, Patiño, et. al., 2007, p. 87); de modo que ésta, adquiera la relevancia necesaria en la vida cotidiana y sea significativa dentro del proceso de formación de los estudiantes como sujetos críticos.

6.6.6. Los intereses de estudiantes y maestros complementan el proyecto

Como se ha mencionado, para diseñar esta propuesta, se valoran los intereses e inquietudes del grupo escolar y de los docentes respecto del uso del lenguaje escrito y de la forma de abordar las PP; para ello, a través de los testimonios de maestros y estudiantes, se crean las bases para generar esta propuesta, que se complementa con los aportes del maestro-investigador, quien encuentra que el trabajo docente por medio del proyecto integrador, acoge tanto las manifestaciones y sugerencias de estos actores educativos, como las intencionalidades expresadas en esta investigación.

Por tanto, la voz estudiantil y docente contribuye para estructurar la propuesta de PP que desde la integralidad del saber y la multidimensionalidad del ser humano adquiere la relevancia necesaria para ser un referente escolar; puesto que en ella los niños son los principales protagonistas; en tanto, desarrollan competencias comunicativas entre ellas la CAE, que les

permite promover la capacidad crítica y reflexiva manifestada explícitamente en el horizonte institucional del CEM La Caldera.

6.6.7. La integralidad del saber y la multidimensionalidad del sujeto

El saber y el ser son aspectos fundamentales a tener en cuenta dentro de todo proceso educativo, los cuales mediados por el hacer, encuentran mayor sentido tanto en la escuela como en la sociedad. De ahí que, actualmente, al interior del aula de clase sea necesario vivenciar otras formas de aprender para superar la educación memorística, ajena al contexto; que reduce el aprendizaje hacia un conocimiento estático, ya establecido del mundo, hecho que deteriora los ambientes de aprendizaje y la capacidad de pensar de los estudiantes; por otra parte, como se ha sostenido en este trabajo, la escritura es una actividad humana, social y académica; por esta razón, es necesario plantear otra perspectiva para enseñar y aprender, que rescate la integralidad del saber y reconozca al ser humano en todas sus dimensiones que hacen de él un sujeto cognoscente y reflexivo capaz de interactuar con el entorno y con los demás.

De acuerdo con lo mencionado, la integralidad del saber está ligada a la complejidad del mismo, que considera “inseparables los diferentes elementos que constituyen un todo” (Morin, 1999, p. 14) puesto que hay una interdependencia entre ellos; quiere decir, que de una u otra manera, los acontecimientos de la cotidianidad afectan en mayor o menor medida a las personas; para el caso de esta investigación, se entiende que la escritura argumentada se hace presente tanto en los conocimientos como en la cotidianidad, por esto, Goodman (1990), habla de un lenguaje integral o integrado, y de cómo abordarlo en la escuela para que éste sea significativo.

Según este pensador, en la escuela se fragmenta el aprendizaje del lenguaje porque se lo desarma “para convertirlo en palabras, sílabas y sonidos aislados, que desafortunadamente desecha su propósito natural –la comunicación del significado–, para convertirlo en una serie de abstracciones, sin relación con las necesidades y experiencias de los estudiantes” (Goodman, 1990, pp. 2, 3); por tal motivo, desde esta perspectiva, se reconoce que los estudiantes aprenden a escribir razonadamente, en la medida que encuentran su utilidad para expresarse e interactuar adecuadamente con otros.

De acuerdo con la propuesta de Goodman (1990), Hablar de lenguaje integral, implica reconocer el uso funcional de éste en la vida cotidiana tanto en la escuela como fuera de ella “con el propósito de satisfacer sus propias necesidades” (Goodman, 1990, p. 3) de comunicación e interacción social. Así, “se invita a los estudiantes a hablar (discutir) de las cosas que necesitan entender, se les enseña que está bien preguntar y responder, y se les sugiere que escriban acerca de aquello que les interesa o sucede para que puedan analizar sus experiencias y compartirlas con otros” (Goodman, 1990, p. 3). También se privilegia la lectura para manejar adecuadamente la información que circula en el entorno y poder informarse.

Desde esta perspectiva, se valida la idea que la escritura es transversal a las diferentes áreas y acontecimientos sociales; por tanto, no debe reducirse su estudio a las horas de clase destinadas para castellano. Si bien es cierto que la especialidad de cada disciplina se orienta hacia la profundización de diferentes saberes; hoy en día se reconoce que desde una visión integral, éstas están llamadas a entrar en diálogo para abordar un determinado fenómeno; por tanto, la argumentación escrita adquiere un escenario de práctica dentro de la vida académica, para luego ser aplicada en la cotidianidad. Se destaca también, que la escritura razonada es una necesidad de toda persona enmarcada en la vida social; la escritura está presente en diversas acciones que realizan las personas y en ella, la argumentación hace visible los puntos de vista que expresan los sujetos diariamente.

En este sentido, y a la luz del desarrollo de las competencias, los contenidos se agrupan de acuerdo con un eje integrador que en este caso es la CAE, para poner en juego tanto los procesos de pensamiento como los escriturales enmarcados en situaciones significativas de comunicación, donde las habilidades de los estudiantes, los saberes previos, los recursos y las estrategias se articulan adecuadamente para promover la argumentación escrita en el aula. Así las cosas, el desarrollo de talleres, artículos de opinión, y el empleo de la publicidad, dan cuenta de las diferentes posibilidades a través de las cuales, los escritos cobran sentido dentro de la comunicación humana.

Según lo planteado, gracias al proyecto se articulan los diferentes contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales para responder a la integralidad del saber; en este sentido, la

escuela no debe centrarse en la repetición de información, sino en experiencias significativas de aprendizaje que incidan tanto en los estudiantes como en el entorno, respecto a la comprensión de la realidad; desde esta perspectiva, el maestro está llamado a revisar permanentemente su quehacer diario para que los estudiantes desarrollen las competencias básicas y entre ellas la CAE por medio de PP en las cuales se contemplen escenarios de participación, colaboración y comunicación estudiantil.

Por otra parte, la multidimensionalidad entendida como la comprensión holística del ser, permite configurar PP que respetan a los estudiantes, puesto que los reconoce como sujetos capaces de interactuar con otros y con su medio; en este orden, se concibe a los estudiantes como seres “biológicos, psíquicos, sociales, afectivos y racionales” (Morin, 1999, p. 15) y a estas dimensiones se agregan “el ser humano lúdico, natural, político y trascendente” (Sabogal, 2010, pp. 185, 195) que en su conjunto ofrecen una visión de un “sujeto con potencialidades” (Sabogal, 2010, p. 182), puesto que cada dimensión representa una oportunidad de ser y hacer para transformar la realidad.

Lo anterior, conlleva a tener un nuevo pensamiento respecto a las PP, la educación, el desarrollo de competencias, los ambientes de la clase, la enseñanza, el aprendizaje y el proceso escritor; para que en conjunto den cuenta de la necesidad de formar sujetos que sean capaces de interactuar con los demás, de comunicarse adecuadamente y plantear sus puntos de vista para hacer propuestas o rebatir ideologías muchas veces impuestas por otros sin tener en cuenta la realidad de la cual un determinado grupo de personas forma parte.

6.6.8. Cooperación y escritura

Al considerar que la escritura razonada no sólo es útil en la vida escolar del estudiante, se establece que su estudio y manejo no queda reducido a las clases de lenguaje o castellano; más bien, se deben promover en el aula los espacios adecuados para que los estudiantes hagan uso de la razón y la evidencien a través de la escritura enmarcada en situaciones de comunicación. En este sentido, cabe destacar que el estudio de la palabra escrita “se estanca cuando se simplifica; es decir, cuando se reduce al fraccionamiento de cada una de sus partes, y se desconoce la

relación con el todo y con otras ciencias” (Murcia & Jaramillo, 2008, p. 86). Desde esta perspectiva, es válido señalar que a través del uso de la escritura con fines comunicativos, los estudiantes desarrollan habilidades de pensamiento superior y la metacognición necesaria para planificar, diseñar estrategias de escritura, obtener información y comprenderla, entrar en diálogo con otros, revisar el escrito, para luego producir la versión final, aquella que se socializa a otros interlocutores.

Por tanto, la cooperación dentro de la propuesta fortalece los aportes de la integralidad del saber y la multidimensionalidad del ser; debido a que, los estudiantes encuentran apoyo recíproco dentro de la actividad escritural y además, los diferentes contenidos del plan de estudios se adaptan para plantear problemas que desde la argumentación escrita se entienden con más profundidad; de tal suerte, que éstos trascienden en la vida social de los aprendices; así, aprender a escribir se convierte en una actividad compleja y seria; que convoca a maestro y estudiantes a trabajar mancomunadamente y no bajo una relación vertical, donde generalmente los estudiantes se convierten en receptores acríticos de la información.

Entonces, gracias al principio de cooperación, se valora la palabra del otro, para generar espacios de discusión en el aula con miras a la elaboración de un texto escrito argumentado que refleje la capacidad de discernimiento y comprensión de los estudiantes, acerca de los conocimientos y fenómenos de la realidad, que por muy distantes que se encuentren de su entorno, de una u otra manera los afecta. Por otra parte, se asume la cooperación dentro de la reflexión de las PP; en tanto, el desarrollo de las diferentes actividades escolares, encuentren más significado para los estudiantes; puesto que, se supera la noción del dictado como única acción válida dentro del proceso E/A y se recupera la capacidad de participación del estudiante.

6.7. DINÁMICA DE LA PROPUESTA

Para promover la argumentación escrita a través de PP significativas, la propuesta pedagógica considera un plan de intervención a través de un proyecto integrador titulado: “exploro mi mundo y escribo acerca de él”, que se desarrolla en el aula porque se observa la necesidad de integrar áreas y conocimientos en torno a la actividad escritural.

El nombre del proyecto obedece a que la palabra “mundo” abarca no sólo al planeta como tal, sino los diferentes mundos en los cuales interviene el ser humano (científico, cultural, natural, tecnológico, ideológico, social, mágico-religioso, político, ecológico, económico). Por tanto, todo aquello que acontece en el contexto que rodea a los estudiantes, se convierte en pretexto para escribir y plantear puntos de vista que conlleven al desarrollo de la CAE.

Lo dicho, permite que los estudiantes sean sujetos críticos, para comprender aquellas situaciones, saberes y producciones de las diferentes comunidades científicas que otorgan a las personas referentes para tomar posesión del conocimiento circundante y producir nuevos saberes para formar parte del mundo y la sociedad, desde luego, intervenir en ellos y transformarlos.

Según estos planteamientos, la palabra exploración escrita aquí en primera persona, propicia en los estudiantes habilidades y actitudes de indagación, búsqueda de información y procesamiento de la misma; explorar indica ir más allá de lo dicho en clase, no limitar la labor de aprendizaje hacia la escucha de las explicaciones del maestro, sino partir de ellas para generar otras acciones que involucran manejar diferentes fuentes de información para apoyar las ideas de los estudiantes y fortalecer los argumentos.

El proyecto integrador propuesto en esta investigación tiene en cuenta los planteamientos del plan de estudios general, y retoma de él algunos temas, para plantear a los estudiantes actividades escriturales de tipo argumentativo; a partir de situaciones problema para ser analizadas en clase; en esta medida, la propuesta da apertura para diversas posibilidades de trabajo en clase que permiten adecuar las PP para promover la CAE; en tanto, las diferentes actividades conllevan al trabajo permanente por parte de los estudiantes como sujetos activos, comprensivos y reflexivos respecto de las diferentes situaciones y conocimientos que los ubican en el mundo y la sociedad.

6.8. ESTRUCTURA DE LA PROPUESTA

El proyecto integrador de argumentación escrita propuesto como alternativa de solución para las necesidades detectadas en la presente investigación, se compone de un eje integrador que

abarca el tema central a abordarse y alrededor del cual cobra importancia la argumentación escrita; se relacionan los contenidos generales de las diferentes áreas según la afinidad entre ellos y se establecen los estándares básicos de acuerdo con las áreas que encuentran espacio en el proyecto a desarrollar; por tanto, la interdisciplinariedad cobra importancia en la vida escolar y por su parte, la escritura se convierte en una actividad compleja y transversal que se vivencia a través de los géneros discursivos propuestos para dar cuenta del desarrollo de la CAE; se plantea una situación problema para que los estudiantes profundicen su conocimiento en torno a los planteamientos que surgen de ella; así, se promueve la escritura como proceso y no exclusivamente como producto acabado, se establecen la secuencia didáctica para la producción textual escrita y los recursos generales para el desarrollo del proyecto.

Cada uno de estos componentes se relaciona con el eje integrador, empleado como pretexto para desarrollar la CAE. Se encuentran jerarquizados en orden de importancia; pero se reconoce que todos ellos en conjunto permiten estructurar PP que favorecen la capacidad de pensar de los estudiantes y despierta habilidades para la escritura entendida como proceso riguroso y complejo, que resulta en un adecuado producto textual escrito.

En la figura 5, se aprecia una síntesis de cómo se contempla la operatividad del proyecto integrador de argumentación escrita para transformar las PP y hacer de la escritura una herramienta esencial dentro del proceso comunicativo que los estudiantes deben desarrollar para interactuar socialmente en la escuela y en la comunidad, y para comprender los conocimientos y hechos en procura del desarrollo del pensamiento crítico, para superar la pasividad con la que usualmente se trabaja en el aula de clase.

6.9. DESARROLLO DE LA PROPUESTA Y EVIDENCIAS

Se desarrolla la propuesta con los estudiantes de grados 4° y 5° de la Sede Principal, sin desconocer los aportes ofrecidos por los maestros que trabajan en el CEM La Caldera en estos grados en las diferentes sedes; para determinar cómo promover la CAE a través de PP motivadoras por medio del proyecto integrador de argumentación escrita, que conlleven al buen uso y toma de conciencia de la necesidad de la escritura razonada con fines comunicativos. En la

propuesta se contempla tanto el trabajo individual como el colectivo, que permita a los niños el planteamiento de diferentes puntos de vista para lograr acuerdos, también se promueve la actividad escritural argumentada desde los géneros discursivos del artículo de opinión y la publicidad considerados como los más propicios para comenzar a desarrollar la CAE.

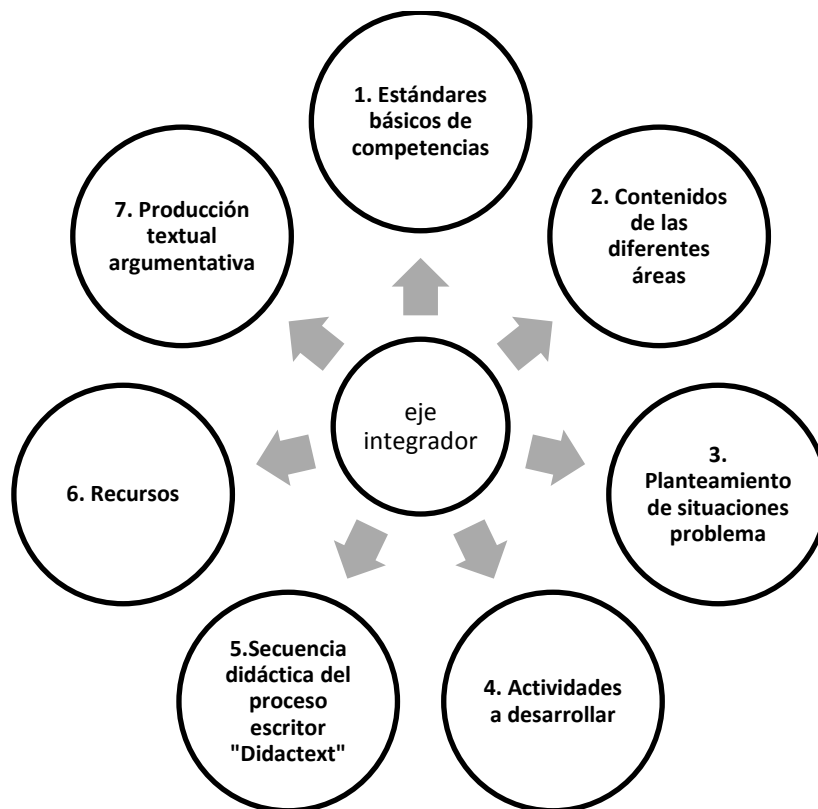


Figura 5: Estructura básica de la propuesta
Fuente: Esta investigación

Se adapta el plan de estudios del área de lenguaje del CEM La Caldera para cumplir con el objetivo general de la investigación y los objetivos contemplados en la propuesta; así, se explica en clases de castellano lo relacionado con la argumentación y los géneros discursivos del artículo de opinión y la publicidad; los niños observan ejemplos de estos géneros discursivos porque se los lleva a leer la información que se publica en la cartelera de la escuela. Allí, ellos observan afiches del programa supérate con el saber que se entiende como publicidad institucional impresa; y también, leen recortes de periódicos y revistas con información variada acerca de salud, ciencia y tecnología.

Posteriormente, en el salón de clase, se realiza la debida explicación de estos géneros discursivos y se motiva a los estudiantes para que sientan gusto por escribir con fines comunicativos; se les hace comprender que ellos son sujetos pensantes, capaces de plantear sus puntos de vista. Se explica que la apropiación del lenguaje escrito no sólo consiste en saber las reglas gramaticales y ortográficas, ni en tener letra legible; sino saber qué hacer con ellas para producir textos argumentativos.

También, se les aclara que el proceso escritor es riguroso y requiere de tiempo, concentración y revisión; por tanto, con el grupo escolar se establece que no se trata de escribir ligero o hacer y presentar los trabajos rápido; sino con la debida concienciación acerca de la utilidad de la escritura para la apropiación y socialización, y se les explica que se van a abordar dos temas del plan de estudios general, uno de ciencias sociales relacionado con los derechos humanos, y otro de ciencias naturales y educación ambiental referente a la preservación de los recursos naturales, en este se integran algunos planteamientos del PRAE.

Se abordan estos temas como dos situaciones problema, transversalizadas por los estándares en lenguaje propuestos por el MEN; en tanto, se considera que la palabra escrita y por ende la argumentación, son necesarias para comunicar ideas a los demás miembros de la comunidad educativa; de ahí que estas situaciones sean orientadas bajo los criterios del proyecto integrador de argumentación escrita a través de talleres relacionados con los derechos humanos y la educación ambiental respectivamente; según lo dicho, algunos de los temas del plan de estudios son abordados como problemas que requieren una solución, la cual debe darse a conocer a la comunidad educativa a través de la publicación de material escrito en la cartelera institucional.

6.9.1. “Los derechos humanos”

Dentro del plan de estudios de ciencias sociales, así como en la vida institucional, se contempla el reconocimiento de los derechos humanos, y en ellos los del niño y la niña. Como tal, el tema de los derechos universales que toda persona posee, es un pretexto ideal para que el grupo escolar desarrolle actividades en procura de la escritura argumentada, porque esto representa una toma de posición respecto a la manera como la sociedad en general cumple o no

con este tipo de declaraciones emanadas por organismos internacionales y que orientan principalmente la vida social, familiar y educativa de las comunidades en distintos países, de acuerdo con la expedición de constituciones y códigos. (Ver figura 6).

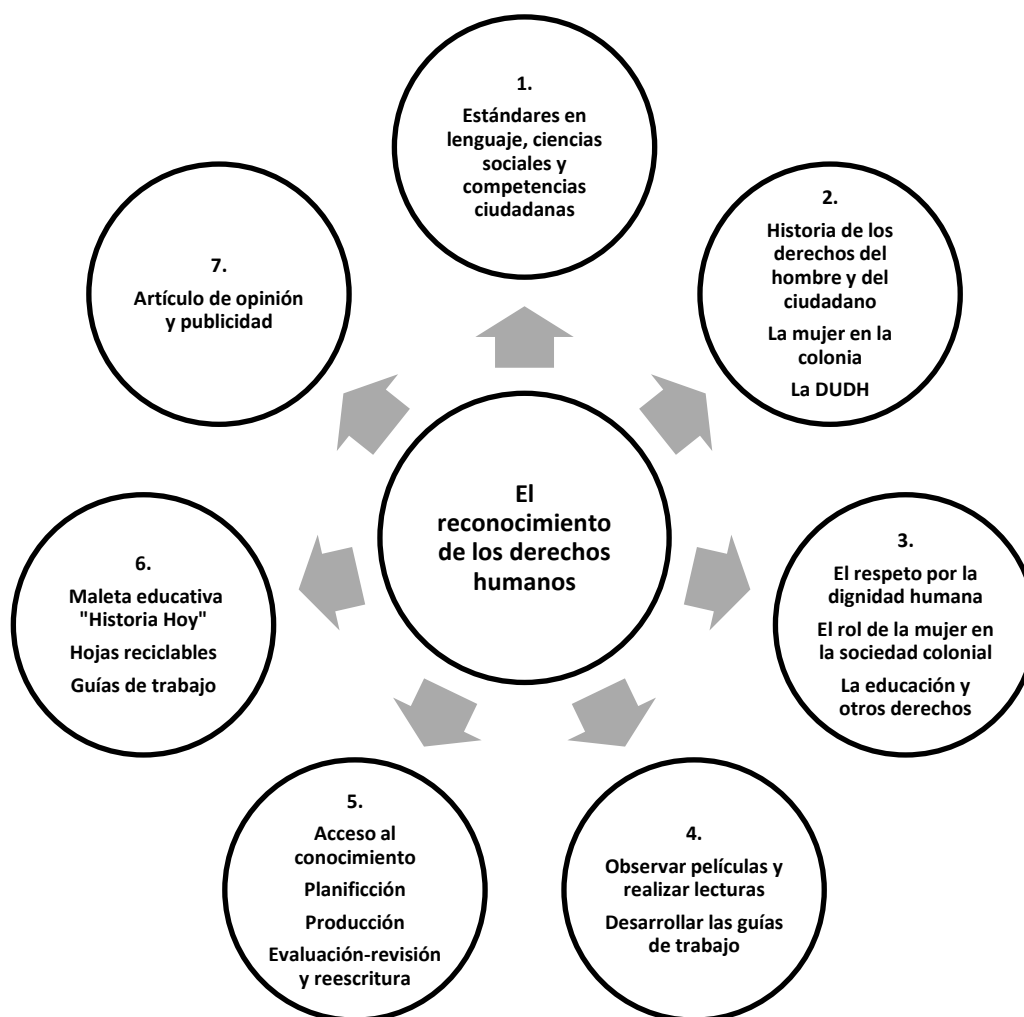


Figura 6: Estructura para "el reconocimiento de los derechos humanos"
Fuente: Esta investigación

- **Eje integrador**

El reconocimiento de los derechos humanos.

- **Contenidos de las diferentes áreas y proyectos**

De ciencias sociales, se rescata la historia de “los derechos del hombre y del ciudadano” y su traducción en Colombia en el año 1783 por Antonio Nariño a finales del período colonial y comienzos de la república en Colombia, precisamente para pensar sobre el significado en su momento histórico del hecho de no tomar en cuenta a la mujer.

De ética y valores se asumen algunos artículos de la DUDH³⁶, para analizarlos y establecer la manera cómo el Estado, la familia y la sociedad colombiana cumplen con los derechos allí consagrados, principalmente, los relacionados con la niñez y la juventud.

Del proyecto de convivencia y paz, se retoma la necesidad de promover la toma de decisiones y la capacidad de participación de los aprendices en la vida estudiantil.

- **Situación problema “El reconocimiento de los derechos humanos” y su relación con la CAE**

Abordar el estudio de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) y las directrices que orientan el modo de vida de diferentes poblaciones, origina una toma de conciencia crítica relacionada con el respeto por la dignidad humana para reconocer las condiciones de equidad en todos los seres humanos, sin importar etnia, género, condición económica o credo. Esta situación es pretexto para llevar a los estudiantes a pensar, a reflexionar y a escribir de manera argumentada, para que sus textos sean socializados de diferentes maneras ante la comunidad educativa. (Ver anexos C, D, E y F).

- **Secuencia didáctica del proceso escritor “Didactext”**

Se desarrollan tres talleres para abordar el análisis de los derechos humanos en diferentes contextos socio-históricos colombianos. Los talleres se diseñan con una doble intención: la primera, hacer uso de la escritura razonada, de modo que los estudiantes eviten la copia textual, y

³⁶ Declaración Universal de los Derechos Humanos.

más bien sean capaces de producir textos argumentativos desde sus presaberes acerca de la escritura; la segunda, relacionada con el análisis de los derechos humanos para que ellos apropien los conocimientos necesarios para socializarlos al publicar sus escritos relacionados con el tema en la cartelera institucional.

Éstos cuentan en algunos casos con lecturas iniciales, lecturas complementarias, cuentos pedagógicos, o la invitación a observar videos ilustrativos. Para fomentar la escritura cooperativa, se plantea la conformación de grupos de trabajo, con el objeto de observar la manera cómo los estudiantes distribuyen funciones en relación con la producción textual y realizan planes de textualización.

Se plantea una serie de preguntas, de cuyas respuestas se obtienen las primeras opiniones de los estudiantes; de tal suerte, que éstas se constituyen en los primeros borradores de escritura.

Para especificar las actividades que los estudiantes realizan en cada una de las etapas del proceso escritor, se recurre a la matriz básica que aporta Ramírez (2010, pp. 195, 215), respecto a la elaboración de artículos de opinión y de la publicidad para promover la CAE:

Tabla 27: Secuencia didáctica para trabajar los derechos humanos

Invención Identificación de saberes previos y creación de intereses	Planificación Esquema del artículo de opinión y la publicidad	Producción (Textualización) Elaboración del borrador del texto según los géneros discursivos propuestos	Revisión y reescritura Valoración y depuración textual
<p>Exploración de los saberes previos.</p> <p>Análisis de la información.</p> <p>Desarrollo de lecturas.</p> <p>Planteamiento de puntos de vista respecto al reconocimiento o al desconocimiento de los derechos humanos en diferentes contextos sociales e históricos colombianos.</p> <p>Creación de elementos de significación al relacionar los saberes previos con el conocimiento científico e histórico y los hechos sociales respecto a los derechos humanos.</p>	<p>Confrontación de las razones que llevan a los estudiantes a escribir acerca de los derechos humanos y su reconocimiento o vulneración.</p> <p>Desarrollo de los talleres propuestos. (Ver figura 7).</p> <p>Identificación de modelos textuales que apoyan la estructura textual: títulos, dibujos, márgenes, tipos de letra, coloreado, palabras clave.</p> <p>Elaboración de la superestructura textual de acuerdo con los géneros discursivos propuestos.</p> <p>Construcción de las primeras oraciones.</p> <p>Identificación de ideas que faltan o que necesitan ser profundizadas.</p>	<p>Reconocimiento de la estructura y funcionalidad del artículo de opinión y la publicidad.</p> <p>Elaboración del primer borrador de acuerdo con la producción textual establecida. (Ver figura 8).</p> <p>Reconocimiento de repeticiones, imprecisiones, uso inadecuado de la puntuación, entre otras.</p> <p>Evaluación del borrador de acuerdo con las normas de textualidad: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad, intertextualidad.</p> <p>Búsqueda de información.</p>	<p>Valoración del texto final.</p> <p>Identificación de aciertos y desaciertos en la escritura (revisión textual).</p> <p>Adición, exclusión, sustitución o reordenamiento de ideas.</p> <p>Escritura de los textos de acuerdo con los géneros discursivos planteados.</p> <p>Reflexión acerca de la importancia de publicar los textos en la cartelera institucional.</p> <p>Publicación en la cartelera institucional. (Ver figuras 9, 10 y 11).</p>



Figura 7: Desarrollo de talleres sobre "los derechos humanos"
Fuente: Esta investigación



Figura 8: La escritura como proceso y producto
Fuente: Esta investigación



Figura 9: Cartelera acerca de la mujer y la colonia
Fuente: Esta investigación

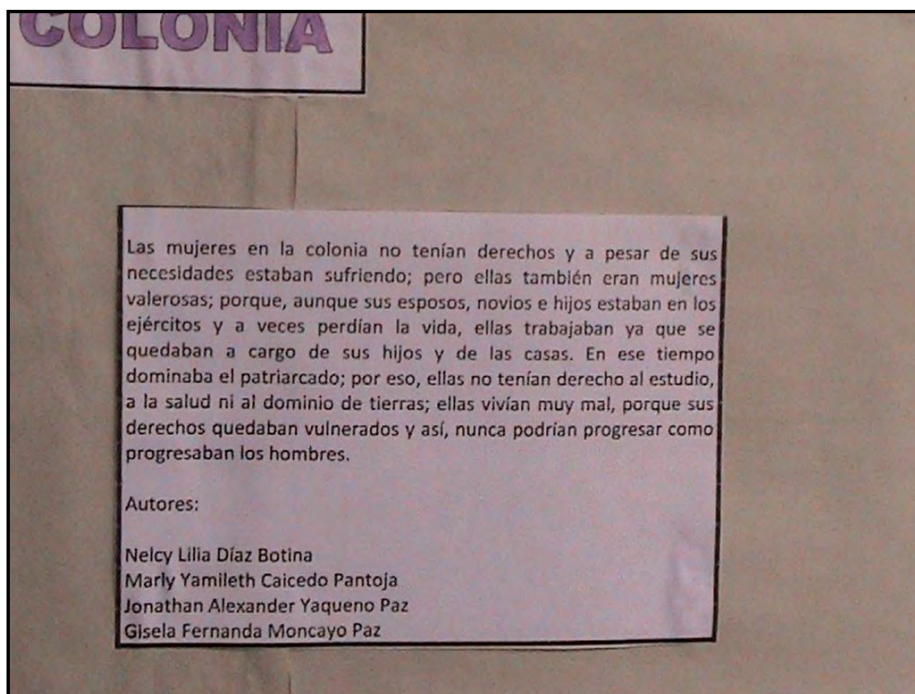


Figura 10: Artículo de opinión sobre los derechos del hombre
Fuente: Esta investigación

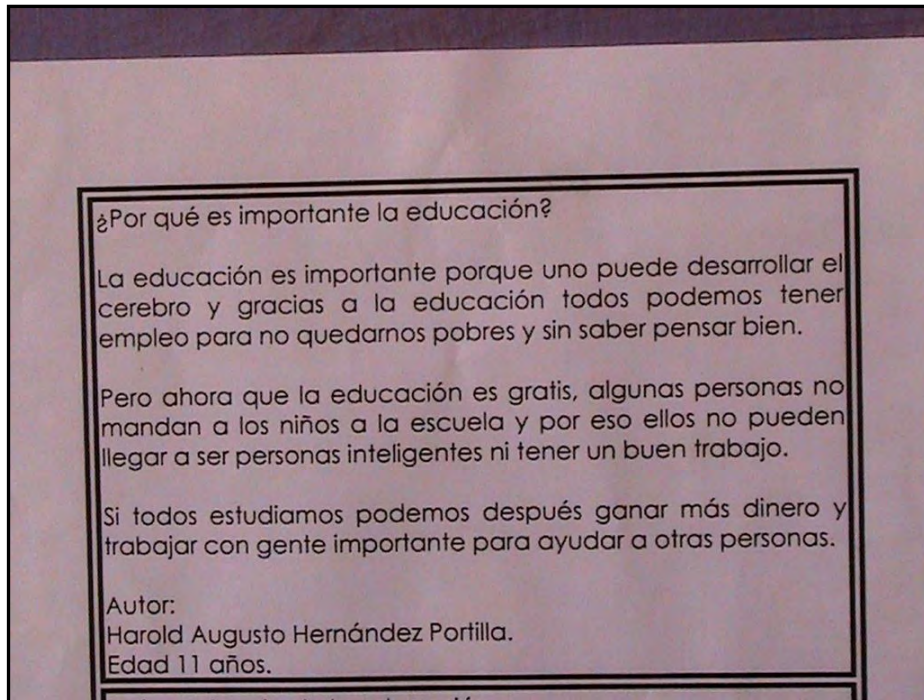


Figura 11: Artículo de opinión acerca de la importancia de la educación

Fuente: Esta investigación

- **Recursos**

Materiales de lectura y de video de la maleta educativa “historia hoy”: película “amores ilícitos”, idea original de Gabriel García Márquez, (1995), dirigida por Heriberto Fiorillo; y el texto “la historia desconocida de Melchora Nieto: una patriota valiente escrita por Martha Lux Martelo” (Lux, 2012, pp. 53, 57), fotocopias, hojas reciclables, guías de trabajo, hojas block. Recursos tecnológicos: computador, televisor y DVD.

- **Actividades generales a desarrollar**

Observar películas relacionadas con la vulneración de los derechos humanos para que los estudiantes reflexionen sobre este tema; desarrollar lecturas en grupo de acuerdo con el eje integrador anteriormente señalado; seleccionar materiales de la biblioteca de aula y de la escuela para obtener información de diversas fuentes que contribuyan al desarrollo de las actividades propuestas y realizar en grupos las guías de trabajo.

- **Estándares básicos de competencias**

Se recopilan en un cuadro demostrativo aquellos relacionados con las áreas de lenguaje, ciencias sociales y las competencias ciudadanas propuestas por el MEN (2006); y se destaca la articulación de éstos para el desarrollo de la propuesta:

Tabla 28: Estándares para trabajar los derechos humanos

Estándares en lenguaje	Estándares en ciencias sociales	Estándares en competencias ciudadanas	Articulación de los estándares al desarrollo de la propuesta
<p>Produzco textos escritos argumentativos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.</p> <p>Produzco la primera versión de un texto argumentativo, atendiendo a requerimientos formales y conceptuales de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales y ortográficos.</p> <p>Reescribo el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por mis compañeros y por mí. (MEN, 2006, p. 34).</p>	<p>Conozco los derechos de los niños e identifico algunas instituciones locales, nacionales e internacionales que velan por su cumplimiento (personería estudiantil, comisaría de familia, Unicef...).</p> <p>Asumo una posición crítica frente a situaciones de discriminación y abuso por irrespeto a los rasgos individuales de las personas (etnia, género...) y propongo formas de cambiarlas.</p> <p>Defiendo mis derechos y los de otras personas y contribuyo a denunciar ante las autoridades competentes (profesor, padres de familia, personero estudiantil...) casos en los que son vulnerados. (MEN, 2006, p. 124).</p>	<p>Reconozco cómo se sienten otras personas cuando son agredidas o se vulneran sus derechos.</p> <p>Coopero y muestro solidaridad con mis compañeros y mis compañeras, trabajo constructivamente en equipo.</p> <p>Reconozco que todos los estudiantes somos personas con el mismo valor y los mismos derechos. (MEN, 2006, p. 173).</p>	<p>Como se alcanza a observar, el MEN contempla la producción textual como proceso riguroso que implica la revisión continua. De ahí que el reconocimiento de los derechos humanos abordado como situación problema, permite a los niños ser sujetos más críticos respecto de la realidad social y las condiciones de inequidad en situaciones cotidianas o en diferentes momentos históricos en Colombia.</p> <p>Por otra parte, se hace evidente la importancia que adquiere la palabra escrita para hacer prevalecer los derechos de los niños y de la mujer en el contexto social.</p>

6.9.2. “Preservemos los recursos naturales”

En la actualidad la problemática ambiental afecta a diferentes países y regiones; frente a esta situación, desde el orden mundial se han planteado normas ambientales que orientan la protección de los recursos y los espacios naturales; en el caso colombiano a partir del año 2009 se promueve el desarrollo de los PRAE dentro de los establecimientos educativos, y en ellos, se contempla la promoción de acciones en procura de la preservación ambiental. Esta temática permite el desarrollo de la CAE; porque, a través de los géneros discursivos propuestos en esta investigación se expresan mensajes persuasivos para que la comunidad en general valore y preserve los recursos naturales que en el corregimiento existen.

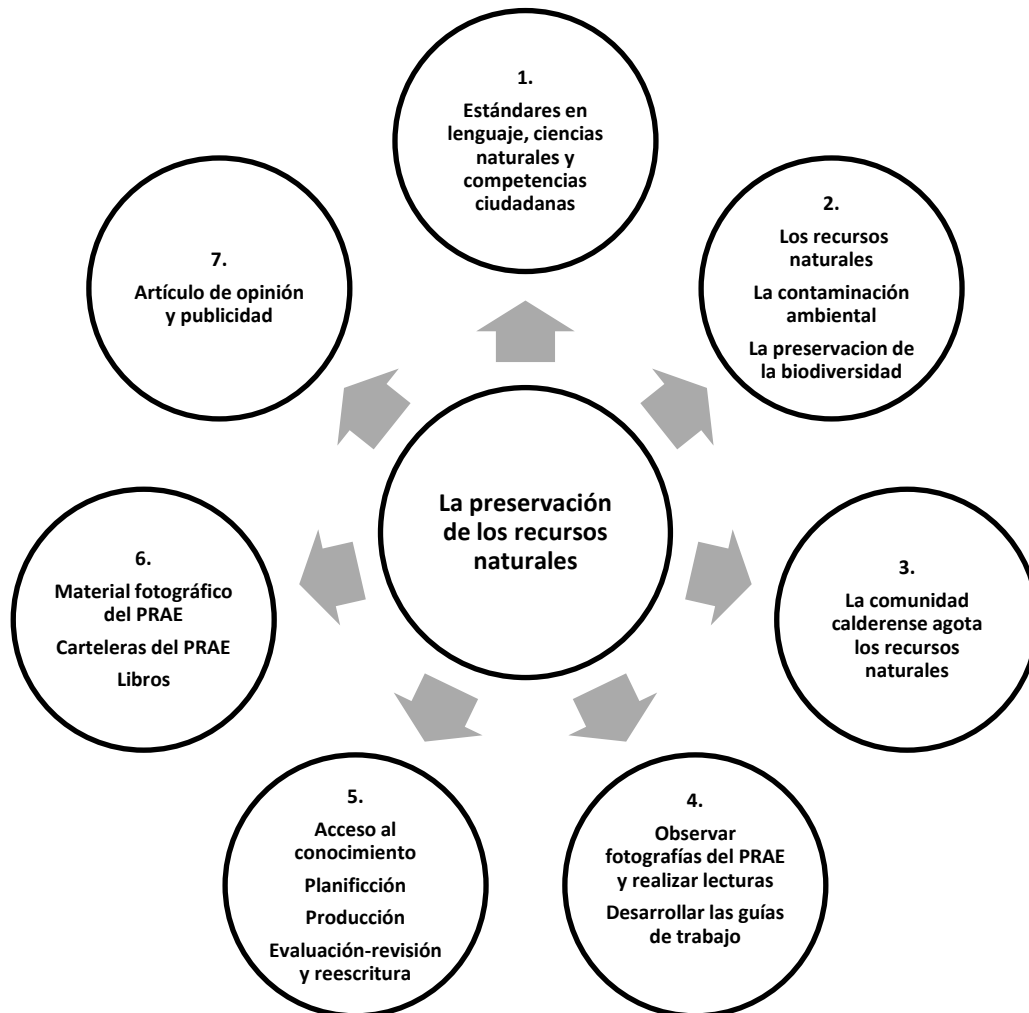


Figura 12: Estructura para "la preservación de los recursos naturales"
Fuente: Esta investigación

- **Eje integrador**

La preservación de los recursos naturales.

- **Contenidos de las diferentes áreas y proyectos**

De ciencias naturales se asumen los contenidos de los recursos naturales: agua, aire, tierra, animales y plantas y lo relacionado con la contaminación ambiental; del proyecto PRAE del CEM La Caldera se retoma el registro fotográfico del componente de caracterización del contexto, el cual contiene los recursos naturales existentes en la región: nacederos de agua, riachuelos, animales y plantas, de las competencias ciudadanas se asimilan los estándares relacionados con la protección del medio ambiente; además, se integran conocimientos de artística: dibujo, manejo del color y diseño de letras para crear afiches publicitarios.

- **Situación problema “preservación de los recursos naturales” y la CAE**

Es necesario dar mayor operatividad al PRAE del CEM La Caldera; y desde allí, promover la CAE; debido a que la argumentación escrita encuentra cabida dentro de la temática ambiental; en tanto, gracias a ella los estudiantes expresan su sentir y cuentan con la oportunidad de acercarse más a la realidad del contexto en el cual ellos interactúan, también les permite adquirir más conciencia ambiental a través de la actividad escritural, para que sus producciones textuales sean conocidas por otros miembros de la comunidad educativa y local; de tal manera, que se persuade a la población para valorar y preservar los recursos y entornos naturales de la región a través de mensajes publicitarios y artículos de opinión encaminados a la protección y sostenimiento ambiental en el corregimiento.

Por otra parte, se reconoce que los integrantes de una comunidad, hacen uso del espacio físico para fines productivos, recreativos y de vivienda; situación que conlleva al deterioro ambiental; por tanto, es necesario que a través de los géneros discursivos mencionados anteriormente, los estudiantes adquieran tanto la conciencia para preservar el ambiente natural, como la capacidad

para comunicar a otros miembros de la población, la urgencia de preservar los recursos naturales para las futuras generaciones.

- **Secuencia didáctica del proceso escritor “Didactext”**

Se plantea el desarrollo de tres talleres que integran conocimientos de ciencias naturales y educación ambiental, así como fotografías contenidas en el PRAE del CEM La Caldera, principalmente por la caracterización de contexto³⁷.

Se maneja la estructura de trabajo similar a la planteada para las ciencias sociales; por tanto, los estudiantes emplean la CAE para manifestar, plantear y justificar ideas respecto a la protección del medio ambiente. Se ubica a los estudiantes en el contexto local, para que ellos realicen una lectura de la realidad cercana y de esta manera, vivenciar más la conciencia ambiental a través de la palabra escrita.

Estos talleres cuentan con una actividad inicial que consiste en observar láminas educativas que contienen información extractada del PRAE; fotografías de sitios y recursos naturales característicos de la región: montañas, nacimientos de agua, ríos, flora y fauna; y de lugares que en la escuela o en la vereda presentan fuentes de contaminación.

Se emplea este material visual para inspirar a los estudiantes y motivarlos a escribir a partir de la lectura de imágenes; así ellos, en un primer momento realizan descripciones y apreciaciones, para luego dar comienzo a la producción textual argumentativa en procura de comunicar ideas en relación con la preservación de los recursos naturales en la tierra Calderense.

Los talleres se diseñan para trabajar colaborativamente, algunos de ellos contienen síntesis de lecturas extraídas de cartillas del Programa Escuela Nueva y de libros de ciencias naturales y

³⁷ La caracterización de contexto es la fase inicial para el desarrollo de los PRAE, en ella se desarrolla una lectura de la realidad local. El CEM La Caldera en el año 2010, realiza esta fase con la colaboración de docentes, estudiantes y padres de familia. Dentro de esta caracterización, se decide tomar un completo registro fotográfico de los lugares (escuelas, capillas, galleras, polideportivos), costumbres, tradiciones, actividades socioeconómicas, así como de los recursos y espacios naturales, que determinan la relación que establece la población con el entorno natural y el impacto que en él genera todo tipo de acción humana.

educación ambiental. Con esto, se rescata el valor pedagógico del libro y se implementa la transposición didáctica para hacer más comprensibles los temas que los estudiantes van a abordar.

En este sentido, se establece que la información contenida en los libros de texto es valiosa porque contribuye al desarrollo de procesos de lectura y escritura más complejos con la debida mediación del maestro.

También, se plantean preguntas que invitan a la reflexión para que las respuestas sean entendidas como los primeros borradores o ideas fuerza a tener en cuenta para elaborar artículos de opinión y afiches publicitarios, en procura de incidir positivamente en la comunidad para lograr cambios de conducta relacionadas con la preservación de los recursos naturales, así como la adhesión del público a las ideas planteadas por los estudiantes.

A continuación, se especifican las actividades que realizan los estudiantes en cada una de las etapas del proceso escritor:

Tabla 29: Secuencia didáctica para trabajar la preservación de los recursos naturales

Invención Identificación de saberes previos y creación de intereses	Planificación Esquema del artículo de opinión y la publicidad	Producción (Textualización) Elaboración del borrador del texto según los géneros discursivos propuestos	Revisión y reescritura Valoración y depuración textual
<p>Exploración de los saberes previos.</p> <p>Análisis de información contenida en láminas educativas del PRAE.</p>	<p>Confrontación de las razones que llevan a los estudiantes a escribir acerca de los recursos naturales y la contaminación ambiental en el contexto Calderense.</p>	<p>Reconocimiento de la estructura y funcionalidad del artículo de opinión y la publicidad para generar conciencia ambiental en la comunidad Calderense.</p>	<p>Valoración del texto final.</p> <p>Identificación de aciertos y desaciertos en la escritura (revisión textual).</p>
<p>Observación de fotografías. (Ver figura 13).</p> <p>Desarrollo de lecturas.</p> <p>Planteamiento de puntos de vista respecto a la contaminación ambiental y a la preservación del medio ambiente; principalmente, para valorar los recursos naturales del entorno en el que ellos viven.</p> <p>Creación de elementos de significación al relacionar los saberes previos con el conocimiento científico respecto a la preservación de los recursos naturales en el contexto Calderense.</p>	<p>Desarrollo de los talleres propuestos.</p> <p>Identificación de modelos textuales que apoyan la estructura textual: títulos, dibujos, márgenes, tipos de letra, coloreado, palabras clave.</p> <p>Elaboración de la superestructura textual de acuerdo con los géneros discursivos propuestos.</p> <p>Construcción de las primeras oraciones.</p> <p>Identificación de ideas que faltan o que necesitan ser profundizadas.</p>	<p>Elaboración del primer borrador de acuerdo con la producción textual establecida.</p> <p>Reconocimiento de repeticiones, imprecisiones, uso inadecuado de la puntuación, entre otras.</p> <p>Evaluación del borrador de acuerdo con las normas de textualidad: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad, intertextualidad.</p> <p>Búsqueda de información.</p>	<p>Adición, exclusión, sustitución o reordenamiento de ideas.</p> <p>Escritura de los textos de acuerdo con los géneros discursivos planteados.</p> <p>Reflexión acerca de la importancia de publicar los textos en la cartelera institucional.</p> <p>Publicación en la cartelera institucional. (Ver figuras 14 y 15).</p>



Figura 13: Observación de fotografías del PRAE
Fuente: Esta investigación

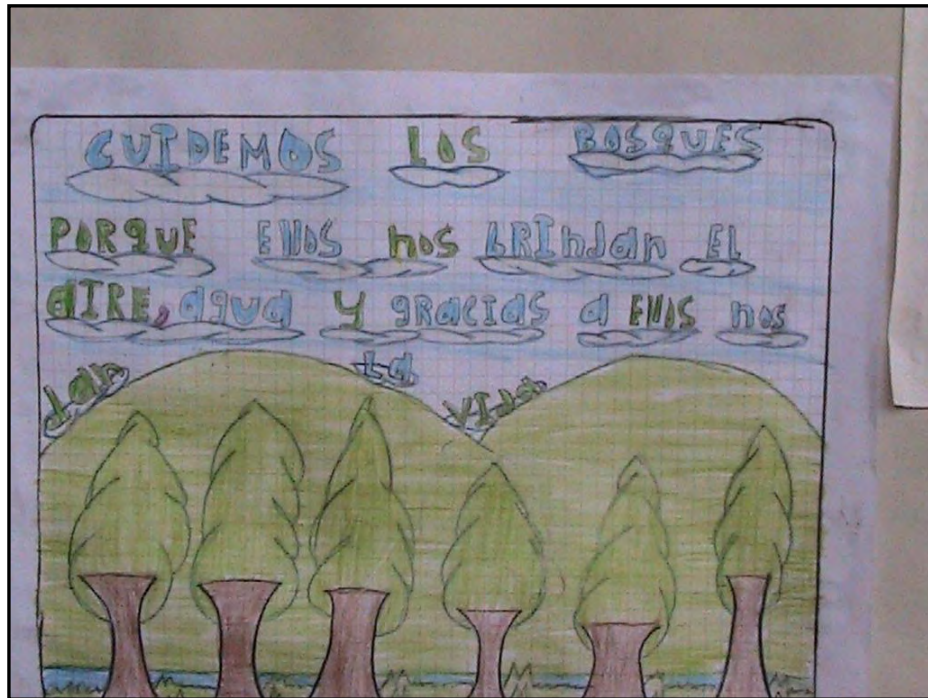


Figura 14: Publicidad sobre educación ambiental
Fuente: Esta investigación

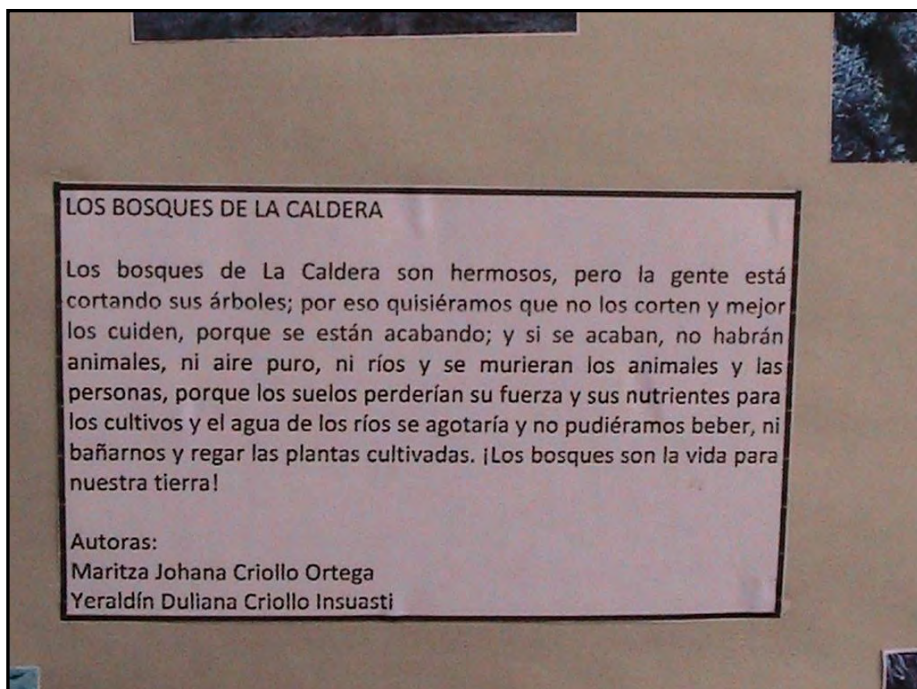


Figura 15: Artículo de opinión sobre educación ambiental
Fuente: Esta investigación

- **Recursos**

Materiales de lectura: libros de ciencias naturales del programa Escuela Nueva (Fundación Multitaller de la Universidad del Valle, 1996) y la cartilla “planeta azul” de Octavio García y Asdrúbal López Orozco (1996) fotocopias; hojas reciclables, guías de trabajo, hojas block, marcadores, cartulina, lápices y colores.

- **Actividades a desarrollar**

Observar el material fotográfico relacionado con la contaminación ambiental, y los recursos naturales, principalmente de la vereda, realizar guías de trabajo en clase (ver anexos G, H e I) y desarrollar las producciones escritas a través del mensaje publicitario y el artículo de opinión con la orientación de la secuencia Didactext.

- **Estándares básicos de competencias**

Se recopilan aquellos relacionados con las áreas de lenguaje, ciencias naturales y educación ambiental, así como las competencias ciudadanas propuestas por el MEN (2006) y su articulación dentro de la propuesta:

Tabla 30: Estándares para trabajar la preservación de los recursos naturales

Estándares en lenguaje	Estándares en ciencias naturales y educación ambiental	Estándares en competencias ciudadanas	Articulación de los estándares al desarrollo de la propuesta
<p>Produzco textos escritos argumentativos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.</p> <p>Produzco la primera versión de un texto argumentativo, atendiendo a requerimientos formales y conceptuales de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales y ortográficos.</p> <p>Reescribo el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por mis compañeros y por mí. (MEN, 2006, p. 34).</p>	<p>Observo el mundo en el que vivo.</p> <p>Analizo el ecosistema que me rodea y lo comparo con otros.</p> <p>Analizo características ambientales de mi entorno y peligros que lo amenazan.</p> <p>Respeto y cuido los seres vivos y los objetos de mi entorno. (MEN, 2006, pp. 134, 135)</p>	<p>Ayudo a cuidar las plantas, los animales y el medio ambiente en mi entorno cercano.</p> <p>Propongo distintas opciones cuando tomamos decisiones en el salón y en la vida escolar. (MEN, 2006, pp. 172, 173).</p>	<p>La problemática ambiental se convierte en un pretexto de aprendizaje significativo para que los estudiantes adquieran más conciencia acerca del impacto de diferentes acciones humanas sobre los entornos y los recursos naturales.</p> <p>En este sentido, dar a conocer ideas para valorar y preservar los recursos y los entornos naturales, es una oportunidad para que los estudiantes apliquen sus conocimientos sobre la escritura y la argumentación; de tal manera, que a través de la publicidad y el artículo de opinión, los aprendices persuadan, convenzan y busquen un cambio de comportamiento en la población, en pro de la preservación del medio ambiente.</p>

6.10. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

Una vez desarrollados los talleres, se observa el interés y la motivación que los estudiantes demuestran hacia la escritura argumentada, la mayoría del grupo escolar siente agrado por el trabajo en grupo, comparten lecturas y materiales, se transforman los ambientes de aprendizaje en el aula y fuera de ella; en este contexto de comunicación, la palabra escrita adquiere relevancia al considerar los objetivos planteados en la presente investigación. Por otra parte, para evaluar la propuesta, se aplica una encuesta abierta con nueve preguntas (ver anexos J y K), para reconocer en palabras de los niños de 4° y 5° grados en la Sede Principal, el impacto de la aplicación del proyecto integrador de argumentación escrita; su interpretación se realiza con la misma estructura empleada en el análisis de la información de la investigación general, presentada en el capítulo 5 del presente trabajo.

Tabla 31: La experiencia de trabajar en grupo

Categoría	Subcategoría	Estudiantes	Testimonio relevante
Trabajo cooperativo	Individualismo y poca colaboración	3	Algunos compañeros no comparten sus propuestas y sólo quieren que uno trabaje por ellos en los talleres que deja el maestro.
	Solidaridad	12	Si nos gusta trabajar en grupo porque podemos ayudar a otros compañeros.
	Desarrollo de habilidades	4	Nos gusta ayudarnos en los trabajos que nos dejan y los desarrollamos con nuestras habilidades.
	Compartir	4	Nos gusta trabajar en grupo, es muy bonito porque podemos compartir los útiles y lo que sabemos.

6.10.1. La experiencia de trabajar en grupo

Para un 13,04% de estudiantes, no es agradable trabajar en grupo, ellos manifiestan “individualismo y poca colaboración”, porque es difícil que los compañeros de clase compartan sus ideas; lo anterior se presenta porque habitualmente el grupo escolar espera que el maestro “dicte la clase”; de ahí que al cambiar la forma de trabajo, algunos de ellos no se adaptan a situaciones diferentes de aprendizaje, en las cuales están convocados a compartir ideas, opinar y discutir.

En este punto, es necesario considerar los aportes de R. Ramírez (2010, p. 187), respecto a la implementación de la discusión en el aula, entendida como “un género de argumentación y una

técnica de dinámica de grupos, diseñada con el fin de utilizar la participación oral cooperativa en la solución de un problema o cuestión”. De acuerdo con lo planteado, el trabajo en grupo lleva implícita la discusión, para que los estudiantes aprendan a confrontar ideas y dar soluciones a las diferentes cuestiones propuestas en clase como pretextos de aprendizaje.



Figura 16: La experiencia de trabajar en grupo
Fuente: Esta investigación

De esta manera, se plantea otra forma para que los estudiantes aprendan a trabajar en grupo con base en la cooperación y la discusión; para que así, propendan por la consecución de metas comunes, para este caso, relacionadas con el desarrollo de la CAE, que permite la apropiación del conocimiento para manifestarlo a través de la escritura adecuada de textos argumentativos.

No obstante, para un 86,96% del total del grupo escolar, trabajar en grupo es una experiencia enriquecedora; de ellos, el 52,17% manifiesta que la “solidaridad” es necesaria, porque así, se ayudan entre todos y se valora la diversidad que existe al interior del grupo.

Así, se vislumbra que los estudiantes se comprometen para “alcanzar metas comunes” (Eggen & Kauchak, 2001, p. 373) a través de la participación activa que genera experiencias

significativas para la toma de decisiones grupales. En este sentido, la solidaridad, expresada por los aprendices se traduce en cooperación; por tanto, los estudiantes se apoyan unos a otros para que se evidencie tanto la producción textual argumentada como la apropiación del conocimiento.

Un 17,39%, asocia el trabajo en grupo con el “desarrollo de habilidades” que ligado a la colaboración mutua, se traduce en competencias; pues así, entran en juego diversos procesos de pensamiento; por otra parte, se supera el concepto de la copia como alternativa para registrar información; pues el trabajo colaborativo, enmarcado desde la necesidad social de la escritura argumentada, los conlleva a ser más críticos y reflexivos respecto a las situaciones que en la cotidianidad los afecta y que, por tanto, necesitan ser comunicadas a otros miembros de la comunidad en procura del bienestar social. De esta manera, se valora la propuesta de R. Ramírez (2010, p. 244), respecto “al desarrollo de proyectos de escritura que toman los problemas del contexto como pretexto para la producción del texto escrito; a la vez, que fortalecen el trabajo cooperativo para la producción de textos a partir de talleres”. Por consiguiente, gracias a la propuesta de trabajo en grupo, los estudiantes ponen en juego diferentes habilidades que ya poseen y desarrollan otras gracias a la interacción social en el aula; por tanto, la CAE se promueve gracias a la actividad del estudiante y a su capacidad de reflexión respecto a la apropiación del conocimiento.

Finalmente, un 17,39% expresa que el trabajo en grupo, permite “compartir” tanto los saberes como los útiles escolares; de esta manera, se fomentan valores que los hace buenos ciudadanos, capaces de dialogar, trabajar mancomunadamente y contribuir para el adecuado desarrollo de los trabajos de escritura argumentativa propuestos en clase. En esta medida, al asumir el trabajo grupal para realizar la escritura de textos argumentativos, además de fomentar buenas relaciones humanas entre los estudiantes, se destaca la “responsabilidad individual” (Eggen & Kauchak, 2001, p. 376); pues, cada aprendiz, aporta con sus destrezas en procura de la producción textual escrita.

Según estas apreciaciones, en términos generales, la experiencia de trabajar en grupo la actividad escritural argumentada, es positiva porque los estudiantes colaboran, comparten y desarrollan diferentes habilidades de pensamiento, para ser sujetos capaces de criticar la realidad;

a pesar que algunos no comparten con buenos ojos este tipo de actividad en clase, debido a las diferencias de opinión y a que unos estudiantes esperan que otros trabajen por ellos. En consecuencia, es necesario promover actividades grupales con más frecuencia, para que el grupo escolar sienta motivación por la colaboración mutua y aprenda a respetar la diversidad en clase para el logro de objetivos comunes respecto al uso social de la argumentación escrita.

Tabla 32: Transformación de los ambientes de aprendizaje

Categoría	Subcategoría	Estudiantes	Testimonio relevante
Nuevos Ambientes de aprendizaje	Espacios de diálogo y acuerdos	8	Si cambia la forma de trabajo porque quedan espacios para hablar y nos ponemos de acuerdo.
	Trabajo cooperativo	4	Si cambia la forma de trabajo en clase porque no todos tenemos las mismas capacidades de pensar, escribir y dibujar.
	Colaboración	4	Si cambia porque hay ayuda de unos y otros.
	Diferentes escenarios de aprendizaje	3	Se sale del salón.
	Talleres en clase	4	Los estudiantes trabajan en los talleres que organiza el profesor.

6.10.2. Transformación de los ambientes de aprendizaje

De mano con lo manifestado en las líneas anteriores, con la aplicación de la propuesta del proyecto integrador de argumentación escrita; para un 34,78% se generan “espacios de diálogo y acuerdos”, para cambiar la forma de trabajar en clase, porque a los estudiantes se les propicia espacios para hablar; cosa que, difícilmente se logra en la enseñanza tradicional, donde sólo se limitan a escuchar y copiar. Motivar el habla en los estudiantes a través del trabajo en grupo y el desarrollo de actividades diferentes a las que habitualmente se realizan, hace que ellos comiencen a plantear espontáneamente sus puntos de vista para la consecución de acuerdos.

Para el 17,39% de los estudiantes, el hecho de implementar el “trabajo cooperativo”, implica transformar los ambientes de aprendizaje; sobre todo, porque ellos reconocen que como seres humanos tienen diferentes habilidades o capacidades para “pensar, escribir y dibujar”, las cuales al desarrollarlas dentro del grupo, permiten el logro de metas comunes; en este caso, la capacidad para crear textos argumentativos escritos. De acuerdo con lo planteado, el trabajo cooperativo conlleva “a que los estudiantes sean activos y se responsabilicen de su propio aprendizaje” (Eggen & Kauchak, 2001, p. 378). En esta medida, al trabajar grupalmente y colaborar, los

estudiantes se asumen “como docentes y estudiantes” (Eggen & Kauchak, 2001, p. 378); es decir, enseñan y aprenden a través de actividades motivadoras centradas en el diálogo y la discusión para generar textos argumentativos.

Así mismo, los estudiantes tienen la oportunidad de aprender de una manera más natural a través de la observación; porque ellos comparan la forma de trabajar entre los compañeros; y así, el proceso E/A es más significativo y enriquecedor. Similar a estas palabras, un 17,39% considera la “colaboración” como característica primordial que mejora notablemente los ambientes de aprendizaje; porque los estudiantes, están en capacidad de reconocer sus debilidades para procurar superarlas progresivamente con la mediación de otros compañeros.

Además, los aprendices “tienen la oportunidad de interactuar y aprender de otros estudiantes” (Eggen & Kauchak, 2001, p. 380); porque a través de la interacción social con estudiantes que poseen diferentes habilidades o que se encuentren más avanzados, se procura más “crecimiento conceptual” (Eggen & Kauchak, 2001, p. 380); en este caso, más apropiación de la escritura razonada.

El 13,04% del grupo escolar manifiesta que contar con “diferentes escenarios de aprendizaje” se relaciona directamente con los ambientes; sobre todo porque, al salir del salón se respira un aire diferente de libertad de expresión, hay un contacto más directo con el entorno y se recupera el valor pedagógico de los diferentes espacios escolares para desarrollar las clases; lo cual contribuye a que las PP sean llamativas, integradoras y adecuadas para promover la comunicación.

Por otra parte, para un 17,39% los “talleres en clase”, mejoran los ambientes de aprendizaje; porque se estructuran de tal manera, que se aproxima a los estudiantes al conocimiento, se ofrecen momentos para la reflexión crítica a través del análisis de lecturas, videos y ejemplos; para que con éstos, se promueva la argumentación escrita a través de los géneros discursivos de la publicidad y el artículo de opinión.



Figura 17: Aprovechamiento pedagógico de los espacios escolares
Fuente: Esta investigación

Desde esta perspectiva, realizar talleres de argumentación escrita, en diferentes escenarios escolares, para salir del aula de clase, implica pensar que la escritura razonada “es un proceso complejo que requiere de un aprendizaje lento y prolongado (Ramírez, 2010, p. 145), así como de ambientes de trabajo motivantes; hecho que permite sugerir, que las PP no deben forzar al estudiante a escribir; sino más bien, invitarlo y enamorarlo por la escritura, para que él sienta gusto y a la vez, la necesidad de hacer uso de ella para comunicarse.

Tabla 33: El proceso escritural

Categoría	Subcategoría	Estudiantes	Testimonio relevante
Escritura como proceso y producto	Escritura, revisión y reescritura	2	Se hace el primer borrador escrito del texto y lo revisamos junto con el maestro y luego se vuelve a escribir.
	Desarrollo de estrategias cognitivas	13	Nosotros hicimos los escritos leyendo, analizando bien y entendiendo el tema; después comenzamos a escribir.
	Colaboración mutua	8	Nos ayudamos unos con otros.

6.10.3. El proceso escritural

Gracias a la aplicación de la propuesta, los estudiantes adquieren mayor comprensión de la escritura argumentada como proceso y producto, que conlleva a la capacidad de razonar; de ahí

que, para el 8,70% “escribir, revisar y reescribir” permite la creación de varios borradores de un mismo texto, en procura de la revisión continua para mejorarlo y apropiarse de la rigurosidad en la escritura; y así, evitar ambigüedades, malos entendidos e improvisaciones al socializar las ideas a otros.

En este sentido, se replantea la necesidad de asumir la escritura bajo el uso de la razón, y no como usualmente se hace en la clase tradicional, con base en la copia textual. De ahí que sean los estudiantes, quienes adquieran el hábito de estudio necesario para seleccionar información, organizarla, escribirla, revisarla, evaluarla y reescribirla, siempre bajo el criterio del respeto por el interlocutor. Al respecto, Cassany (1999), destaca el enfoque didáctico de la escritura basado en el proceso, para enseñar a los estudiantes a componer textos escritos, en el cual:

Se enseña el conjunto de habilidades, actitudes y estrategias que intervienen en la elaboración del escrito; pretende enseñar al estudiante a pensar, hacer esquemas, generar ideas, ordenarlas, revisarlas y evaluarlas. Cada estudiante construye su propio modelo de escritura y al maestro le interesa mejorar los hábitos de composición más que corregir errores. (Cassany [1999] en R. Ramírez, 2010, p. 146)

Por tanto, los estudiantes y el maestro valoran los errores como oportunidades para mejorar, y hacen del proceso E/A de la argumentación escrita una experiencia más vivencial y práctica; de modo que, se evita la evaluación sanción, y se promueve más la valoración positiva de la palabra, la escritura y el pensamiento de cada integrante del grupo escolar.

El 56,52% corrobora ampliamente lo anterior, al plantear que el proceso escritural conlleva al “desarrollo de procesos cognitivos” que permiten comprender con más profundidad los temas, conocimientos, saberes o hechos que configuran los modos de pensar, vivir y actuar en determinados grupos sociales.

Sobre todo, se tiene en cuenta “la capacidad para seleccionar información, clasificarla, integrarla, generalizarla y jerarquizarla” (R. Ramírez, 2010, p. 158), con el objeto de elaborar textos escritos que den cuenta de la capacidad argumentativa de los estudiantes. En esta medida, las estrategias cognitivas, mencionadas arriba, permiten a los estudiantes adquirir más destreza

en el manejo de la escritura con fines comunicativos; más aún, si ellos reconocen que su texto se apoya no sólo en evidencias, sino en la propia opinión, en las palabras manifestadas y usadas cotidianamente por ellos; hecho que sugiere que las PP, si se orientan hacia la promoción de la CAE, deben generar espacios para la expresión del pensamiento propio de los aprendices; para que así, ellos encuentren sentido al uso de la escritura.

Por otra parte, un número de 8 estudiantes, que representa al 34,78%, manifiesta que la “colaboración mutua” está ligada al proceso escritural; porque al ayudarse entre unos y otros se hace visible que la escritura es un proceso riguroso, que requiere disciplina, discernimiento, concentración y el desarrollo de procesos superiores a la memorización, para hacer de los estudiantes, sujetos críticos, capaces de desarrollar valores como la solidaridad y el respeto por la diferencia, para la consecución de metas comunes y plantear soluciones a los diferentes problemas que los afectan como individuos y colectivo social. Estas apreciaciones, suponen la necesidad de valorar el trabajo grupal en procura de un aprendizaje significativo de la escritura; porque si los estudiantes encuentran momentos pedagógicos para compartir opiniones, hacer sugerencias, aclaraciones y despejar dudas, por medio de las conversaciones que ellos entablan en la dinámica del trabajo grupal, son más conscientes de que forman parte de un grupo, y que su intervención en él es importante para aprender y enseñar de unos a otros.

Tabla 34: Metacognición

Categoría	Subcategoría	Estudiantes	Testimonio relevante
Metacognición	Cambios en el ser y el hacer	10	Nos ayuda a mejorar la letra, a aprender a leer y compartimos las ideas.
	Grafía legible	8	Cuando un niño tiene la letra muy linda, él ayuda a escribir y vemos cómo escribe.
	Uso didáctico de los primeros textos	5	Nos ayuda a mejorar la letra y la escritura porque cuando usamos los borradores vemos los errores de ortografía.

6.10.4. Metacognición

En términos generales, al aplicar la propuesta, para el grupo total de estudiantes hay cambios positivos respecto a la concepción del lenguaje escrito; sobre todo, porque se supera la errónea noción de que escribir es copiar. De ahí que, para el 43,48% “los cambios en el ser y en el

hacer” son trascendentales; en tanto, no sólo se mejora la escritura, la letra y la lectura; sino que además se comparten ideas para nutrir un texto argumentativo escrito.

Lo dicho, explicita lo importante que es valorar la palabra escrita con fines comunicativos; porque ésta, propicia la toma de conciencia respecto a la realidad para asumir una posición como ciudadano y sujeto cognoscente.

Bajo el presupuesto que la metacognición está relacionada con “el control y la propia regulación de la actividad del estudiante” (R. Ramírez, 2010, p. 155); es claro, que al implementar la propuesta de trabajo a través del proyecto integrador de argumentación escrita; los aprendices adquieren más autonomía tanto para pensar como para producir textos escritos; a su vez, “la colaboración entre compañeros les permite reforzar los argumentos planteados” (R. Ramírez, 2010, p. 158); en tanto, se promueve el diálogo en el aula de clase y se valoran las diferentes voces estudiantiles para estructurar textos argumentativos escritos.

Un 34,78% concuerda que realizar una “grafía legible” permite apropiarse con más seguridad la escritura; sobre todo, porque ésta surge al observar y comparar la forma en que escriben los niños; por tanto, ellos valoran sus palabras y la grafía, que al ser adecuadas, procuran la producción de textos argumentativos escritos con calidad y pensada para el interlocutor; así efectivamente, los escritos no mueren en manos del maestro; sino que trascienden por fuera del escenario escolar.

Además, los estudiantes comprenden que sus producciones escritas adquieren tanta importancia como la producción científica que reposa generalmente, en los libros; de modo que, la escritura estudiantil se convierte en mediadora entre el entorno, el conocimiento y los aprendices, para que ellos saquen sus conjeturas, conclusiones y propuestas, bajo criterios de criticidad y emancipación. Para complementar lo dicho hasta el momento, el 21,74% destaca el “uso didáctico de los primeros textos”, porque con ellos se mejora la letra y la escritura, debido a que los estudiantes concientizan sobre sus errores y fortalezas en la escritura argumentada, sin que el docente acuda a la sanción o descalificación sin sentido; al respecto R. Ramírez, (2010, p. 160) refiere que:

La didáctica de la escritura evoluciona hacia procesos que suponen interlocutores de textos reales; es decir, interlocutores que leen textos con intenciones específicas y para propósitos determinados. Así, la enseñanza de la escritura precisa considerar aspectos tales como: quién, qué, a quién, con qué propósitos, por qué, dónde, cómo y cuándo escribe. Es claro que la escritura es una actividad compleja que requiere de unas etapas fundamentales, tales como: acceso al conocimiento, planificación, textualización y evaluación – revisión, las mismas se constituyen en momentos que garantizan en gran parte el éxito de la tarea. Dicho de otra manera, son pasos que le facilitan al sujeto organizar el proceso desde el punto de vista cognitivo y metacognitivo.



Figura 18: Producción, revisión y reescritura textual
Fuente: Esta investigación

De acuerdo con este análisis, es positiva la acogida estudiantil con respecto a la implementación de la propuesta mediante el desarrollo de los talleres, para desarrollar clases diferentes, centradas en la comunicación y pensadas para que los estudiantes critiquen la realidad y valoren su rol como sujetos cognoscentes; en tanto, la producción textual argumentativa, busca la adhesión de otros, la persuasión y un cambio de conducta en los interlocutores. Así mismo, la propuesta conlleva a que los estudiantes estructuren planes para la producción textual con la orientación del maestro, de modo que se evidencia la aplicación de “estrategias cognitivas y

metacognitivas” (R. Ramírez, 2010, p. 158), de acuerdo con los planteamientos del modelo Didactext, que implican entre otras, la reflexión, el diseño de planes de escritura, la supervisión y la corrección de los mismos, hasta lograr el producto final del texto.

Tabla 35: Importancia social y comunicativa de los géneros discursivos

Categoría	Subcategoría	Estudiantes	Testimonio relevante
Géneros discursivos y comunicación	Comunicación social	16	Consideramos importantes los géneros discursivos del artículo de opinión y las carteleras publicitarias porque las demás personas conocen nuestras ideas.
	Valoración del interlocutor	4	Podemos escribir para que otros lean.
	Persuasión y convencimiento	3	Es importante que las demás personas compartan lo que nosotros pensamos.

6.10.5. Importancia social y comunicativa de los géneros discursivos

Desde el marco teórico y dentro de la propuesta en esta investigación, se plantea que la publicidad y el artículo de opinión son los géneros discursivos más propicios de acuerdo con la edad de los estudiantes, para lograr la producción textual argumentativa; al abordar estos géneros en clase, el grupo escolar dilucida su importancia tanto social como comunicativa.

Por consiguiente, para el 69,57% su importancia radica en que gracias a los géneros discursivos desarrollados, los estudiantes encuentran espacios para la “comunicación social”; porque de esta manera, otras personas diferentes a los compañeros de clase y al maestro tienen la oportunidad de conocer las ideas que ellos plantean de acuerdo con los pretextos de aprendizaje abordados en las clases.

Al respecto, es necesario considerar “los saberes previos de los estudiantes” (R. Ramírez, 2010, p. 215) en cuanto a la escritura razonada se refiere; puesto que, a través de un proceso textual adecuado, sus planteamientos maduran y adquieren mayor fuerza para ser socializados. Así, ellos demuestran capacidades para crear párrafos, justificar, plantear ideas, hacer uso de la creatividad para decorar mensajes, elaborar dibujos representativos y hacer carteles; todo ello, con la única finalidad de comunicarse con los demás y lograr un cambio o llamar la atención de otras personas.

El hecho de que los escritos argumentativos se piensen para ser publicados en la cartelera institucional, convoca a los niños a ser exigentes consigo mismos para superar sus dificultades en procura de garantizar una comunicación adecuada con los miembros de la comunidad de la cual ellos forman parte; además, si otras personas leen las producciones de los estudiantes, se comienza a valorar su esfuerzo para reconocerlos como personas capaces de crear textos argumentativos escritos para comunicarse con la sociedad e intervenir positivamente en ella.

Bajo estas consideraciones, un 17,39% demuestra que es importante la “valoración del interlocutor”; de ahí que, gracias a los géneros discursivos propuestos, la comunidad pueda leer las producciones escritas coherentes, con un lenguaje claro, cotidiano y entendible; de tal manera, que la escritura razonada encuentra sentido y validez en la vida social.

En este orden, gracias a la promoción de la CAE, los estudiantes también aprenden a respetar al interlocutor, en tanto, él como lector de la producción escrita estudiantil, merece conocer una información clara, coherente, bien presentada y adecuada a su realidad para ser comprendida. Pensar en el interlocutor, no es otra cosa que aceptarlo como un sujeto cognoscente y crítico, dispuesto también a aprender, a conocer y a valorar las palabras de los estudiantes.

Finalmente, y en relación con lo anterior, el 13,04% expresa que con estos géneros discursivos se logra “la persuasión y el convencimiento”; es decir, la adhesión de los lectores y el cambio de comportamiento; que en resumen, es el objetivo de la argumentación escrita; además de desarrollar en los estudiantes habilidades para comunicarse adecuadamente con los demás a través de la escritura.

En esta medida, gracias al trabajo de producción textual con los géneros discursivos propuestos, los estudiantes reconocen que se escribe con una intencionalidad, con un sentido, que conduce al grupo escolar “hacia procesos de reflexión y concienciación” (R. Ramírez, 2012, p. 202) acerca de la argumentación escrita para influir en otros.

Tabla 36: Desarrollo de habilidades escritoras a través de la argumentación

Categoría	Subcategoría	Estudiantes	Testimonio relevante
Desarrollo de habilidades escritoras a través de la argumentación	Agilidad para la escritura	3	Si, porque se aprende a escribir más ligero.
	Uso de la ortografía	5	Me ayuda para revisar la ortografía.
	Desarrollo de procesos cognitivos y de producción textual	9	Desarrollo la habilidad de escribir y me ayuda a desarrollar la mente.
	Relación con la lectura	1	Si, porque también se repasa la lectura.
	Ayuda a mejorar la letra	2	Si, porque ayuda a mejorar la letra.
	Elaboración de textos propios	2	Puedo elaborar mis propios resúmenes para aprender más.
	Incidencia del ritmo de aprendizaje	1	No tanto, porque soy muy lento para escribir.

6.10.6. Desarrollo de habilidades escritoras a través de la argumentación

Plantear la argumentación como una competencia esencial dentro del proceso E/A para que los estudiantes demuestren sus habilidades escritoras, implica reconocer que dicha competencia se vincula al desarrollo integral de los sujetos. En este sentido, al realizar la intervención en el aula a través del proyecto integrador de argumentación escrita, los aprendices, en su mayoría, se dan cuenta que existen diversas actividades como la realización de talleres grupales y la escritura de artículos de opinión y afiches publicitarios, con las cuales se potencializan las habilidades que ellos poseen para escribir.

Sobre este particular, el 13,04% refiere que al promover la argumentación se presenta más “agilidad para la escritura”, sobre todo porque se escribe con más desenvoltura, más confianza y más dinamismo; en palabras de los estudiantes implica “escribir más ligero”; sin que esta frase sea analizada literalmente como escribir a la carrera o hacer competencia sobre quién de los estudiantes presenta más rápido el informe, el taller o los escritos de los géneros discursivos propuestos; sino más bien, como aquella competencia que les permite pensar claramente sus ideas y organizarlas dentro de un texto escrito de manera ágil.

Así, el escribir con agilidad es resultado de la continua práctica de la escritura con fines comunicativos; por tanto, en las PP se debe considerar que la CAE contribuye a la “negociación de significados” (R. Ramírez, 2010, p. 39); puesto que, gracias a los diálogos que entablan los

estudiantes entre ellos y con su maestro, apropian los saberes y los adaptan a sus necesidades de aprendizaje.

Para el 21,74% de la población escolar, la argumentación les ha sido útil para el “uso de la ortografía”; en tanto, asocian escribir textos argumentativos con la necesidad social de comunicarse con los demás y, por otra parte, establecen que la escritura es un proceso, y en él, se valoran los trabajos intermedios para que sean los mismos estudiantes quienes tomen conciencia de la ortografía, pues ellos mismos la revisan con ayuda de su maestro o sirviéndose del diccionario de español.

En este sentido, los errores cometidos por los estudiantes en la escritura deben entenderse como “errores elementales que requieren de intervención didáctica apropiada para lograr la superación de los mismos” (GIA, 2010, p. 96). Así, manejar la ortografía y la gramática, no se convierte en una sumatoria de fórmulas que al no ser comprendidas dificultan la producción textual argumentativa escrita; sino más bien, en un aspecto vital para producir textos coherentes, llamativos, persuasivos y atractivos para los posibles lectores.

Por otra parte, para un grupo significativo que representa al 30,43% de los estudiantes, argumentar conlleva al “desarrollo de procesos cognitivos y de producción textual”; bajo estas consideraciones estudiantiles, es rescatable que escribir dentro de esta propuesta de intervención de aula, se entiende como una actividad compleja que requiere dedicación y esfuerzo por parte de los aprendices, lo cual refleja una toma de conciencia respecto al empleo de la escritura razonada, para dar cuenta de la comprensión y empoderamiento del conocimiento y de la realidad social; así como, de la capacidad que adquieren los estudiantes para producir textos argumentativos escritos; en tanto, con ellos, los estudiantes pretenden principalmente “convencer al lector para que acepte o comparta determinados puntos de vista” (Díaz, 2002, p. 34).

Sobre este particular, es factible establecer la relación directa entre la palabra escrita y la adquisición del saber; en tanto, la primera es transversal dentro de todo tipo de conocimiento, para dejar testimonio de aquello que se aprende en clase. Para el 4,35% de los estudiantes, además de desarrollar habilidades para escribir, la implementación de la argumentación escrita,

encuentra “relación con la lectura”, considerada como una actividad esencial para acercar a los educandos al mundo del conocimiento; así, ellos comprenden que la lectura y la escritura son complementarias entre sí para hacer visible el uso del signo lingüístico dentro de situaciones comunicativas.

Al respecto, es necesario considerar que dentro de las PP que promueven la CAE, debe implementarse la lectura como una necesidad de todo ser humano para conocer, y no como usualmente sucede en la enseñanza tradicional, que ésta es igual que la escritura una actividad mecánica y meramente académica.

En este sentido, fomentar la lectura en el aula, convoca a los estudiantes a conocer más profundamente los hechos y fenómenos de toda índole, y los motiva para observar diferentes modelos de escritura, a través de los cuales otros escritores sistematizan la información para ofrecerla a la comunidad.

Para un 8,70% de los educandos, desarrollar la argumentación en el aula “ayuda a mejorar la letra”, esta apreciación es muy importante en tanto, se comprueba que no sólo las planas garantizan que los estudiantes realicen trazos adecuados para elaborar la grafía; así, se destaca que al desarrollar actividades que involucren la práctica de la escritura con fines comunicativos y en este caso, bajo las orientaciones de la argumentación, los aprendices ejercitan su motricidad y, por ende, mejoran notablemente el diseño de la letras.

Además, al contemplar el respeto por el interlocutor, los estudiantes se esmeran más para presentar sus escritos adecuadamente, porque saben que sus producciones van a ser leídas por otras personas de su comunidad, y esto los motiva a presentar un texto escrito que sea visualmente agradable y para ello, la forma de la letra es esencial, pues se busca que el escrito sea entendido claramente por los demás.

El 8,70% refiere que la “elaboración de textos propios” permite la apropiación del saber, así los estudiantes cuentan con la oportunidad de aprender más, porque son capaces de justificar con sus propias palabras, el conocimiento circundante tanto en la vida académica como cotidiana.

Sobre todo, porque las PP deben “centrarse en el uso consciente, de los procedimientos implicados en la adecuación, coherencia y cohesión, de textos y discursos, antes que en el análisis de frases y oraciones descontextualizadas” (R. Ramírez, 2010, p. 113); lo anterior, se traduce en la necesidad de repensar la escritura desde su función tanto académica como social, que permite a los sujetos ser seres cognoscentes de su propia realidad.

Aquí también encuentra espacio la transposición didáctica; en tanto, se asume el conocimiento científico desde la capacidad de comprensión de los aprendices; debido a que son los estudiantes quienes “comprenden, interpretan y reconstruyen el saber de acuerdo con sus intereses o con los intereses del contexto de análisis” (R. Ramírez, 2010, p. 71). De acuerdo con los testimonios estudiantiles, crear resúmenes es una habilidad producto de la CAE, debido a que ellos seleccionan información para procesarla y reformularla a través de textos argumentativos escritos.

Por último, tan sólo el 4,35% del grupo escolar considera que la argumentación escrita difícilmente contribuye al desarrollo de habilidades escritoras; lo anterior obedece a que todavía, al menos un estudiante, no adquiere conciencia respecto de la escritura como proceso, puesto que al estar acostumbrado a la clase tradicional, se limita la capacidad creadora del estudiante, no se admite el error y se intentan homogeneizar las actividades escolares, bajo el presupuesto que todos aprenden al mismo ritmo y de la misma manera; sin reconocer las particularidades de cada estudiante; por tanto, “la reacción del estudiante es pasiva y el ambiente de trabajo no permite la deconstrucción activa de las ideas, los conceptos y los esquemas que él posee en su estructura cognitiva” (GIA, 2010, pp. 49, 50).

No obstante, se debe destacar el hecho que la experiencia de trabajo, por medio de la propuesta que se plantea en esta investigación, es novedosa para los estudiantes; y ellos generalmente, están acostumbrados a realizar varias copias de dictados en las diferentes áreas y momentos de aprendizaje; por eso, es necesario plantear más actividades escritoras con el fundamento de la presente propuesta, para vivenciar la escritura como ejercicio cognitivo pero eminentemente social.

Tabla 37: Organización de las ideas en los textos argumentativos

Categoría	Subcategoría	Estudiantes	Testimonio relevante
Organización de las ideas en los textos argumentativos	Capacidad de evocación	12	Pienso y escribo acerca del tema que haya visto en clase.
	Empleo de los signos de puntuación	1	Escribo las ideas que me llegan a la mente y uso los signos de puntuación para que los textos se entiendan.
	Elaboración de resúmenes	3	Yo pienso las ideas y luego para escribirlas trato de hacer un resumen.
	Confusión al usar los signos de puntuación	2	Trato de usar los signos de puntuación, pero a veces no sé que signo usar y necesito que me expliquen.
	El párrafo como unidad básica de producción textual argumentativa	2	Yo pienso las ideas y las escribo en párrafos cortos.
	Pensar para escribir	2	Trato de escribir bien pero no a la carrera.
	Evitar la copia textual	1	Las ideas salen de nuestra mente, por eso no tenemos que copiar.

6.10.7. Organización de las ideas en los textos argumentativos

Es interesante reconocer que los estudiantes manifiestan en su mayoría, más satisfacción y agrado por plantear sus puntos de vista o ideas a través de la argumentación escrita; porque gracias a la propuesta de intervención en el aula, ellos cuentan con ambientes diferentes para aprender tanto el saber general como la escritura en sí. Se destaca que para el 52,17% de la población escolar intervenida, la argumentación se vincula con la “capacidad de evocación”, porque a diferencia de aprender temas o conceptos memorísticamente, ellos hacen uso de la memoria para recordar y adecuar el conocimiento con sus propias palabras.

Así, los estudiantes cuentan con los momentos de clase necesarios para apropiarse los aprendizajes de las clases en las diferentes áreas. Al tener los estudiantes oportunidades para manifestarse por escrito comienzan a recordar y a organizar sus ideas para realizar planes textuales de escritura que conllevan a la revisión continua del escrito, hasta lograr la versión final del mismo.

Un 4,35% de los estudiantes destaca que hace “empleo de los signos de puntuación” para que así, sus ideas adquieran sentido y sean entendidas por otras personas. En esta medida, se reconoce que el buen uso que se haga ellos dentro de la argumentación incide positivamente para la producción textual escrita; lo cual, se traduce en el desarrollo de PP atrayentes para los aprendices, de tal modo que las diferentes normas que se establecen en el nivel interno en la

lengua, se hagan visibles a través de escritos donde los estudiantes evidencien la apropiación de los recursos de la palabra escrita para comunicarse con los demás.

El 13,04% de los estudiantes organiza sus ideas a través de la “elaboración de resúmenes”, lo cual conlleva a pensar que al sintetizar, los educandos seleccionan información relevante para destacar aspectos importantes de aquello que quieren decir a otros; en tanto, “la lengua es la herramienta que permite vertebrar el pensamiento, el conocimiento, las acciones escolares y las acciones sociales, en función de los anhelos y prácticas del estudiante” (R. Ramírez, 2010, p. 114). En consecuencia, si los educandos son capaces de escribir sus propias ideas, adquieren la habilidad para expresarse, justificar planteamientos y criticar aquellos que los afecten como sujetos que interactúan dentro de una comunidad.

El 8,70% del grupo escolar, menciona que en ocasiones presenta “confusión al usar los signos de puntuación” y para ello recurren al maestro para que él los oriente. En este sentido, se determina que el rol del maestro como mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de los estudiantes, es vital para el desarrollo de PP humanizantes y centradas en la comunicación. De tal modo, que los estudiantes se acercan con confianza hacia el profesor para pedir explicaciones, orientaciones o ayuda, al momento de organizar las ideas dentro de un texto argumentativo escrito.

De lo anterior, se infiere nuevamente, el reconocimiento de la escritura como proceso y producto; sobre todo, porque al valorarla como proceso “considera al sujeto y sus dificultades de aprendizaje” (R. Ramírez, 2010, p. 122). En esta medida, se valora al grupo escolar compuesto por distintos sujetos con necesidades, intereses y dificultades diferentes; quienes ven en su maestro, a un orientador que los escucha y los motiva por aprender y superar aquellos obstáculos que limitan el proceso de aprendizaje de la escritura razonada y en sí, del conocimiento en general.

El 8,70% de los estudiantes entiende “el párrafo como unidad básica de producción textual argumentativa”. Sobre este particular, se asumen los aportes de la lingüística textual propuesta por Van Dijk (1992), relacionados con la microestructura y la macroestructura textual, que tienen

en cuenta la influencia de las oraciones y del contenido o desarrollo de las mismas respectivamente, dentro del texto escrito. Así, las producciones de los estudiantes comienzan por organizarse en párrafos que contienen oraciones sencillas, las cuales a través de la comprensión y por medio de la indagación, se desarrollan hasta adquirir la profundidad necesaria para hacerlas más complejas; para que de esta manera, los posibles lectores se den cuenta de la calidad del escrito, de la importancia de los mensajes y de la capacidad creadora de los estudiantes.

Para un 8,70% del grupo escolar, organizar las ideas en los textos argumentativos escritos implica evitar escribir con afanes; al contrario, es necesario escribir con calma para que otros entiendan los mensajes y no para entregar de primero el texto; según esto, los estudiantes consideran valioso “pensar para escribir” y la CAE se asume como una competencia que conlleva al uso adecuado de la escritura; para que, a través de la práctica continua, estén en condiciones de superar las dificultades que se presenten dentro de la producción textual escrita argumentada.

Por otra parte, un 4,35% de los estudiantes ya establece la diferencia entre escribir y copiar, y demuestra que valora sus opiniones y aportes dentro del desarrollo de las clases, de tal suerte, que son los mismos estudiantes quienes están en capacidad de producir sus textos argumentativos escritos, siempre y cuando se generen los espacios propicios dentro del aula de clase para que ellos se expresen con confianza debido a que se valora el error como oportunidad de aprendizaje y no como sanción.

Tabla 38: Necesidad de enseñar la argumentación escrita

Categoría	Subcategoría	Estudiantes	Testimonio relevante
Necesidad de enseñar la argumentación escrita	Ideas sustentadas adecuadamente	5	Para escribir mejor los textos.
	Mejora la grafía	1	Porque nos enseña a mejorar la letra.
	Mayor capacidad para pensar y para escribir	6	Para desarrollar la mente y poder escribir mas textos.
	La argumentación más allá de la escuela	4	Para que cuando sea grande pueda escribir textos.
	Aprender sin necesidad de copiar	3	Es necesario porque si sólo nos pasan libros para copiar no aprendemos.
	Aprender más	2	Es necesario para que nosotros aprendamos más.
	Importancia de la elaboración de los textos propios	2	Es importante porque uno puede hacer resúmenes o sus propios textos.

6.10.8. Necesidad de enseñar la argumentación escrita

Como se ha sustentado a lo largo de la presente tesis, la argumentación escrita se sugiere como una necesidad enmarcada en procesos significativos de comunicación con otros; bajo esta consideración, para un 21,74% de los estudiantes, es necesario que se enseñe la argumentación escrita en clase; puesto que, las “ideas sustentadas adecuadamente”, conllevan a que se escriban mejor los textos; en este orden, se rescata que este grupo de aprendices considera que escribir bien implica estructurar cada vez mejor los textos; para que así, éstos al llegar a otros interlocutores puedan ser entendidos fácilmente.

Desde esta perspectiva, los estudiantes desarrollan la CAE por medio de “narraciones, descripciones y explicaciones que funcionan como argumentos” (R. Ramírez, 2012, p. 129); a través de las cuales, ellos sustentan o defienden las ideas que piensan. Lo anterior, implica además, que de manera procesual se mejore la capacidad de los aprendices para escribir textos argumentativos; en tanto, gracias a la práctica permanente, ellos ejercitan además de sus habilidades motrices, el pensamiento como tal, que conlleva a una apropiación más pertinente del saber y a encontrar sentido a las clases que se desarrollan en el aula.

Para complementar lo anterior, un 4,35% considera que se necesita promover la CAE porque notablemente se “mejora la grafía”, debido a la práctica escritural continua; así, se reconoce que el desarrollo de planas no es la única actividad escolar que permite a los estudiantes desarrollar la motricidad fina; en este sentido, implementar la argumentación escrita en el aula genera varios beneficios para los estudiantes en el nivel afectivo, social, cognitivo, así como escritural, tanto por los diferentes procesos de pensamiento que se requieren para que los estudiantes argumenten, así como por la generación de momentos prácticos y comunicativos a través de los cuales ellos se dan cuenta de los modelos de letras que realizan y cómo podrían mejorar sus trazos para hacer una letra más entendible para que a otras personas se les facilite el proceso de lectura de los textos producidos por ellos.

Para el 26,09% de aprendices, la importancia de la argumentación escrita radica en que es útil debido a que se adquiere “mayor capacidad para pensar y para escribir”; en este sentido, los

estudiantes, después de ser partícipes en el desarrollo de la propuesta de trabajo planteada en esta investigación, comprenden que argumentar conlleva a generar procesos de pensamiento que complementan a la memoria, pues no se trata de demeritarla o atacarla, sino más bien fortalecerla con el desarrollo de habilidades que les permiten utilizar la palabra escrita bajo el presupuesto de una comunicación adecuada con otras personas.

Al respecto, se reconoce que “el lenguaje es social en toda su dimensión expresiva, y es intersubjetivo, nunca neutro o sin destinatario. Es por naturaleza polifónico, dialógico y cimentado en lo ideológico” (R. Ramírez, 2012, p. 160); bajo estos presupuestos, la enseñanza de la palabra escrita razonada, debe asumirse desde la capacidad que adquieren los estudiantes para comunicarse con los demás; de modo que, escribir con base en argumentos, despierta en los estudiantes el interés y la motivación suficiente para procurar la elaboración de textos coherentes y cohesivos, en los cuales se refleje el buen uso de la escritura, siempre en procura de considerar al interlocutor externo al salón de clases, quien es en última instancia el sujeto que lee los mensajes escritos por los estudiantes.

Por otra parte, hay estudiantes que asumen la CAE como una competencia comunicativa necesaria no sólo para la vida escolar; en este orden, establecen la importancia de “la argumentación más allá de la escuela”; de manera explícita el 26,09% de los sujetos de investigación refieren que al ser jóvenes y adultos, la argumentación escrita les facilitaría la producción textual escrita.

En consecuencia, es necesario que las PP realizadas desde los grados de Educación Básica Primaria se orienten hacia el desarrollo del pensamiento a través de la argumentación, pues a través de ellas se generan bases de trabajo escolar, en las cuales los estudiantes adquieren las herramientas necesarias para escribir de manera razonada.

En concordancia con lo anterior, la práctica permanente de la argumentación escrita desde la Educación Básica Primaria, hace que los estudiantes, de manera progresiva “sustenten razonadamente” (Díaz, 2002, p. 39) sus argumentos y aprendan a emplear de manera adecuada

las palabras, en procura de que los posibles lectores infieran los planteamientos escritos por los estudiantes.

Por otra parte, es válido recordar los aportes de Reyes (1889 – 1959), Arreola (1918 – 2001), Sábato (1911 – 2011) y de Ortega y Gasset (1883 – 1955), quienes en los lineamientos curriculares para el área de castellano, en términos generales concuerdan en la importancia de dejar que el estudiante practique, experimente, indague y vivencie la palabra escrita; lejos de las clases tradicionales, en las cuales el silencio es la norma por excelencia a seguir y sólo importa que el grupo escolar de manera homogénea y teórica reconozca reglas de gramática y ortografía.

Para el 13,04% de los estudiantes, se necesita promover la CAE en la escuela para “aprender sin necesidad de copiar”, esto conlleva a dejar claro que dentro de las PP que promueven la argumentación escrita los niños dejan de ser copistas del saber para convertirse en sujetos críticos del mismo, capaces de abstraer, inferir, resumir, ejemplificar, esquematizar y ampliar ideas a través de la escritura; de tal suerte, que ellos están en condiciones de producir conocimiento gracias a la comprensión de fenómenos, hechos y saberes que en la cotidianidad los afecta y, por tanto, forman parte de su vida.

Así, el copiar textos muchas veces sin sentido pasa a un segundo plano; en tanto, más que llenar cuadernos se busca que los estudiantes desarrollen habilidades escritoras como las mencionadas anteriormente para promover la CAE y hacer de ellos sujetos pensantes, capaces de utilizar la palabra escrita para rebatir ideologías, aclarar dudas y socializar ideas y puntos de vista, con el objeto de convocar al colectivo social hacia un determinado fin o procurar un cambio de comportamiento en él.

De esta manera, se vivencia la argumentación escrita como un saber práctico, útil para la convivencia social enmarcada en la comunicación adecuada del conocimiento, que permite a los estudiantes “avanzar hacia el pensamiento crítico y razonado” (GIA, 2010, p. 110).

Para un 8,70% de los estudiantes, la necesidad de enseñar la argumentación radica en que ésta permite “aprender más”; esto se debe a que para promover la CAE, los aprendices deben buscar

información extra a la ofrecida por el maestro, de ahí que las clases sean dinámicas y se haga uso de diferentes recursos tecnológicos, libros, enciclopedias, fotos, periódicos, entre otras fuentes, para recoger información necesaria respecto a un tema específico y crear con ella argumentos sólidos.

Por otra parte, un 8,70% establece la necesidad de promover la CAE porque destacan la “importancia de la elaboración de los textos propios”; con ello, es evidente que al desarrollar esta propuesta de intervención en el aula, algunos educandos comienzan a valorar su propia escritura, que es uno de los fundamentos esenciales para escribir en el aula, tal como lo plantean Ramírez (2010) y el GIA (2010); puesto que, desde la enseñanza tradicional se demerita la escritura escolar y sólo se consideran válidos los textos contenidos en los libros.

Al respecto, Cassany (1994) menciona que “usualmente no se enseña a escribir para pensar y aprender; en tanto, las producciones escritas tienen una función registrativa (apuntes) o certificativa (trabajos), que hacen de la escritura una actividad mecánica y poco creativa” (Cassany [1994] en R. Ramírez, 2010, p. 128). Estas palabras, sugieren la urgencia de replantear las PP, para que así, todos los estudiantes valores su propia voz; es decir, sus opiniones al momento de producir textos argumentativos escritos.

Con ello, se establece que gracias a la integración de los saberes previos, con la comprensión que los estudiantes hagan de la realidad y del conocimiento y bajo la debida orientación del maestro, ellos están en condiciones de escribir un texto argumentativo; sobre todo, porque el acompañamiento del docente implica considerar la escritura en tanto proceso y producto, para hacer válida la revisión permanente del escrito y considerar las versiones intermedias que usualmente presentan errores, antes de la producción final para ser socializada.

De no asumir la escritura como proceso y como necesidad social, ésta se reduce a un aprendizaje teorizado, que no cala en la vida diaria de los estudiantes, y más bien, se convierte en algo abstracto y muy ajeno a ellos; que sólo se emplea dentro de la escuela y se reduce a su estudio en las clases de castellano.

Tabla 39: La argumentación escrita y la comprensión del conocimiento

Categoría	Subcategoría	Estudiantes	Testimonio relevante
La argumentación y la comprensión del conocimiento	Capacidad de síntesis	2	Si, porque se hace resúmenes.
	Se aprende mejor los temas	12	Si es importante escribir textos argumentativos porque me ayuda a comprender y a tener más conocimiento de lo aprendido.
	Promueve la capacidad de pensar	2	Si, porque me ayuda a pensar y a tener más ideas.
	Permite la investigación	1	Si, porque uno va investigando sobre las cosas que le enseñan.
	Transposición didáctica	3	Si, porque puedo comprender los temas a mi manera.
	Relación entre argumentación, escritura y lectura	1	Si, porque también aprendemos a leer bien.
	Subvaloración de las ideas de los niños	2	No, porque nuestras ideas son distintas a las de los libros.

6.10.9. La argumentación escrita y la comprensión del conocimiento

La CAE se encuentra relacionada con la comprensión del saber que circula en la vida académica y social de los estudiantes; de ahí que gracias al desarrollo de PP que sean significativas, los estudiantes en su mayoría valoran la escritura propia como un vehículo para comprender en sí la realidad de la cual ellos forman parte.

En consecuencia, el 8,70% de los aprendices, relaciona la comprensión del conocimiento en las diferentes áreas del saber con la “capacidad de síntesis”, que conlleva a crear resúmenes de lo aprendido en clase; de tal suerte, que ellos aprenden a través de sus propias palabras, obviamente, con la ayuda del maestro quien al implementar la transposición didáctica es un mediador entre el conocimiento y los estudiantes; así, “el docente guía el análisis que hacen los estudiantes sobre la información proporcionada” (Eggen & Kauchak, 2001, p. 204) en clase, para que sean ellos, quienes apropien el conocimiento de acuerdo con sus posibilidades de aprendizaje. En este sentido, los resúmenes, según los testimonios estudiantiles, son reflejo de la aprehensión y el empoderamiento que hacen los aprendices del conocimiento para encontrarle utilidad y espacio en la vida práctica.

Para el 52,17% gracias a la escritura de textos argumentativos “se aprenden mejor los temas”; es decir, ellos valoran la escritura para aprender con más profundidad y se alejan de la noción básica de la copia textual que generalmente, no se entiende. Estas apreciaciones soportan los

planteamientos anteriores respecto a la necesidad que adquieren los estudiantes por buscar información en diversas fuentes, que no es otra cosa que encontrar evidencias que les permita soportar con argumentos su propio texto, para que éste sea válido en la vida académica y social.

Este grupo de estudiantes, de manera implícita, asocian la promoción de la CAE con el desarrollo del pensamiento crítico, porque en él subyace la comprensión; es decir, la capacidad de discernimiento de la información, que en palabras coloquiales sugiere “no tragar entero”; esto significa que los estudiantes gracias al desarrollo de la argumentación escrita, se convierten en hábiles indagadores; y, por ende, en sujetos que piensan de manera autónoma para comunicarse con los demás a través de la escritura razonada.

Consecuente con los planteamientos del párrafo anterior, un 8,70% de estudiantes relaciona que la CAE “promueve la capacidad de pensar”; de ello, se infiere que esta competencia implica la comprensión del conocimiento de una manera dinámica y profunda en procura de aprendizajes significativos, en los cuales “los estudiantes deben desempeñar un rol activo en el proceso de construir la comprensión del conocimiento” (Eggen & Kauchak, 2001, p. 206), por medio de actividades escritoras que impliquen “la explicación, la elaboración de hipótesis y la evaluación de las conclusiones a través de la evidencia” (Eggen & Kauchak, 2001, p. 206), entre otras. Lo anterior, supone que las PP que promueven la CAE, deben planificarse y realizarse en procura del desarrollo del pensamiento, para que los estudiantes “construyan activamente la comprensión de los temas” (Eggen & Kauchak, 2001, p. 210), tanto de la escritura en particular, como del conocimiento en general.

Para el 4,35% del grupo escolar, la CAE adquiere importancia en la medida que a través de ella se promueve la investigación, hecho que conlleva a destacar la argumentación escrita como una competencia que procura hacer de los estudiantes sujetos investigadores, capaces de realizar preguntas, buscar información, encontrar evidencias, hacer sugerencias y plantear propuestas, para intervenir críticamente en determinados fenómenos. Lo planteado, implica que las PP aborden el estudio de problemas para ser comprendidos exhaustivamente y con el rigor científico necesario; para que así, los textos argumentativos escritos adquieran relevancia dentro de la comunidad a la cual van dirigidos.

Por otra parte, un grupo de estudiantes que representa al 13,04% hace alusión a la “transposición didáctica”, en tanto con ella aprenden de acuerdo con sus posibilidades de comprensión, a su ritmo de trabajo y a sus habilidades; esto hace que los aprendices cuenten con un saber asequible para ellos, para que así lo profundicen. Al respecto, R. Ramírez (2010, pp. 73, 74) afirma que:

En la transposición didáctica de contenidos relativos a la producción del texto escrito, se considera importante tomar en cuenta dos instancias: en primer lugar, la situación de producción del texto escrito, la relevancia de la tarea frente al contexto, la intención del texto y la naturaleza lingüístico discursiva del texto; y, en segundo lugar, la evaluación, la corrección y la cualificación de los textos producidos por los estudiantes, que lleven a la explicación de los contenidos y a las probabilidades de comprensión del mismo por parte del interlocutor.

Lo dicho, destaca la importancia que adquiere la mediación docente entre el grupo escolar y el conocimiento; así, a través del desarrollo de la CAE, los estudiantes no solamente adquieren los conocimientos necesarios acerca de la lengua escrita; sino que, hacen uso de éstos, para comprender con más facilidad temas de otras áreas, que si son dictados únicamente por el profesor desde el libro de texto carecen de significado y, por ende, de comprensión.

Algo importante dentro de la comprensión de los temas en las diferentes áreas del conocimiento, radica en que los estudiantes encuentran “relación entre argumentación, escritura y lectura”; por ello, para un 4.35% es importante desarrollar la CAE porque se aprende además a leer bien, y esta habilidad junto con la escritura procura una comprensión más profunda del conocimiento.

En consecuencia, en el aula de clase el trabajo docente debe “estimular en los estudiantes el gusto por la lectura y la escritura” (Freire, 1994, p. 40), para evitar que ellos se sientan inseguros e incluso, incapaces para producir un texto escrito. De ahí que la promoción de la CAE, propicia espacios adecuados para la lectura, pues ésta, es una actividad a través de la cual, los estudiantes acceden tanto al conocimiento como a modelos escriturales que sirven de base para la producción textual en el aula.

Sin embargo, al menos dos estudiantes que representan al 8,70% consideran que al ser las ideas de ellos distintas a las que existen en los libros, las primeras pierden credibilidad; por tanto se presenta una “subvaloración de la ideas de los niños”. Esto sucede porque, al ser la propuesta de trabajo innovadora, aún quedan rezagos de las clases tradicionales, en las cuales, la información de los libros es la única que vale la pena y se desconoce la capacidad que tienen los estudiantes para comunicar sus ideas y redactarlas a través de textos argumentativos.

Por este motivo, es urgente transformar las PP y, por tanto, los ambientes de aprendizaje y en sí, el proceso E/A de la lengua escrita, para que con base en un enfoque comunicativo y pragmático de la escritura, ellos valoren positivamente sus producciones, sus ideas y en sí su pensamiento.

De acuerdo con la evaluación realizada por los estudiantes respecto a la aplicación de la propuesta, queda demostrado que los ambientes de aprendizaje que se promuevan en clase inciden fuertemente en el gusto por aprender; así mismo, reconocer que la actividad escritural y la argumentación como tal, requieren de un proceso riguroso, es válido para comprender que los errores cometidos por los estudiantes se convierten en oportunidades de aprendizaje y no en sanciones, como usualmente sucede en la clase tradicional.

Así las cosas, es conveniente continuar con la propuesta planteada en esta tesis de investigación; y en años posteriores, fortalecerla con las experiencias pedagógicas que día a día propician la reflexión docente en procura de hacer de la argumentación escrita una competencia que todo estudiante debe desarrollar, para convertirse en un ciudadano crítico, capaz de expresar sus opiniones, valorar la palabra ajena y plantear alternativas de solución frente a los problemas que cotidianamente viven él y la comunidad.

6.11. TRIANGULACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA PROPUESTA

Similar al tratamiento que se da con la información planteada en la investigación general, en esta parte del trabajo se triangulan las apreciaciones estudiantiles y la implementación de los talleres, con los principios y el soporte teórico-conceptual de la propuesta; cabe aclarar que la

evaluación la realizan los estudiantes de 4° y 5° de la Sede Principal, porque según lo establecido en este trabajo, son ellos los directos beneficiarios de esta experiencia de investigación junto con los avances de la propuesta, para que así, el CEM La Caldera cuente con un referente de trabajo para los demás maestros producto de los aportes estudiantiles y la reflexión docente respecto a las PP que promueven la CAE.

6.11.1. ¿Qué se deduce de los estudiantes?

En términos generales, los estudiantes demuestran interés al participar en actividades de aprendizaje con una estructura diferente, al trabajo habitual que se realiza en clase. De sus testimonios se deduce lo siguiente:

- Para los niños, el trabajar en grupo despierta en ellos valores como la solidaridad, el respeto y la tolerancia, a pesar que se presentan casos en los cuales, algunos estudiantes colaboran muy poco; de ahí que sea necesario fortalecer las PP con el desarrollo de talleres grupales para evitar tanto la pasividad de algunos estudiantes como los individualismos y la falta de cooperación para desarrollar las actividades escolares.
- El grupo escolar considera que se mejora notablemente los ambientes de aprendizaje, sobre todo porque los talleres fomentan el diálogo y en ocasiones se buscan escenarios diferentes al salón de clase para el desarrollo de las actividades de aprendizaje.
- Progresivamente, los aprendices comprenden que la escritura es un proceso riguroso, que requiere de revisión continua para la producción adecuada de los textos, siempre con miras a considerar a los posibles interlocutores. Al saber que las producciones son publicadas en la cartelera institucional se muestran más prestos a utilizar adecuadamente la escritura y a esmerarse en la presentación del trabajo o producción final, sea como artículo de opinión o como género publicitario.

- Los niños apropian gracias a la explicación del maestro investigador, los géneros discursivos propuestos, les llama la atención saber que ellos están en capacidad de producir textos, que además pueden decorarlos e ilustrarlos para hacer más llamativa la lectura.
- El grupo escolar desarrolla habilidades cognitivas y metacognitivas que dan cuenta de la apropiación de la escritura como proceso y producto con base en el uso de la razón.
- Los estudiantes consideran que los géneros discursivos propuestos, les permite comunicarse con otros estudiantes y con personas de la comunidad, aprenden a manejar un vocabulario fluido y claro para que otros interlocutores comprendan los mensajes escritos por ellos.
- Alcanzan a dilucidar que la palabra escrita es necesaria para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento y que por tanto, es pertinente apropiarla a partir de pretextos de aprendizaje, como en este caso, a través de temas planteados de ciencias naturales y ciencias sociales.
- En relación con las habilidades que desarrollan los niños se destaca que de manera natural se mejora la letra, también la promoción de lectura incide positivamente para promover la CAE y esto les permite desarrollar procesos cognitivos y de producción textual; de tal manera que después de realizar los talleres se sienten más seguros para producir textos escritos de tipo argumentativo.
- Al organizar las ideas dentro de textos argumentativos, se observa en los estudiantes avances porque realizan evocaciones, hacen consultas y a pesar de que no manejan adecuadamente los signos de puntuación, gracias a la orientación del maestro, progresivamente comprenden el uso de éstos para mejorar notablemente la presentación de un texto escrito.
- Son capaces de presentar resúmenes que dan cuenta de la comprensión lectora, de observar videos o atender a las explicaciones que hace el maestro. También se incluye la lectura de imágenes (fotografías); con lo cual, se amplía el concepto de lectura, que usualmente se liga al manejo del libro. Por otra parte, apropian con más facilidad los conocimientos.

- Al producir los propios escritos, los niños evitan la copia textual; más bien, aprovechan las lecturas y la observación de fotografías y videos para inferir información, y así, obtener sus propias conclusiones, que luego las amplían según sus posibilidades de vocabulario al producir textos argumentativos.
- De acuerdo con la experiencia de trabajo en clase planteada por medio del desarrollo de la propuesta, los estudiantes consideran como una prioridad que el maestro enseñe a argumentar, porque les permite desarrollar habilidades de pensamiento para sustentar mejor las ideas, a la vez que mejoran la letra. Por otra parte, les es útil esta competencia para comunicarse fuera del aula de clase, con otros miembros de la comunidad para procurar un cambio de conducta o la adhesión de los lectores hacia las ideas propuestas por los estudiantes.
- En algunos casos, todavía los estudiantes persisten en subvalorar sus ideas, porque consideran que la información de los libros es la única que vale dentro del aula; al respecto, es necesario promover la lectura, como una actividad que permita acceder al conocimiento para que así, los estudiantes cuenten con unas bases sólidas que les permitan plantear y sustentar ideas.

6.11.2. ¿Qué se deduce de la implementación de los talleres?

Los talleres se diseñan en respuesta a las necesidades detectadas en el planteamiento del problema que son corroboradas gracias a los testimonios de estudiantes y maestros; en este orden, de la implementación de los talleres para promover la CAE se deduce que:

- Fomentan en el grupo escolar la cooperación, la discusión, la exposición de ideas y la asignación de roles y tareas. Hecho que contribuye a aprender unos de otros, con base en la puesta en escena de diferentes habilidades para la producción textual escrita.
- Al contar con una estructura que invita al trabajo grupal, de manera implícita se contempla el principio de la polifonía en clase; es decir, de valorar la palabra de todos los estudiantes en procura de la escritura argumentativa, cada niño expone sus puntos de vista y aporta dentro

del grupo de trabajo, de acuerdo con sus potencialidades; de esta manera observan cómo trabajan otros compañeros y así se mejora tanto la producción escrita razonada como el desarrollo de habilidades y destrezas para desempeñarse mejor académicamente y como ciudadanos.

- Los talleres inician con una motivación (cuento pedagógico, observación de videos o fotografías y lecturas), que permiten al niño acceder de una manera más natural hacia el conocimiento, se deja de lado el dictado de la clase, como usualmente sucede en la enseñanza tradicional; lo cual implica que el estudiante preste más atención y esté con más concentración, puesto que, los cuentos, las fotografías y demás, atraen su atención, de manera que se promueve la disciplina y el silencio sin necesidad de sanciones o llamados continuos de atención.
- Se implementa la pregunta como punto de partida para acceder al conocimiento, conlleva al estudiante hacia la reflexión, a hacer evocación de saberes aprendidos en años anteriores o adquiridos gracias a la experiencia de convivio en comunidad; en este orden, gracias al planteamiento de preguntas los niños cuentan con oportunidades de clase para comenzar a expresarse por escrito; así, estos primeros textos son la base para la producción argumentativa.
- Consecuente con lo anterior, se valora el proceso escritor, y los estudiantes realizan una secuencia de trabajo rigurosa que conlleva a la creación de textos con base en argumentos (ideas u opiniones con base en evidencias), producto de la lectura, la reflexión, el análisis, la inferencia, entre otras habilidades de pensamiento de orden superior.
- En los niños se despierta el interés por escribir de manera razonada, ellos toman apuntes, hacen resúmenes, interpretan información, recuerdan hechos del pasado y, gracias a ello, cuentan con insumos para producir textos argumentativos escritos.
- El artículo de opinión y la publicidad, entendidos como géneros discursivos motivan mucho al grupo escolar, pues ellos demuestran interés por escribir al saber que sus producciones son

socializadas en la cartelera institucional, entonces, se esmeran y cada vez mejoran la forma de la letra, intentan escribir más claro, piden la revisión del maestro y en algunos casos, de acuerdo con los conocimientos adquiridos se autocorrigien.

- En algunos casos, los talleres se complementan con lecturas extraídas de cartillas de Escuela Nueva o de libros de texto, que usualmente se utilizan únicamente para la transcripción de contenidos. Para este caso particular, gracias al diseño de los talleres se rescata el valor pedagógico de los materiales de lectura que posee el establecimiento educativo.
- Se aplica la transposición didáctica como un principio básico, para que los talleres sean entendibles, cuentan con un lenguaje sencillo sin ser simplista, sino más bien, claro y pertinente al contexto rural, hecho que permite a los estudiantes conocer nueva palabras para expresarse mejor y, por ende, mejorar la redacción de textos argumentativos.

6.11.3. ¿Qué se deduce de los principios y del soporte conceptual?

Acorde con los planteamientos de la presente tesis, el maestro, como sujeto crítico está en condiciones de revisar su propia práctica, de observar la realidad del aula para adaptar situaciones, ambientes y estrategias de aprendizaje, que procuren la apropiación de la escritura. Consecuente con lo anterior, la propuesta de trabajo sustentada en unos principios básicos y un soporte teórico – conceptual, tiene en cuenta que:

- Es necesario promover la actividad grupal, el trabajo cooperativo y la discusión como elementos vitales para transformar las PP que valoren positivamente la actividad del estudiante, sus apreciaciones y sus puntos de vista; de tal modo, que el trabajo propiciado por el maestro conlleve a la promoción de la CAE; en tanto, el grupo escolar sea invitado continuamente a hacer uso de la razón para explicar, justificar y defender sus ideas.
- Entender la escritura como proceso y producto, conlleva a valorar los trabajos intermedios de los estudiantes; los cuales, usualmente presentan errores, sin que estos sean sancionados, sino

comprendidos como oportunidades para aprender de manera significativa la ciencia de la escritura.

- Tanto maestros como estudiantes deben tener claro la función social que adquiere la argumentación escrita; porque ésta busca lograr en el interlocutor plausible, un cambio de conducta, la persuasión o la adhesión hacia los planteamientos de quien escribe.
- Las PP que promueven la CAE, a través del trabajo cooperativo, respetan la individualidad de los estudiantes; pues, cada uno cuenta con habilidades que ponen al servicio de un fin común: “la producción textual argumentada”; a su vez, las debilidades que ellos presentan como escritores, son subsanadas a través de la observación y el aprendizaje con otros.
- El maestro, por ser mediador entre el conocimiento y el grupo escolar, debe hacer uso de la transposición didáctica para involucrarlos en la comprensión y uso de la escritura con fines comunicativos, hecho que conlleva a desarrollar la CAE a través de la producción de textos que busquen incidir en otras personas.
- El trabajo de aula por medio del proyecto integrador permite la transversalización de la escritura; de tal manera, que esta es comprendida desde su utilidad para representar diferentes situaciones de la realidad y dar cuenta de la apropiación de los conocimientos.
- El proyecto integrador mejora los ambientes de aprendizaje y optimiza la labor del maestro y los tiempos para abordar diferentes conocimientos; a través de él, los estudiantes son invitados a pensar, a indagar y a leer comprensivamente los textos y la realidad.
- A través del proyecto integrador de argumentación escrita, el uso y estudio de la escritura se aborda de manera natural, menos fragmentaria y más cercana a los contextos de comunicación.
- Se asume la complejidad del saber, para evitar el estudio de la ciencia de la lengua escrita de una manera fragmentada y carente de significación; al contrario, la propuesta, propende por

un aprendizaje motivante, que involucre la acción del estudiante en procura de alcanzar metas personales y comunes.

- Se considera pertinente la discusión con base en el uso de la razón, hecho que implica el respeto por los demás compañeros de clase, para valorar sus palabras y, a partir de ellas contar con referentes para estructurar textos argumentativos escritos.
- El proyecto integrador de argumentación escrita, convoca al maestro y a los estudiantes a comprender el verdadero uso de la escritura; de ahí que, sea el educador quien tiene la responsabilidad de generar PP que involucre la participación activa del niño, la comprensión del saber, el proceso escritor y la producción textual, para que así, el grupo escolar aprenda a comunicarse adecuadamente con otros miembros de la comunidad por medio de la escritura.

De esta triangulación, se deduce que el proyecto integrador de argumentación escrita responde a las necesidades planteadas por maestros y estudiantes, involucra el papel activo del maestro y del estudiante; además, reconoce la realidad del aula rural, porque a través de él se adaptan los saberes, los recursos, los tiempos de la clase y los procesos de evaluación, que resultan en la apropiación de la escritura para producir textos argumentativos.

Así mismo, los ambientes de aprendizaje se basan en el diálogo, la colaboración y el respeto por las opiniones ajenas; al desarrollar los talleres, los niños se motivan porque valoran positivamente el proceso escritor.

Se destaca el uso de la razón gracias al planteamiento de preguntas, al análisis crítico de lecturas, videos y fotos; así como a la búsqueda y selección de información para que las opiniones de los estudiantes adquieran sustento suficiente con base en evidencias.

El papel del maestro se transforma notablemente, porque él deja de ser el único que sabe, para dar espacio a las opiniones de los estudiantes, orienta el trabajo desarrollado en clase y busca innovar las PP, para hacer más placentera la apropiación de la escritura razonada en procura de la producción textual argumentativa.

Tabla40: Triangulación de los resultados de la propuesta

ESTUDIANTES	TALLERES DE ARGUMENTACIÓN	PRINCIPIOS Y MARCO TEÓRICO – CONCEPTUAL
Valoran positivamente el trabajo en grupo, a pesar que algunos presentan pasividad y falta de colaboración.	Están diseñados para promover el trabajo grupal, la cooperación y la discusión, se valora positivamente la palabra de los estudiantes.	La discusión en el aula es esencial para valorar la palabra de los estudiantes.
Comprenden la escritura como proceso y producto.	Mantienen una estructura de trabajo que evidencia el proceso escritor.	Se reconoce la integralidad de la escritura dentro de contextos de comunicación reales.
Hay apropiación de los géneros discursivos para comunicarse con otros y lograr en los interlocutores, la persuasión, la adhesión o un cambio de conducta.	Gracias a los géneros discursivos, los niños disfrutan de la escritura, porque aprenden a usarla con fines comunicativos.	El artículo de opinión y la publicidad son los géneros más acordes para la edad escolar; de tal suerte, que los estudiantes aprenden a usar los recursos de la escritura a través de la argumentación.
Leen con más gusto y se mejora la letra.	Promueven la CAE a través del análisis de cuentos pedagógicos, la lectura de situaciones reales y la observación de fotos y videos.	Se transversaliza la escritura como una actividad esencial para la comprensión del conocimiento general y del lenguaje escrito.
Los estudiantes presentan avances para organizar y sustentar las ideas a través de la escritura.	Se valora y adapta la información de libros de texto que se usan como pretexto para promover la CAE.	Al hacer uso de la transposición didáctica, los maestros adaptan el conocimiento científico a las características del contexto y la población rural.
Evitan la copia textual y más bien procuran la elaboración de resúmenes.	Se procura que los estudiantes planteen sus puntos de vista desde sus presaberes y la integración de ellos con el saber científico.	Al trabajar por medio del proyecto integrador, el docente se motiva para replantear las prácticas de enseñanza de la escritura.
Desarrollan habilidades cognitivas y metacognitivas.	La pregunta se convierte en el punto de partida para la producción textual argumentada.	Se desarrollan habilidades comunicativas y de pensamiento en procura de la producción textual.
<p>Conclusión: El proyecto integrador de argumentación escrita vivenciado a través de los talleres, responde a las necesidades planteadas en esta investigación, reconoce la realidad del trabajo en el aula multigrado y permite la adaptación de saberes, recursos, tiempos de la clase y procesos de evaluación, para promover la CAE, hace más activo el rol del maestro y del estudiante; se mejoran los ambientes de aprendizaje, mediante el diálogo, la colaboración y el respeto por las opiniones ajenas; se promueve el uso de la razón a través del planteamiento de preguntas, el análisis de videos y fotos y la comprensión lectora; con esto, los niños se motivan porque alcanzan a ver que se valora positivamente el proceso escritor.</p>		

7. CONCLUSIONES

Una vez desarrollada la investigación en el CEM La Caldera, zona rural del Municipio de Pasto, con los estudiantes de los grados 4° y 5° en la Sede Principal y con los aportes de los maestros de las distintas sedes, se concluye que:

- El trabajo docente en el sector rural bajo la modalidad de aula multigrado o escuela unitaria se convierte en una oportunidad para la innovación pedagógica, porque el maestro tiene la posibilidad de adecuar el plan de estudios y los planteamientos curriculares a las necesidades del grupo escolar, que en todo caso, atiendan al reconocimiento de los estudiantes como sujetos sociales quienes a partir de la diferencia, contribuyen a la configuración de PP significativas enmarcadas en situaciones reales de comunicación.
- 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.
- Las ciencias del lenguaje y la comunicación, la teoría de la argumentación, la didáctica de la lengua escrita y los géneros discursivos, contribuyen significativamente para estructurar PP que consideren la palabra escrita como una necesidad social y no como un saber teórico que los estudiantes deben dominar alejado de situaciones comunicativas reales.
- 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 diferentes recursos que ofrece la escritura para comunicar ideas.

- Las PP en el escenario escolar actual requieren por parte del maestro: pensar en el actor principal del acto educativo, “el estudiante del siglo XXI”, dentro del marco de la investigación, la lectura permanente y la fundamentación teórica que en conjunto, le permiten comprender la importancia y la trascendencia de la labor docente lejos de la idea básica de “dictar la clase”.
- Las ciencias de la educación le aportan diferentes concepciones de sujeto y sociedad a las PP, que se convierten en insumos con los cuales el maestro se asume como investigador de su propia práctica; de tal modo, que ésta en sí misma genera saberes, los cuales contextualizados posibilitan la trascendencia de las PP en el ser, en el saber y en el hacer del estudiante.
- La investigación en el aula, permite al maestro actualizarse permanentemente sobre todo en la forma cómo interacciona con los estudiantes para hacer de la educación escolar y en este caso del desarrollo de la CAE un disfrute aplicado a la vida cotidiana y estudiantil.
- La reflexión del maestro sobre su labor de manera continua, propicia la sistematización de diferentes experiencias de aprendizaje que contribuyen a la elaboración de referentes teóricos de contexto para soportar científicamente la tarea educativa.
- La escuela rural cuenta con el entorno como el principal proveedor de recursos para el aprendizaje, los cuales deben aprovecharse y adaptarse para trabajar los diferentes saberes académicos contextualizados a la realidad social de la comunidad educativa. Así mismo, el trabajo colaborativo conlleva a mejorar los ambientes de aprendizaje, puesto que a través de él, es el estudiante quien tiene la posibilidad de expresarse, tomar decisiones, aportar sus puntos de vista y valorar la diferencia.
- El rol del docente rural es muy importante dentro de las PP; más aún si al interior de ellas se enmarca una relación dialógica y horizontal con los estudiantes; para que así, estos dos actores educativos construyan conocimientos a partir de la interacción social; que además, le permite al maestro repensar continuamente su labor en el aula de clase.

- Los maestros tienen una escasa formación relacionada con la argumentación escrita, la teoría de la argumentación, 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 algunas estrategias didácticas como la conversación, el empleo de bitácoras, diarios de campo, las preguntas y el proyecto de aula, que al orientarse de acuerdo con los objetivos planteados en esta 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.
- En las diferentes sedes que conforman el CEM La Caldera, a pesar que los maestros en su mayoría no poseen los conocimientos mínimos sobre argumentación, procuran generar ambientes de aprendizaje motivantes basados en el diálogo, las salidas a otros escenarios escolares y comunitarios y el fomento de la lectura; aspectos clave para comenzar a transformar las PP en procura de lograr que los niños desarrollen la capacidad de argumentar y producir textos escritos. También, los maestros destacan que valorar la producción textual escrita de los niños, brindarles confianza y promover el gusto por la lectura, permite generar espacios adecuados para que los estudiantes se expresen por escrito. Esto sugiere, que el rol del maestro no es sancionador; sino, más bien, mediador entre el conocimiento, la palabra escrita y las capacidades que progresivamente los estudiantes adquieren y desarrollan para escribir bajo el uso de la razón.
- De acuerdo con las apreciaciones docentes, es necesario promover la argumentación (oral y escrita) desde los primeros años de escolaridad, incluso, desde el grado transición del nivel preescolar; lo cual supone un cambio significativo en la manera de enseñar el lenguaje (la escritura en este caso), para que los estudiantes aprendan a utilizarla con fines comunicativos.
- Con el desarrollo de la investigación y la aplicación de la propuesta en el aula de clase a través de los talleres, los estudiantes de los grados 4° y 5° del CEM La Caldera en la Sede Principal, logran superar las falencias expuestas en el planteamiento del problema y a través de sus testimonios; y demuestran avances en la apropiación y comprensión de la lengua escrita para la producción textual argumentada.

8. ALCANCES DE LA INVESTIGACIÓN Y LA PROPUESTA

- El presente trabajo al integrarse a la línea de investigación: comprensión, interpretación y producción de textos argumentativos, del Grupo de Investigación en Argumentación (GIA) de la Universidad de Nariño, se convierte en un referente regional que contribuye a maestros y maestras del Municipio de Pasto a repensar las PP y el proceso E/A, sobre todo al tener como eje central el manejo de la palabra escrita para argumentar ideas delante de los demás y desarrollar procesos de pensamiento superior; pues es necesario promover la CAE, para que los estudiantes potencialicen su capacidad crítica respecto al conocimiento y a los hechos de la vida cotidiana o históricos que enmarcan los modos de pensar de una determinada sociedad.
- El desarrollo de esta investigación ha permitido la escritura de dos ponencias que han sido socializadas en eventos nacionales e internacionales para ofrecer a la comunidad académica regional, nacional e internacional un punto de vista reflexivo respecto a las PP y al desarrollo de la CAE en el aula de clase. La primera de ellas llamada “aportes de las ciencias de la educación y del currículo investigativo al desarrollo de la práctica pedagógica”, socializada en el Seminario Nacional titulado: “la educación: una mirada desde lo local”; y la segunda con el nombre “realidades de la práctica pedagógica en el contexto rural”, presentada en el III Congreso Nacional de Investigación en Educación en Ciencias y Tecnologías EDUCYT y II Congreso Iberoamericano Enseñanza de las Ciencias CIEC.
- La transformación de los ambientes de aprendizaje y de trabajo en el aula de clase, puesto que los estudiantes asumen los errores de escritura como oportunidades para aprender, mejorar y procurar la producción de textos argumentativos escritos. Lo dicho, conlleva a una adecuada comprensión y apropiación de la lengua escrita, para que así la actividad escritural y por ende la argumentación, formen parte de la vida escolar y social de los estudiantes.
- Comprender cuan necesario es la palabra escrita con fines comunicativos, hecho que supera dentro de las PP el “dictado” como única vía para acceder a los diferentes contenidos académicos

y al saber circundante en la sociedad, a los cuales se enfrentan diariamente los estudiantes en el aula; por tanto, haber recurrido a los aportes epistemológicos de la didáctica de la lengua escrita, la argumentación con sus respectivos enfoques, los géneros discursivos, las ciencias del lenguaje y de la comunicación y las ciencias de la educación, permite al maestro tener una concepción diferente de la escritura, entendida como proceso y producto, que da cuenta de la apropiación por parte de los estudiantes de los recursos de la escritura para la producción textual argumentativa.

- La escritura de ensayos por parte del docente investigador a partir de las opiniones de aprendices y maestros respecto a las PP y a la CAE, reconoce la importancia de las voces de estos actores educativos y pone en escena sus opiniones, que permiten al maestro repensarse continuamente en la labor de enseñar y en el rol que desempeña diariamente en el aula de clase, sobre todo, porque en sus manos está el hacer atrayente para el grupo escolar la apropiación y construcción de los conocimientos, más aún si éstos tienen que ver con la producción textual escrita argumentada, porque esta competencia hace que los estudiantes reflexionen para escribir y no se conformen sólo con copiar acríticamente los dictados o la información contenida en los libros.
- Gracias a la recolección e interpretación de la información, se destaca que tanto maestros como estudiantes consideran que existen ambientes, motivaciones, recursos y estrategias favorables para promover la CAE, ejemplo de ello, son las salidas a otros escenarios diferentes al salón, el uso de materiales audiovisuales, fomentar la pregunta, trabajar con proyectos, valorar positivamente las creaciones de los niños, asumir la toma de apuntes en bitácoras o diarios de campo; considerar las noticias y acontecimientos de la comunidad, entre otros aspectos mencionados por estos actores educativos. Hecho que potencializa los resultados de la investigación para comenzar a transformar las PP en procura de la promoción de la CAE, para que los estudiantes alcancen a comprender que escribir es una actividad compleja, que requiere dedicación, tiempo y esfuerzo, pero que es gratificante en la medida que permite una comunicación adecuada con los demás.
- La asignación de recursos financieros de la SEM Pasto al CEM La Caldera, gestionados por el desarrollo de esta investigación, permiten la adquisición de material bibliográfico actualizado,

que solventa las expectativas estudiantiles y se emplea dentro de las PP para motivar a los niños hacia actividades de lectura y escritura con base en textos distintos a los habituales libros que existen la escuela. Además esta recopilación de textos enriquece la biblioteca institucional, beneficiándose así toda la población estudiantil.

- El aporte científico y educativo que se realiza con esta investigación al componente de prácticas pedagógicas contemplado dentro de la gestión académica; puesto que, así las PP desarrolladas por el maestro son repensadas y valoradas continuamente en procura de una educación más pertinente para los estudiantes campesinos de este siglo; más aún, si ésta considera la CAE en función de que el grupo escolar desarrolle el pensamiento crítico y la capacidad para interactuar con otros bajo condiciones de una comunicación eficaz.

9. RECOMENDACIONES

Debido a la importancia que adquiere la investigación en el escenario escolar y regional, se sugieren las siguientes recomendaciones:

- Tener en cuenta que la CAE, es una necesidad no sólo académica sino social, que permite a los estudiantes entablar diálogos con otros sujetos y con el mundo que los rodea; por tanto, es necesario transformar la forma de enseñar el lenguaje escrito en el aula, para evitar clases centradas únicamente en el manejo teórico de las reglas gramaticales, ortográficas y el dictado, que generalmente, aleja a los estudiantes del gusto por manifestar sus opiniones y puntos de vista a través de la palabra escrita.
- Considerar que para los maestros de los grados 4° y 5° del CEM La Caldera, la presente investigación contribuye como referente teórico-práctico para el desarrollo de PP centradas en los niños campesinos y en una relación maestro-estudiante mediada por el diálogo, para que así los procesos de E/A, especialmente los relacionados con la lengua escrita y la argumentación adquieran trascendencia en la vida escolar, personal y social de los estudiantes.
- Trabajar en el aula a través del proyecto integrador de argumentación escrita se convierte en una oportunidad para transformar las PP; por tanto, es necesario considerarlo como una estrategia pedagógica que permite optimizar los tiempos para el aprendizaje y además, articula saberes y conocimientos de las diferentes áreas, puesto que como se menciona en este trabajo, la lengua escrita es transversal en la vida escolar y es necesaria para la apropiación de todo tipo de conocimiento o saber.
- Promover la CAE, implica que las PP se fundamenten con los aportes de las ciencias del lenguaje y la comunicación, la didáctica de la lengua escrita, la teoría de la argumentación, los géneros discursivos y las ciencias de la educación, para que el maestro cuente con referentes

teóricos para replantear su labor en el aula, con miras a una adecuada interacción social basada en el respeto por la diferencia de opinión. Así mismo, permite que el trabajo docente sea sustentado con base en el uso social y comunicativo de la escritura a fin de promover la CAE.

- Propiciar escenarios de comunicación en el aula y en la escuela para el desarrollo de la CAE, permite valorar las carteleras institucionales; para que a través de ellas, los estudiantes cuenten con oportunidades para vivenciar la escritura con fines comunicativos, lo cual conlleva a la exigencia personal y a desarrollar procesos de pensamiento superior, situación que motiva a escribir argumentativamente.
- Aprovechar pedagógicamente los escenarios de aprendizaje diferentes al aula de clase es prioritario, porque éstos permiten a los estudiantes interactuar por medio del diálogo para manifestar sus puntos de vista respecto a diferentes temas propuestos en clase, a través de los cuales se promueve la producción textual. con esto, se propicia la polifonía al interior de las clases y se valora positivamente los presaberes de los aprendices para adecuarlos al conocimiento escolar en procura de la construcción de aprendizajes significativos respecto a la escritura.
- Escribir bajo los géneros discursivos del artículo de opinión y la publicidad (sobre todo la institucional), son los más propicios para que los estudiantes de grados 4° y 5° desarrollen la CAE, puesto que a través de estos textos, ellos son capaces de plantear sus puntos de vista, argumentar y elaborar escritos con cohesión y coherencia para ser entendidos por otros.
- Valorar la escritura como un proceso riguroso y no únicamente como un producto acabado, de tal manera que los errores cometidos por los estudiantes sean comprendidos como oportunidades para el aprendizaje y no como aspectos negativos que generan sanciones y perjudican el gusto por aprender y en este caso, por escribir.
- Desarrollar PP para promover la CAE por medio del proyecto integrador de argumentación escrita, permite que tanto docentes como estudiantes adquieran más conciencia acerca del aprovechamiento de los recursos que ofrece la escritura, para lograr una comunicación adecuada

con los demás, orientada hacia la persuasión, la adhesión o el cambio de conducta en los posibles lectores de los textos argumentativos producidos en la escuela.

- Aproximar al maestro calderense hacia los fundamentos teóricos relacionados con la argumentación, la didáctica de la lengua escrita, los géneros discursivos y los aportes de las ciencias del lenguaje y de la comunicación, así como, de las ciencias de la educación; porque él, como profesional, debe contar con bases para sustentar científicamente su trabajo en el aula rural, para promover la CAE de manera significativa en el grupo escolar.

BIBLIOGRAFÍA

ALCÁNTARA, M. (2011). *La disgrafía: un problema a tratar desde su identificación*. En *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas No. 39*. Valenzuela: CEIP. Pp. 1-8.

ÁLVAREZ, T. & GONZÁLEZ, M. (2001). *Plataforma RedacText Web 2.0, documento pdf*. Recuperado el 20 de Marzo de 2012, de <http://moodle.upm.es/adamadrid/file.php>

ANSCOMBRE, J. & DUCROT, O. (1998). *La argumentación en la lengua. Segunda edición*. Madrid - España: Gredos.

ARISTÓTELES. (1990). *Retórica - Traducción por Quintín Racionero*. España: Gredos.

ARMENDANO, M. et. al. (2007). *Por las bibliotecas escolares de Iberoamérica - UNESCO*. Bogotá D.C. Colombia: CERLALC.

ARREOLA, J. (1998). *Por una educación con vocación autodidacta*. En *Serie Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana - Ministerio de Educación Nacional*. Santafé de Bogotá: MEN. Pp. 9-10.

ARROYO, R. & MATA, F. (2005). *El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria*. En *Revista de Educación*. Madrid: Facultad de las Ciencias de la Educación Universitaria de Granada. Pp. 352-376.

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.

AVILÉS-GARAY, E. (1997). Resumen capítulo 3. Relación entre sociología y educación. En CÁCERES, J. *Sociología y Educación. Sexta edición*. San Juan de Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico. Pp. 1-7.

BARBA, C. (2007). La fundamentación antropológica de la educación. *Libro anual del ISEE. Universidad Católica Lumen Gentium. Xochilimco - México*. Pp. 237-253.

BARTHES, R. (2003). La imaginación del signo. En BARTHES, Roland *Ensayos críticos*. Argentina: Grupo Editorial Planeta. Pp. 285-292.

BARTHES, R. (2003). Por ambas partes. En BARTHES, Roland. *Ensayos críticos*. Argentina: Grupo Editorial Planeta. Pp. 229-239.

BERNAL, A. (2006). *Antropología de la educación para la formación de profesores*. Recuperado el 20 de enero de 2012, de Revista Educación y Educadores. Universidad de la Sabana Vol. 9 No. 002. Pp. 149-167. <http://redalyc.uaemex.mx>.

BEUCHOT, M. (2005). *Historia de la filosofía del lenguaje*. México D.F. - México: Fondo de Cultura Económica.

BEUCHOT, M. (1998). *La retórica como práctica y hermenéutica*. Barcelona - España: Anthropos.

BOUCHÉ, J. & GARCÍA, M. (2004-2005). *Guía didáctica: Antropología de la Educación*. España: UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.

BRIONES, G. (1995). *Preparación y evaluación de proyectos educativos*. Santafé de Bogotá-Colombia: Editorial Guadalupe Ltda.

BURNETT, N. et. al. (2008). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Recuperado el 20 de noviembre de 2011, de www.unesco.com.

BUSTACARA, M. (2010). *200 años de nuestra independencia 1810-2010*. Santafé de Bogotá: Editorial ESCAR S.A.S.

CALDERA, R. & ESCALANTE, D. (2006). Escribir en el aula: diagnóstico en sexto grado de educación primaria. En *Revista de Pedagogía*. Venezuela: Universidad Central de Venezuela. Pp. 1-22.

CAMARGO, Z., CARO, M., CASTRILLON, C. & URIBE, G. (2007). *Propuestas dirigidas a los establecimientos educativos para cualificar los procesos de desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes*. Santafe de Bogotá: Universidad del Quindío. En talleres de Actualización docente 6° Concurso Nacional de Cuento RCN-MEN 2012. Homenaje a Rafael Pombo (CD), Recurso de apoyo pedagógico.

CÁRDENAS, A. & PALACIOS, M. (2008). Vínculo social e individualización: reflexiones en torno a las posibilidades de aprender. En *Revista de Sociología No. 22 - Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile*. Pp. 65-85.

CARLINO, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. En *Educere. La Revista Venezolana de Educación*. Venezuela. Pp. 321-327.

CARLINO, P. & MARTÍNEZ, S. (2009). *La lectura y la escritura un asunto de todos/as*. Buenos Aires - Argentina: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.

CASSANY, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona - España: Editorial Anagrama.

CASSANY, D. (1999). *Actitudes y valores sobre la composición escrita*. En Fundación FES, *Alegría de enseñar*. Santafé de Bogotá - Colombia. Pp. 22-28.

CASTILLO, P., MOLLINS, P. & SILBER E. (2006). *Cómo enseñar con proyectos integradores en la educación primaria*. Argentina: Circulo Latino Austral.

CEBALLOS, Z., PALADINES, L. & PUPIALES, L. (2008). *La competencia argumentativa escrita (CAE) en los estudiantes del quinto grado de educación básica de la Institución Municipal Marco Fidel Suarez - Pasto*. Trabajo de grado del programa Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura. Facultad de Educación. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.

CHAVES, A. (2001). La apropiación de la lengua escrita: un proceso constructivo, interactivo y de producción cultural. En *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 1. No. 1. Universidad de Costa Rica. Pp. 1-5.

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*. Tesis 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.

COBO, E. (2008). *Una propuesta para el aprendizaje significativo de los estudiantes de la escuela San José La Salle de la ciudad de Guayaquil*. Tesis del Programa Maestría en Gerencia Educativa. Guayaquil: Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador.

COLCIENCIAS. (10 de Diciembre de 2012). GRUPLAC - Plataforma ScienTI - Grupo de Investigación en Argumentación GIA. Santafé de Bogotá - Colombia. recuperado de <http://www.colciencias.gov.co>.

COLE, M., GRIFFIN, P. & NEWMAN, D. (1989). *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por el cambio cognitivo en educación. Tercera edición. Traducción de Pablo Manzano Título original de la obra: The construction Zone: working for cognitive change in school*. Madrid - España: Ediciones Morata.

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.

DÍAZ, Á. (2002). *Argumentación escrita*. Antioquia - Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

DÍAZ, M. & GALLEGOS, R. (1997). *Formación y práctica docente en el medio rural*. México D.F. - México: Plaza y Valdés.

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.

ECO, U. (1986). *La estructura ausente. Tercera edición*. Barcelona - España: LUMEN.

EGGEN, P. & Kauchak D. (2001). *Estrategias docentes*. Segunda edición en español. *Título original Strategies for teachers. Teaching content*. México D.F. - México: Fondo de Cultura Económica.

ESCANDEL, M. (2010). La pragmática en la enseñanza de lenguas extranjeras. En BARRIO, J. *La pragmática en la enseñanza*. España: Editorial Universitaria "San Clemente de Ojrid". Pp.5-17.

ESTRADA, D. et. al. (2010). *Proyecto Institucional Educativo Rural Centro Educativo Municipal La Caldera*. Corregimiento de La Caldera. San Juan de Pasto: Secretaría de Educación Municipal de Pasto.

Facultad de Educación - Universidad de Nariño. (2012). *Grupo GIA*. Recuperado el 20 de Abril de 2012 de: [udenar.edu.co](http://facedu.udenar.edu.co). <http://facedu.udenar.edu.co>.

FANDIÑO, G. (1984). *Tendencias actuales en educación*. Santafé de Bogotá: Universidad Santo Tomás.

FAZIO, M. (2008). Pragmática y argumentación en el discurso publicitario. En *Pensar la publicidad. Volúmen II, No. 2*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Pp. 15-36.

FERREIRO, E. (2003). Alfabetización de niños y fracaso escolar: problemas teóricos y exigencias sociales. En FERREIRO, E. *Los niños piensan sobre la escritura. Alfabetización teoría y práctica (CD Room)*. Argentina: Editores Siglo XXI. Pp. 1-16.

FERREIRO, E. (2003). La práctica del dictado en el primer año escolar. En FERREIRO, E. *Los niños piensan sobre la escritura. Alfabetización teoría y práctica*. Argentina: Editores Siglo XXI. Pp. 1-14.

FERREIRO, E. (2003). La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización. En FERREIRO, E. *Los niños piensan sobre la escritura. Alfabetización teoría y práctica*. Buenos Aires - Argentina: Editores siglo XXI. Pp. 1-17.

FERREIRO, E. (2003). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. En FERREIRO, E. *Los niños piensan sobre la escritura. Alfabetización teoría y práctica (CD)*. Argentina: Editores Siglo XXI. Pp. 1-17.

FLOREZ, R. (1998). *La escuela nueva frente a los retos de la sociedad contemporánea: fundamentos de la pedagogía para la escuela del siglo XXI*. Santafé de Bogotá - Colombia: Creamos Alternativas LTDA.

FOUCAULT, M. (2007). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI editores.

FRANCO, A. et. al. (1996). *Incidencia de la práctica pedagógica en el aprendizaje*. San Juan de Pasto: Univesidad Mariana. Tesis del programa Especialización en Gerencia Educativa.

FREINET, C. (1994). *Por una educación del pueblo. Segunda Edición. Traducción de Joseph Alcobé*. México D.F.: Fontamara S.A.

FREIRE, P. (1971). *Conciencia crítica y liberación - pedagogía del oprimido*. Santafé de Bogotá-Colombia: EDITEXTOS Ltda.

FREIRE, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México D.F. - México: Siglo XXI editores.

FRÍAS, X. (2001). *Introducción a la pragmática*. Recuperado el 15 de Julio de 2012, de Lanua - Revista Philológica Románica: www.romaniaminor.net.

Fundación Multitaller de la Universidad del Valle. (1996). *Ciencias naturales y medio ambiente 4º grado*. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional - Unión temporal Comunipres.

GAINZA, G. (2009 - 2010). Pespuntos semióticos II. En CÁCERES. Manuel, et. al. *Entretextos - Revista electrónica semestral de estudios semióticos de la cultura*. Granada - España: Facultad de Filosofía y Letras - Departamento de Lingüística General y Teorías de la Literatura. Universidad de Granada. Pp. 11-30.

GALLEGO, R. (1999). *Competencias cognoscitivas. Un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

GARCÍA, G. (2010). Amores ilícitos . En Ministerio de Educación Nacional. *Maleta Educativa Historia Hoy. (Película en DVD)*. Santafé de Bogotá: MEN .

GARCÍA, O. & LÓPEZ, A. (1996). *Ciencias Naturales y Educación Ambiental Planeta Azul. Cuarta edición*. Colombia : Editorial Retina Ltda.

GARCIA, R. (2010). La pedagogía de Celestín Freinet. En *Autodidacta Revista On-line*. Pp.85-105.

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.

GONZÁLES, Á. (2010). *Diccionario de filosofía*. Navarra - España: Ediciones universidad de Navarra S.A.

GONZÁLEZ, E. et. al. (2009). *El artículo y la columna*. España: Publicaciones Mediascopio.

GONZÁLEZ, B., LIZCANO, C., REBOLLEDO, H. & GUTIÉRREZ, F. (2007). *Proceso de producción de un texto argumentativo*. Santafe de Bogotá - Colombia: Universidad Sergio Arboleda. En Talleres de Actualización Docente 6° Concurso Nacional de Cuento RCN-MEN 2012 Homenaje a Rafael Pombo (CD). Recurso de apoyo pedagógico.

GOODMAN, K. (1990). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. En *Lectura y Vida. Año 11 No. 2*. Buenos Aires - Argentina: Universidad Nacional de la Plata. Pp.1-23.

GOYES, I. & USCÁTEGUI, M. (2000). *Teoría curricular y universidad*. San Juan de Pasto - Colombia: Vice-rectoría de Investigaciones y Postgrados. Universidad de Nariño. Ediciones UNARIÑO.

GRAMSCI, A. (2001). *La alternativa pedagógica*. México D.F. - México: Fontamara S.A.

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.

GUTIÉRREZ, E. & PERAFÁN, L. (2002). *Currículo y práctica pedagógica*. Popayán - Colombia: Taller editorial de la Universidad del Cauca.

HABERMAS, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa I. Segunda edición*. España: Taurus.

HERNÁNDEZ, F. & SANCHO, J. (1994). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona - España: PAIDOS.

HERNÁNDEZ, O. (1998). *Sociología de la educación. Tercera impresión*. Chihuahua - México: Universidad de Santander.

HINOJO, F., HINOJO, M. & RASO, F. (2010). Análisis de la organización de la escuela rural en Andalucía: problemática y propuesta para un desarrollo de calidad. En *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Volúmen 8 No. 1*. España: REICE. Pp. 79-105.

IBARRA, O. (1999). *Fundamentación pedagógica y dimensión sociopolítica de los Proyectos Educativos Institucionales*. San Juan de Pasto-Colombia: Alcaldía de Pasto - Secretaria Municipal de Educación y Cultura: Sumigraf Ltda.

KERBRAT, C. (1998). La argumentación en la publicidad. En *Escritos*. México: Benemérita Universidad de Puebla. Pp. 291-326.

KOZULÍN, A. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Lev. S. Vygotsky. Título original Thought and language.* Barcelona-España: Ediciones Paidós.

LAFRANCESCO, G. (2004). *Currículo y plan de estudios - Estructura y planeamiento.* Bogotá D.C. - Colombia: Delfín Ltda.

LIPMAN, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación* . Madrid - España: Ediciones de la Torre.

LOMAS, C. (Agosto de 2003). *Leer para entender y transformar el mundo.* Recuperado el 26 de Diciembre de 2012, de Revista Enunciación. Vol. 8. No. 1: <http://gemini.unidistrital.edu.co/comunidad/grupos>. Pp. 57-67.

LÓPEZ. D. (2008). *La práctica pedagógica para otra concepción de escuela: una experiencia vivida por estudiantes egresadas vinculadas al proyecto patio 13 de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, Copacabana.* Tesis de grado del programa Maestría en Educación con énfasis en pedagogía y diversidad cultural. Antioquia: Universidad de Antioquia.

LÓPEZ, J. (2002). *Desarrollo humano y práctica docente. Primera reimpresión.* México D.F.- México: Trillas.

LUCIO, R. (1994). El enfoque constructivista. En *Revista Educación y Cultura - constructivismo.* Santafé de Bogotá: FECODE. Pp. 6-12.

LUX, M. (2012). La historia desconocida de Melchora Nieto: una patriota valiente. En SALDARRIAGA, O. et. al. *Te cuento la independencia. 11 relatos para volver a contar.* Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Pp. 53-57.

MANJARRÉS, M. & MEJÍA, M. (2008). *La pregunta como punto de partida y estrategia metodológica - Cuaderno No. 1.* Santafé de Bogotá - Colombia: COLCIENCIAS.

MANJARRÉS, M. & MEJÍA, M. (2010). *El lugar de maestros y maestras en ondas - Cuaderno No. 2*. Santafé de Bogotá - Colombia: COLCIENCIAS.

MANTILLA, B. (1976). *Manual de sociología*. Medellín-Colombia: Bedout S.A.

MARTÍNEZ, M. (2001). *Aprendizaje de la argumentación razonada. Segunda edición - Cátedra UNESCO*. Cali - Colombia: Unidad de artes gráficas de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.

MARTÍNEZ, M. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos, perspectivas teóricas y talleres - Cátedra UNESCO*. Cali - Colombia: Taller de la Unidad de Artes Gráficas de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.

MARTÍNEZ, M. (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.

MARTÍNEZ, M. et. al. (1997). *Los procesos de la lectura y la escritura*. Santiago de Cali: 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.

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 ciudadanas*. Santafé de Bogotá - Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Serie Guías No. 34 Guía para el mejoramiento institucional, de la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Santafé de Bogotá - Colombia: Cargraphics S.A.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto de evaluación 1290*. Santafé de Bogotá D.C. - Colombia: MEN.

MORALES, M. & ORTÍZ, C. (2010). *Mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, desde la producción de textos argumentativos*. Trabajo de grado del programa Maestría en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Florencia-Colombia: Universidad de la Amazonía.

MORENO, J. & RABAZO, M. (2005). La composición escrita: aportaciones teóricas y recomendaciones legales para su enseñanza en educación primaria. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*. Badajoz: Universidad de Extremadura. Pp. 127-157.

MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París - Francia: UNESCO.

NOGUEIRA da SILVA, A. (2010). *Las teorías pragmáticas y los marcadores del discurso*. Recuperado el 20 de Noviembre de 2012, de www.letramagna.com. Revista de divulgación científica en lengua portuguesa. Año 6. No. 13. Pp 3-19.

OQUENDO V.& ORTEGA, D. (2010). *La competencia argumentativa escrita (CAE) en los estudiantes de grado quinto del Colegio Nuestra Señora de las Lajas - Pasto*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.

Organización de las Naciones Unidas (ONU), Ministerio de Educación Nacional & Ministerio de Relaciones Exteriores. (2008). *La enseñanza de los derechos humanos, actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias*. Santafé de Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

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. Pp. 12-13.

PARRA, A. (2001). *La lectoescritura como goce literario. Primera reimpresión*. Santafé de Bogotá - Colombia: Cooperativa editorial Magisterio.

PEIRCE, C. (1986). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires - Argentina: Ediciones Nueva Visión.

PÉREZ, J. & Sánchez, N. (2001). *Desarrollo de la capacidad argumentativa a través de la lectura, escritura y narración de cuentos, en el área de humanidades, con los niños del grado segundo del Colegio Básico Villalosada y Centro Docente Urbano Rotatorio Jorge Eduardo Durán Rozo*. Trabajo de grado del programa Especialización en Pedagogía. San Juan de Pasto: Universidad Mariana.

PLANCHARD, E. (1966). *orientaciones actuales de la pedagogía*. Buenos Aires-Argentina: Editorial Troquel.

PLANTIN, C. (2001). *La argumentación*. Barcelona - España: Ariel S.A.

RAMÍREZ, Á. (2009). *Pedagogía para aprendizajes productivos*. Santafé de Bogotá - Colombia: ECOE Ediciones.

RAMÍREZ, R. (2004). *La competencia argumentativa en estudiantes colombianos de sexto grado de educación básica - Tesis doctoral*. Madrid España: Universidad Complutense de Madrid.

RAMÍREZ, R. (2010). *Didáctica de la lengua y de la argumentación escrita*. San Juan de Pasto - Colombia: Editorial Universitaria. Universidad de Nariño.

RAMÍREZ, R. (2012). *Breve historia y perspectivas de la argumentación. Segunda Edición*. San Juan de Pasto - Colombia: Centro de publicaciones Universidad de Nariño .

REY, J. (2009). Sobre la reason why, los topoi y la argumentación. En *Pensar la publicidad. Volumen III No. 2*. España: Universidad Complutense de Madrid. Pp. 89-108.

REYES, A. (1998). Una escuela para la formación del ciudadano. En Ministerio de Educación Nacional, *Serie Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana*. Santafé de Bogotá: MEN. Pp. 5-9.

REYES, L. &VELASCO, J. (2011). Antropología y educación. Notas para una identificación de algunas de sus relaciones. *Contribuciones desde Coatepec*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México. Pp. 59-83.

ROCKWELL, E. (1992). Los usos magistrales de la lengua escrita. En *Nueva Antropología*. México D.F. - México: UNAM. Pp. 43-55.

SÁBATO, E. (1998). Menos información y más espíritu crítico en la escuela. En Ministerio de Educación Nacional, *Serie Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana*. Santafé de Bogotá: MEN. Pp. 10-12.

SABOGAL, J. (2010). *Desarrollo humano multidimensional*. San Juan de Pasto: Editorial Universitaria - Universidad de Nariño.

SALAS, G. (1995). *Desarrollo humano, ética y valores*. San Juan de Pasto: Facultad de Educación. Universidad de Nariño.

SÁNCHEZ, R. (1994). *Introducción a la Ley General de Educación*. Santafé de Bogotá - Colombia: Empresa Editorial Universidad Nacional de Colombia.

SANTA, E. (1976). *Introducción a la sociología*. Santafé de Bogotá - Colombia: Temis.

SANZ, Á. (2005). La lectura en el proyecto PISA. En *Revista de Educación. Número extraordinario*. Navarra: Ministerio de Educación, cultura y deporte español. Pp. 95-120.

SERRANO, S. (1992). *La semiótica, una introducción a la teoría de los signos*. Barcelona - España: Montesinos Editor S.A.

SERRANO, S. (2004). *La competencia textual argumentativa en estudiantes de formación docente*. Tesis doctoral del programa Doctorado de Educación. Mérida-Venezuela: Universidad de Los Andes.

SOSA, N. (2006). El estatuto científico de la semiótica. En *Revista de la Facultad*. Universidad Nacional de Comahue: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Pp. 99-112.

STENHOUSE, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid - España: Ediciones Morata S.A.

TAMAYO, L. (Enero - Junio de 2007). Tendencias de la pedagogía en Colombia. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Colombia: Universidad de Caldas. Pp. 65-76.

TAPIA, A. (4 de Marzo de 2007). *El árbol de la retórica*. Recuperado el 20 de Noviembre de 2012, de <http://elarbodelaretorica.blogspot.com>.

TEZANOS, A. (2006). *Didáctica-pedagogía-ciencia de la educación: la relación que confirma la "excepción francesa"*. Recuperado el 27 de Agosto de 2011, de *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XVIII, No. 46: revinut.udea.edu.co/index.php/revistaeyp. Pp. 33-57.

TORRES, Á. (2001). *La práctica pedagógica investigativa e integral: una propuesta para los programas de pregrado de educación de la Universidad de Nariño-Colombia*. Ciudad de la Habana-Cuba: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias Pedagógicas.

UNESCO - Universidad del Valle (5 de Junio de 1995). *Cátedra Unesco para la lectura y la escritura*. Recuperado el 20 de Noviembre de 2012, de <http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co>

USCÁTEGUI, A. (2011). *Estrategias didácticas para el desarrollo de la CAE en los estudiantes de grado 7° de educación básica secundaria, de la Institución Educativa Municipal - Liceo Central de Nariño*. Trabajo de grado del programa Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.

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.

VÁSQUEZ, F. (2004). *La cultura como texto*. Bogotá - Colombia: JAVEGRAF.

YANES, R. (Diciembre de 2004). *El artículo, un género entre la opinión y la actualidad*. Recuperado el 25 de Noviembre de 2012, de Revista Latina de comunicación social No. 58: <http://redalyc.uaemex.mx>. Pp. 1-10.

YUS, F. (2005). *Cooperación y relevancia - dos aproximaciones pragmáticas a la interpretación*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.

ZAMBRANO, A. (2006). El concepto Pedagogía en Philippe Meirieu. En *Revista Educación y Pedagogía Vol. 18 No. 44*. Logroño - España:Universidad de la Rioja. Pp. 35-50.

ZAMBRANO, A. (2006). *Las ciencias de la educación y didáctica: hermenéutica de una relación culturalmente específica*. Recuperado el 18 de febrero de 2012, de EDUCERE, la Revista Venezolana de Educación. Volúmen 10. Número 035. Mérida - Venezuela: <http://redalyc.uaemex.mx>.

ANEXOS

ANEXO A: ENCUESTA DIAGNÓSTICA A ESTUDIANTES

Buenos días apreciado estudiante, tu profesor quiere hacerte unas preguntas para ayudarte a mejorar la redacción de textos escritos y a desarrollar la argumentación; pero antes, necesita conocer tu opinión sobre éstos temas, no es necesario que escribas tu nombre, lo que él te pide es que seas sincero en tus respuestas.

Grado: _____ fecha: _____

1. ¿Te gusta o no te gusta escribir? Explica tus motivos.

2. ¿Qué dificultades tienes para escribir?

3. ¿Se entiende la letra que escribes?

4. ¿Te es fácil escribir las ideas que piensas?

5. ¿Te gusta leer delante de los demás aquello que escribes?

6. Describe cómo se realizan las clases en tu salón

7. ¿Qué te gustaría cambiar de las clases que realiza tu profesor?

8. ¿Por qué crees que es importante que aprendas a escribir bien?

9. ¿Cómo registras la información de las clases en tus cuadernos?

10. ¿Cómo crees que puedes aprender a escribir bien?

11. ¿Para ti, qué significa explicar o argumentar tus ideas a través de la escritura?

¡Gracias por tu colaboración!

ANEXO B: ENCUESTA DIAGNÓSTICA A DOCENTES

Estimado docente, la presente encuesta se realiza con el fin de reconocer sus concepciones respecto a la argumentación escrita, la didáctica de la lengua y las dificultades que considera presentan los estudiantes al momento de producir textos argumentativos escritos³⁸.

1. ¿Qué concepto tiene de argumentación?

2. ¿Qué importancia le merece la argumentación en la formación académica de los estudiantes?

3. ¿En cuál grado escolar, considera conveniente desarrollar la competencia argumentativa escrita? ¿Por qué?

4. ¿Cómo motiva a los estudiantes para que den razones sobre sus comportamientos e ideas?

³⁸ Encuesta tomada y adaptada de los instrumentos de recolección de información de la investigación *Competencia Argumentativa Escrita en la Educación Básica*, en el año 2010, realizada por el Grupo de Investigación en Argumentación GIA de la Universidad de Nariño.

5. ¿Cuáles son los ambientes de aprendizaje que facilita a sus estudiantes para que produzcan textos argumentativos escritos?

6. ¿Cuáles son las situaciones cotidianas que aprovecha para motivar la producción de textos argumentativos escritos?

7. ¿Cuáles son las estrategias didácticas que utiliza para que los estudiantes desarrollen la competencia argumentativa escrita?

8. ¿Cuáles son las dificultades que sus estudiantes presentan cuando argumentan en forma escrita?

9. ¿En qué áreas promueve la competencia argumentativa escrita?

10. ¿Cree que en su formación profesional recibió las bases necesarias para el desarrollo de la competencia argumentativa escrita?

11. ¿Cuáles son los documentos (libros, revistas, artículos) que ha leído sobre teoría de la argumentación?

12. ¿Usted ha escrito textos argumentativos? ¿Cuáles? ¿Sobre qué temas?

13. ¿Cuáles son sus dificultades para la producción de textos argumentativos escritos?

¡Gracias por su colaboración!

ANEXO C: GUÍA DE TRABAJO: "LOS DERECHOS DEL CIUDADANO Y LA DISCRIMINACIÓN FEMENINA

1. Lectura inicial

Históricamente se reconoce que, los pueblos han sido dominados y administrados por una minoría, y en muchos casos, el egoísmo de los gobernantes vulnera la dignidad de las personas que integran las diferentes comunidades; además, sólo un grupo privilegiado es quien goza del bienestar, la riqueza, la tenencia de tierras y los tesoros; tal es el caso de los imperios, los reinos, y actualmente las dictaduras, donde una persona “generalmente militar” se toma el poder por la fuerza y en él se mantiene durante muchos años, incluso décadas, antes de ser derrocado.

Por estas razones, los diferentes pueblos han luchado por la libertad y la equidad, un ejemplo para el mundo lo brinda Francia; en este país, después de una revolución se promulgan los derechos del hombre y del ciudadano en 1791, “los cuales son traducidos y aplicados en Colombia gracias a Antonio Nariño en 1793” (Bustacara, 2010: 34), sin embargo, no contempla a la mujer y por eso pasa mucho tiempo hasta 1936 cuando Alfonso López Pumarejo adelanta una reforma constitucional y reconoce a la mujer como ciudadana aunque no podía votar. Pero, en varios acontecimientos de la independencia de Colombia las mujeres se destacan aunque la sociedad no las reconoce como heroínas de la patria.

2. Manos a la obra

Formen grupos de cuatro estudiantes y realicen la lectura “la historia desconocida del Melchora Nieto: una patriota valiente” escrita por Martha Lux Martelo, luego contesten estas preguntas:

2.1. ¿Qué cualidades tienen mujeres como Melchora Nieto y Francisca Guerra?

2.2. ¿Por qué creen que las mujeres a pesar de su importante papel en la sociedad granadina durante la época independentista no tuvieron el reconocimiento por parte de las personas, como sí pasó con los próceres Antonio Nariño y Simón Bolívar?

2.3. ¿Cómo se imaginan que vivían las mujeres desde la época colonial e incluso desde mucho tiempo atrás al no ser consideradas personas con derechos?

2.4. ¿Creen que la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano atenta de alguna manera contra las mujeres?

2.5. Con sus respuestas organicen la escritura de un artículo de opinión respecto al desconocimiento de la mujer como persona con derechos dentro de la promulgación de los derechos del hombre y del ciudadano.

2.6. Corrijan los escritos para publicarlos en la cartelera institucional.

ANEXO D: LECTURA: LA HISTORIA DESCONOCIDA DE MELCHORA NIETO: UNA PATRIOTA VALIENTE

Cuando oímos o leemos sobre la independencia casi siempre nos encontramos con historias que nos narran batallas y acciones de hombres valerosos, que lucharon y que dieron sus vidas para hacer de la Nueva Granada un país libre.



Aquellas historias de héroes han llenado de orgullo a muchas generaciones, pero ésta que vamos a contar narra otros hechos de esa misma historia: los de las mujeres que vivieron aquellos difíciles momentos, mujeres valerosas que hicieron cuanto pudieron para garantizar el bienestar de sus familias y de su patria.

Puesto que un buen número de los hombres adultos de cada familia iba al ejército, las mujeres, las hijas y los hijos pequeños se quedaban en sus hogares esperando el regreso de los padres, esposos, hijos y novios.

Sin embargo, debido a las guerras, muchos de estos hombres eran capturados, heridos en las batallas o, en el peor de los casos, perdían la vida como triste resultado de lo que estaba sucediendo.

Por su parte, las familias se empobrecían y enfrentaban situaciones que obligaban a las madres a hacerse cargo de las necesidades de sus parientes.

Muchas de ellas trabajaban para ganarse la vida: cosían, bordaban, tejían medias y guantes, eran tenderas, panaderas, molían el maíz, atendían misceláneas y chicherías, repartían el agua a las casas –oficio que les merecía el nombre de “aguateras”–, vendían mercancía en las plazas de mercado y algunas eran conocidas como comerciantes, pues compraban y vendían diferentes productos. Pero las mujeres también participaron en los acontecimientos de la Nación: acompañaban a los ejércitos, cocinaban, curaban a los heridos, preparaban las armas, organizaban las municiones, espiaban y reclutaban gente para los ejércitos y para las guerrillas patriotas. Llegaron incluso a militar en sus filas.

Y aunque serían muchas las historias de estas mujeres, les contaremos unas no muy conocidas: las de Melchora Nieto y Francisca Guerra, dos mujeres valerosas que estuvieron en Santafé el 20 de julio de 1810.

Melchora era una joven mujer cuyo esposo, Domingo Pinzón, había muerto recientemente. Ella vivía en la ciudad con sus dos hijos: el mayor llamado Diego, tenía siete años y la menor, Vicenta, tres. Melchora, que era criolla –es decir, hija de padres de origen español–, trabajaba para cubrir sus necesidades y las de sus dos pequeños hijos. Ella tenía un almacén en la Capital, en la Calle Real, muy cerca de donde quedaba el famoso almacén del español Llorente. Melchora era una reconocida patriota, como solía repetírsele a sus amigos y conocidos.



Al igual que Melchora, Francisca Guerra era propietaria de una pulpería –que era una tienda– en el centro de la ciudad, pero no pertenecía a la clase alta, sino que se la reconocía como una

mujer del pueblo. De ella cuentan que vivía en el barrio Belén de la Capital y que era muy querida entre sus vecinos porque era bondadosa y amable con los más pobres. Pero también decían que podía ser muy enérgica y comprometida cuando era necesario. Señalaban que era “alta, robusta y coloradota” y que se mantenía atenta a todas las novedades de la ciudad. Como Melchora era una patriota convencida, y como se rumoraba que escondía armas para los ejércitos de Bolívar, varias veces los españoles fueron a su casa a llevársela presa.

Ambas mujeres vivieron en una época en la que las familias eran de orden patriarcal. Esto significa que las mujeres y los hijos dependían del papá, del esposo o de un hermano. Sin embargo, las mujeres de las ciudades poco a poco comenzaron a organizar reuniones que se suponía eran de lectura, pero que se convirtieron en espacios importantes para discutir planes revolucionarios. De otro lado, las reuniones en las chicherías o los encuentros en la Plaza Mayor les permitían a las mujeres de los pueblos enterarse de todo cuanto ocurría en el país.

Fue en aquella Plaza, escenario de todas las actividades clave de la ciudad, donde se reunió el pueblo el 20 de julio de 1810 para oponerse a las autoridades del Virrey y del Gobernador. Como era viernes, día de mercado, la Plaza se encontraba llena de mujeres que estaban comprando los alimentos de la semana. También había indígenas de diferentes pueblos de la Sabana de Bogotá que se aprestaban a vender sus productos.

Cuando el ejército se disponía a sacar los cañones a la Plaza, donde se estaba reuniendo el pueblo, Melchora y Francisca encabezaron la muchedumbre que corría para impedirlo. Dicen los testigos, que iban acompañadas de sus vecinas las chicheras y del resto de las mujeres que salieron a las calles, unas pocas armadas con pistolas, algunas con cuchillos y navajas, y otras con piedras de los arroyos, pero todas gritando: “¡Nosotras las mujeres marchemos adelante, para que los hombres que nos sigan se apoderen de la artillería y liberen la patria!”.

El grupo que atacó el cuerpo de caballería estaba dirigido por Francisca Guerra. Cuentan que esta valiente mujer logró entrar al cuartel en compañía del resto de mujeres; al parecer, ella y todas sus compañeras avanzaban con tal convicción, que cuando los hombres intentaron hacerlas a un lado durante los acontecimientos, una de ellas preguntó airada: “¿Creen que la piedra que yo

lancé no tendrá tanto efecto como sus golpes?” Tras aquella jornada, los soldados patriotas solían bromear diciendo que cuando tenían que esconderse, “los más bravos se alojaban en Belén, donde la Pacha Guerra”.

Entre las mujeres que ayudaron a Melchora y a Francisca estuvieron Josefa Baraya – desterrada años después por Pablo Morillo–, Eusebia Caycedo, Andrea Ricaurte –ella misma escribió sobre la independencia y sobre Policarpa Salavarrieta, conocida como “la Pola”–, Gabriela Barriga y Juana Petronila Nava. Ellas no solamente alentaban al pueblo para que se mantuviera permanentemente en estado de alerta y de acción, sino que mandaron correos a otras partes del país para que allá también se hiciera la revolución. Unas de estas mujeres eran criollas de reconocidas familias como Melchora, pero otras como Francisca, eran mujeres del pueblo.

Pasados aquellos primeros días de revueltas, las dos mujeres siguieron vinculadas con las luchas políticas. De hecho, a comienzos de 1813, cuando los ejércitos federalistas llegaron a Bogotá de la mano del teniente Baraya para quebrantar el control de los centralistas, las mujeres, entre las que se encontraban Melchora y Francisca, salieron nuevamente a las calles, esta vez en defensa del presidente Nariño y de la causa centralista y llevando cuchillos les quitaron las armas a los soldados federalistas a la fuerza y ayudaron a hacerlos prisioneros. Ese mismo día se apoderaron de varias cajas de armamento provenientes de La Estancia y del Cuartel de Milicias, dependencias que quedaban en la Plaza Mayor.



Tres años después, en 1816, el General Pablo Morillo desterró a Melchora, junto con otras mujeres de Bogotá, a la población de Tabio en castigo por sus acciones. Cuentan que llegó allá en compañía de sus dos hijos.

Ese mismo año, Francisca también fue desterrada junto con su familia a la población de Ubaté, donde la mantuvieron vigilada. De Melchora sabemos que pasados varios años partió hacia la Provincia de Antioquia, pero que finalmente regresó a Bogotá.

Se dice que Diego Pinzón Nieto, el hijo de Melchora, siendo ya un hombre, se hizo militar y sirvió valerosamente en los ejércitos nacionales. Por su parte, su hija Vicenta se casó con un coronel de los ejércitos patriotas y continuó con el negocio de la familia. Ambos hijos fueron cercanos a su madre, quien al parecer pudo recuperar las propiedades que le pertenecían y que le habían quitado durante los años de destierro.

En las guerras de independencia participaron muchas mujeres que, como Melchora y Francisca, no son recordadas como heroínas, pero que jugaron un papel importante en ellas: aquellas mujeres dejaron una huella de valor y de decisión, tanto para quienes las conocieron cuando vivieron, como para quienes hemos conocido su historia.

Martha Lux. Tomado del libro
“Te cuento la historia. 11 relatos para volver a contar”
Ilustraciones de Mónica Cárdenas & otros.

ANEXO E: GUÍA DE TRABAJO: "LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN"

1. Cuento pedagógico “Andrés quiere estudiar”

Andrés vive con sus padres y sus dos hermanos menores en un pequeño pueblo de Pasto, él es el mayor de los tres y tiene siete años, su otro hermano tiene seis años y el menor cinco; él es un niño muy inteligente; pero sus padres no lo matricularon en la escuela, pues prefieren que les



ayude en las labores del campo, ellos justifican el trabajo de Andrés al afirmar que “él por ser el mayor debe ayudar en la manutención de la casa para ayudar con los gastos de la educación para los dos hermanos menores”, pues el más pequeño está en preescolar y el otro en primero.

Esta situación tiene triste a Andrés, porque él cree que debe ser tratado bajo las mismas condiciones que sus hermanos y no asumir la responsabilidad de trabajar para ayudar a educarlos; pero sus padres creen que la escuela tiene costos elevados, que los libros y los materiales educativos generan muchos gastos para ellos y por eso prefieren que él trabaje y colabore con dinero en el hogar.

Por estas razones, todas las madrugadas Andrés sale temprano, desde las cuatro de la mañana con su padre a ordeñar las vacas y a alistar las cantinas para recolectar varios litros de leche diarios. Además, cerca de las nueve de la mañana, acompaña a su padre a la montaña para cortar leña y luego llegan tarde, cerca de las cinco o seis para descansar, mientras que sus dos hermanos menores asisten a la escuela en la mañana y por la tarde juegan y hacen las tareas.

Andrés le comenta esta situación al señor corregidor del pueblo, y él le da una charla muy sencilla acerca de los Derechos Humanos, le dice que el artículo 26 de la Declaración Universal

de los Derechos Humanos (DUDH), tiene en cuenta la importancia de la educación para el desarrollo integral de las personas. También, este mandatario local, en reunión privada con los padres de Andrés, les hace comprender que la educación es importante para todos los niños.

Ellos, como no conocen el proyecto de gratuidad educativa en Colombia, creen que la educación es costosa; pero al saber que la educación es un derecho universal y que el gobierno colombiano tiene la obligación social de promoverla; con la orientación del corregidor hacen todo lo posible para que el niño ingrese a la escuela. El problema es que a la edad de siete años, Andrés debe cursar el grado transición del preescolar, para el desarrollo de las habilidades necesarias y básicas para el aprendizaje y para la socialización con otros niños; su maestra le ayuda con unas actividades especiales para que él pueda nivelarse; sin embargo, a pesar de esto, Andrés está contento, todos los días es el primero en alistarse para ir a la escuela junto con sus hermanos menores y en el salón comparte los materiales con su hermano de cinco años; él tiene la seguridad de un futuro mejor cuando pasen los años y termine de educarse.

Autor:

Luis Alfredo Obando Guerrero

2. Manos a la obra

Organicen un grupo de trabajo entre cuatro compañeros para contestar las siguientes preguntas:

2.1. ¿Qué enseñanza les deja esta historia?

2.2. ¿Cómo se imaginan la vida de Andrés sin educación?

2.3. ¿Creen que para la gente de su vereda es importante la educación?

2.4. Comenten entre sus compañeros si en su vereda hay niños, niñas y jóvenes que no estén educándose. ¿Por qué creen que se presenta esta situación?

2.5. ¿Qué les dirían a esos niños, niñas o jóvenes para que asistan a la escuela?

2.6. Escriban tres razones por las cuales creen que es importante asistir a la escuela

2.7. Con los motivos que escribieron para contestar el punto anterior, realicen en una hoja de block un primer borrador de un afiche que invite a niños, niñas y jóvenes a asistir a la escuela, luego diseñenlo en cartulina o papel bond para colocarlo en la cartelera institucional.

2.8. Lean con atención algunos apartados del texto original del artículo 26 de la DUDH:

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. [...]. Los padres tienen derecho preferente a escoger el tipo de educación que se ofrezca a sus hijos. (ONU, 2008, p.114)

De acuerdo con el anterior texto de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), contesten estas preguntas:

2.9. ¿Por qué la educación que ustedes reciben es importante?

2.10. ¿Qué entienden ustedes por educación gratuita?

2.11. Comenten con los compañeros acerca de la importancia de la educación y organicen sus ideas para elaborar un artículo de opinión para ser publicado en la cartelera institucional.

ANEXO F: GUÍA DE TRABAJO: "TODAS LAS PERSONAS SON IGUALES"

1. Actividad inicial

Observen y analicen la película “amores ilícitos”, idea original del escritor Gabriel García Márquez: ésta relata a través de una historia de amor, la forma de pensar de las personas en la época colonial en Colombia. Tengan en cuenta de qué manera se desconocen los derechos para algunas personas, principalmente, la vida, la libertad, la equidad y la dignidad.

Después de observar la película, formen grupos de trabajo entre cuatro personas y lean la siguiente sinopsis para recordar aspectos importantes de ésta: “Amores ilícitos”, es el nombre de una película que recrea en la época de la colonia en Colombia (año 1784), una historia de amor imposible entre una esclava Felipa Escudero y un criollo Alejandro Guzmán, hijo de una familia adinerada de la ciudad de Santa Fe de Antioquia. Este amor es reprochado por la familia del joven, por la iglesia católica y en general por la sociedad y la ley de aquel tiempo, que prohíbe el mestizaje, para evitar que la sangre hispánica pierda su “pureza”.

Este amor surge en medio de las festividades de la inmaculada y por eso, el señor oidor prohíbe todo tipo de celebración, pues para él, estos eventos promueven la borrachera, el desorden y la mezcla de razas. En el momento en que son descubiertos, estos amantes son llevados ante el oidor, quien ejerce las veces de juez e impone un castigo para ellos “el destierro durante un año”, pero con algunas consideraciones para Alejandro, pues él es enviado a las afueras de la ciudad a una hacienda de la familia, mientras que Felipa es enviada como esclava a trabajar en las minas del Cauca.

Sin embargo, no todos los blancos demuestran desprecio por la raza negra, pues, la señora Mariana viuda de Bohórquez, protege y defiende a su esclava a quien ve como una persona igual a ella en dignidad y derechos. Las cosas se complican cuando Alejandro intenta escapar para rescatar a su amada pero sufre un accidente y se ve obligado a quedarse en la hacienda, mientras que su padre, el señor Bernardo Guzmán, manda a asesinar a Felipa, él ofrece la libertad a un

esclavo negro a cambio de la vida de la amante de su hijo; pero éste no cumple con este mandato y por eso ella queda viva, aunque Alejandro cree lo contrario.

Así, los amantes son separados durante un año; sin embargo, Felipa se da cuenta que está embarazada y su patrona la lleva a escondidas de regreso a su casa. Cerca de cumplirse un año, el bebé nace en la casa de doña Mariana y Alejandro puede regresar a la ciudad; pero las finanzas de su familia no están muy bien, los Guzmán están arruinados, y por este motivo, don Bernardo aprovecha la llegada de una nueva familia, los Galván, para arreglar un matrimonio entre la hija de don próspero, la señorita Isabel y su hijo Alejandro; aunque Isabel pasa por una situación similar a la de Alejandro, ella también pierde a su verdadero amor por diferencias de clase y dinero.

Cerca de realizarse el matrimonio, Alejandro descubre que Felipa está viva y la busca en casa de doña Mariana, allí ve al fruto de su amor junto con su amada y decide huir con su nueva familia a Cartagena no sin antes arreglar sus asuntos en casa con su padre y con sus suegros; por esta razón, don Bernardo repudia a su hijo; sin embargo, el amor de Alejandro es más fuerte que los insultos de su padre y el hecho de saber que es desheredado. Al momento de huir, Felipa, Alejandro y el bebé son perseguidos por el oidor y sus guardias; sin embargo son ayudados por unos gitanos, quienes engañan al oidor; por eso, ellos pueden huir en canoa hacia Cartagena para vivir felices, con la bendición de Dios, pues el sacerdote del pueblo alcanza a unirlos en sagrado matrimonio.

2. Manos a la obra

Entre todos, colaboren con sus opiniones y desarrollen los siguientes puntos:

2.1. Después de observar la película y leer la sinopsis, qué enseñanza o mensaje les queda para su vida

2.2. ¿Si vivieran en la época colonial, cómo justificarían ante el señor oidor el hecho de que a pesar de existir diferentes etnias, todos los seres humanos deben gozar de los mismos derechos?

2.3. El artículo 1° de la DUDH declara: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (ONU, 2008, p. 110). Qué opinión pueden expresar acerca de estas palabras

2.4. En el artículo 2, se aclara que todas las personas tienen los mismos derechos: “Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta declaración (DUDH), sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (ONU, 2008, p. 110). Según esto; si pudieran viajar en el tiempo para vivir en la época colonial ¿qué le dirían a la gente para evitar la discriminación racial?

2.5. El artículo 4 dice: “Nadie debe ser sometido a esclavitud ni a servidumbre; la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas” (ONU, 2008, p. 110). Según lo anterior, de acuerdo con la película “amores ilícitos”, ¿por qué creen que doña Mariana viuda de Bohórquez, si cumple con este derecho?

2.6. El artículo 16 dice: “Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia [...], sólo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio” (ONU, 2008, p. 112). ¿Por qué en la época colonial no existe este derecho?

2.7. Analicen las siguientes frases pronunciadas por los personajes de la historia “amores ilícitos”, expresen su opinión en cada una de ellas.

Doña Mariana: “Somos un territorio de mezclados”

Sacerdote: “[...] mulata pobre y sin familia, sus querencias con un blanco siempre serían humillantes y para el blanco vergonzosas”.

Señor oidor: “El mestizaje no debe prosperar”.

Señor oidor: “Español que mezcla su sangre traiciona a su raza, a su patria (España) y a su rey”.

Señor oidor: “Amareis a iguales y con el permiso de vuestros padres”

2.8. Después de observar la película, analizarla y desarrollar la guía de trabajo, ¿qué opinión tienen acerca del racismo en la época colonial en Colombia?

2.9. ¿Creen que en la época actual, en Colombia todavía hay racismo?

2.10. Realicen un artículo de opinión con el tema del racismo y la desigualdad social, ya sea en la época colonial o en la actual.

ANEXO G: GUÍA DE TRABAJO: "VIVIR EN UN AMBIENTE SANO"

1. Actividad inicial

Observen las láminas de ciencias naturales relacionadas con el PRAE y hagan sus comentarios acerca de los bosques, el agua, la tierra y la atmósfera.

2. Manos a la obra

Formen grupos de trabajo entre cuatro compañeros para realizar mensajes publicitarios que inviten a la comunidad a tener más conciencia ambiental y a desarrollar buenos hábitos para conservar el ambiente; pero antes, lean el siguiente fragmento tomado del libro de ciencias naturales y educación ambiental “planeta azul” y contesten las preguntas.

Uno de los principios básicos de la ecología es el que se refiere a que “todo está relacionado con todo”; es decir, que cada uno de los seres vivos que habitan el planeta Tierra, animales, plantas, microorganismos y el ser humano están muy relacionados entre sí, y éstos a su vez lo están con los elementos que hacen parte del medio que los rodea, como el aire, el suelo y el agua, entre otros. El ser humano, es una más entre las especies que cubre el planeta, y su supervivencia depende de que algunos de los elementos que hacen parte de su medio ambiente, no se alteren ni se agoten, pues esto significaría no sólo el fin de la especie humana, sino el comienzo del fin de la vida en la tierra. (García & López, 1996, p. 1)

2.1. ¿Por qué consideran que es importante conservar los recursos naturales?

2.2. Realicen una descripción de los recursos naturales que tienen en la vereda

2.3. ¿Por qué creen que el texto dice que los animales, las plantas, los microorganismos y el ser humano están relacionados entre sí?

2.4. Con las respuestas anteriores, realicen un artículo de opinión y luego extraigan ideas para elaborar un mensaje publicitario, los cuales una vez revisados, corregidos y reescritos van a ser expuestos en las carteleras institucionales.

ANEXO H: GUÍA DE TRABAJO: "LOS RECURSOS NATURALES DE LA CALDERA"

1. Actividad inicial

Observen algunas fotografías del PRAE, donde se registra la riqueza natural del Corregimiento de La Caldera en cada una de sus sedes, tomen nota de todos los detalles que se observan en cuanto a flora, fauna, ríos, nacederos de agua y bosques.

2. Manos a la obra.

Conformen grupos de trabajo entre cuatro compañeros y desarrollen los siguientes puntos:

2.1. Realicen un escrito corto acerca de lo observado en las fotografías. Entre los compañeros del grupo opinen y realicen aportes para escribir el texto.

2.2. Revisen el texto escrito para detallar si presenta errores y luego reescriban el texto.

2.3. Dialoguen con sus compañeros de grupo para realizar un artículo de opinión que invite a toda la comunidad a disfrutar de los recursos naturales de la región sin deteriorarlos, apoyen su escrito con imágenes representativas de lugares, animales y plantas de las diferentes veredas.

ANEXO I: GUÍA DE TRABAJO: "LA CONTAMINACIÓN DEL AGUA Y DEL SUELO"

1. Actividad inicial

Formen grupos de trabajo entre cuatro compañeros y observen fotos de la escuela y de la vereda donde se aprecian algunas fuentes de contaminación que deterioran el agua y el suelo, luego realicen sus comentarios.

2. Manos a la obra

Para complementar las ideas que ustedes tienen, realicen estas lecturas, tomadas de las cartillas de Escuela Nueva:

Contaminación del agua. Se dice que el agua está contaminada cuando ha recibido sustancias que alteran sus características, como el olor, el color y el sabor. Esto impide que se pueda utilizar para beber, preparar alimentos, regar cultivos, el aseo personal, etc. Las sustancias que el ser humano arroja como residuo de sus actividades y otras sustancias producidas por la naturaleza llegan a los ríos y al mar. Muchas de estas sustancias son aprovechadas o descompuestas por seres vivos que habitan en el agua, y por ello no se acumulan; algunas de ellas son los excrementos de los animales y las personas, las hojas de los árboles, las cáscaras y los residuos de frutos y vegetales. Pero existen sustancias que no pueden ser utilizadas por los seres vivos del agua, y por esta razón se acumulan en ella, la dañan y alteran su composición. Éstas reciben el nombre de contaminantes. Las sustancias que contaminan el agua son, en su mayoría, detergentes y productos químicos que arrojan de las fábricas, algunas son muy peligrosas porque envenenan el agua y acaban con las formas de vida que hay en ella. (Fundación multitaler de la Unviersidad del Valle, 1996, p. 10)

Contaminación del suelo. Cuando un agricultor o un jardinero usa pesticidas para destruir algún insecto, u otros habitantes del suelo que dañan sus cultivos, no se da cuenta que también está matando microorganismos del suelo que son importantes para la vida de las plantas y para el equilibrio de la naturaleza. Hay otros productos y basuras que diariamente se arrojan en los suelos. Además, al desplazar los organismos vivos a otros lugares, tapan los poros de la tierra y dejan los suelos sin vida y no aptos para cultivos. (Fundación multitaler de la Unviersidad del Valle, 1996, p. 13)

2.1. De acuerdo con las lecturas, identifiquen las fuentes de contaminación del agua y del suelo en La Caldera

Fuentes de contaminación del suelo:

Fuentes de contaminación del agua

2.2. Realicen un escrito con las ideas que ustedes tienen de acuerdo con las lecturas y la observación de las fotografías acerca de la contaminación del agua y del suelo en La Caldera, este texto debe ser una reflexión para conservar los recursos naturales, de tal manera que motive a otros estudiantes y a la comunidad en general a mejorar sus conductas para preservar el medio ambiente.

2.3. Revisen la escritura del texto para reescribirlo y publicarlo en las carteleras institucionales de la escuela.

ANEXO J: EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

Apreciado estudiante, es hora de evaluar la propuesta de trabajo en clase, se sincero al momento de contestar estas preguntas, porque tus respuestas contribuyen para mejorar el desarrollo de las clases.

1. ¿Te agrada la experiencia de trabajar en grupo? Explica sus razones.

2. ¿Crees que cambia la forma de trabajo en clase cuando se integran estudiantes en grupo?

3. ¿De qué manera dentro del grupo de trabajo organizan sus ideas para realizar el primer borrador del escrito?

4. ¿Crees que escribir en grupo te ayuda a mejorar la letra, la manera de expresar ideas y a revisar la ortografía?

5. ¿Consideras importantes los géneros discursivos del artículo de opinión y el mensaje publicitario para dar a conocer tus ideas a los demás miembros de la comunidad educativa?

6. ¿Crees que al producir textos argumentativos desarrollas habilidades escritoras?

7. ¿Cómo organizas las ideas para darlas a conocer a los demás a través de textos argumentativos escritos?

8. ¿Por qué crees que es necesario que en la escuela te enseñen a escribir textos argumentativos?

9. ¿Consideras que si escribes textos argumentativos, comprendes mejor los temas de las diferentes áreas del conocimiento?

¡Gracias por tu colaboración!

ANEXO K: APRECIACIONES ESTUDIANTILES SOBRE LA PROPUESTA

Apreciado estudiante, es hora de evaluar la propuesta de trabajo en clase, se sincero al momento de contestar estas preguntas, porque tus respuestas contribuyen para mejorar el desarrollo de las clases.

1. ¿Te agrada la experiencia de trabajar en grupo? Explica sus razones.

Si, porque nos gusta ayudarnos en los trabajos que nos dejan y los desarrollamos con nuestras habilidades.

2. ¿Crees que cambia la forma de trabajo en clase cuando se integran estudiantes en grupo?

Si cambia la forma de trabajo porque no todos tenemos las mismas capacidades de pensar, escribir y dibujar.

3. ¿De qué manera dentro del grupo de trabajo organizan sus ideas para realizar el primer borrador del escrito?

Nosotros como grupo usamos nuestras ideas y las organizamos según el orden de lo acordado para obtener nuestro primer borrador.

4. ¿Crees que escribir en grupo te ayuda a mejorar la letra, la manera de expresar ideas y a revisar la ortografía?

Si nos ayuda a mejorar, porque cuando usamos los borradores vemos los errores de ortografía para corregirlos.

5. ¿Consideras importantes los géneros discursivos del artículo de opinión y el mensaje publicitario para dar a conocer tus ideas a los demás miembros de la comunidad educativa?

Si consideramos importantes los géneros del artículo de opinión y los mensajes publicitarios porque las demás personas conocen nuestras ideas.

6. ¿Crees que al producir textos argumentativos desarrollas habilidades escritoras?

Sí, porque se ejercita la mente y uno se vuelve más hábil para escribir.

7. ¿Cómo organizas las ideas para darlas a conocer a los demás a través de textos argumentativos escritos?

Pienso y escribo acerca del tema que haya visto y también uso los signos de puntuación.

8. ¿Por qué crees que es necesario que en la escuela te enseñen a escribir textos argumentativos?

Es importante escribir textos argumentativos porque uno puede sacar resúmenes y opinar.

9. ¿Consideras que si escribes textos argumentativos, comprendes mejor los temas de las diferentes áreas del conocimiento?

Sí, porque escribir textos argumentativos me ayuda a comprender y a tener más conocimiento de lo aprendido.

¡Gracias por tu colaboración!