

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT

Programa de enseñanza metacognitiva digitalizado para el desarrollo de habilidades de escritura en estudiantes de Ingeniería Agronómica (UCLA-Venezuela)

Digitized program of metacognitive education for the development of writing skills in students of Agronomic Engineering (UCLA - Venezuela)

Geisel De León

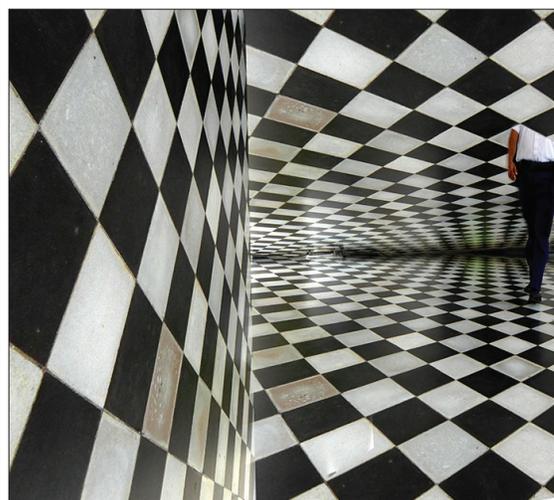
Proyecto subvencionado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT) de la Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado" (UCLA).

Program of metacognitive digitized education for the development of skills of writing in students of Agronomic Engineering (UCLA-Venezuela).

zona próxima

Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte

nº 22 enero-junio, 2015
ISSN 2145-9444 (electrónica)



GISELA SAVDIE

<http://www.giselasavdie.com/when-abstract-hits-concrete.html>

zona próxima

GEISEL DE LEÓN

Magíster en Lingüística (UPEL-IPB, Venezuela). Profesora de Lengua y Literatura (UPEL-IPB, Venezuela). Docente e Investigadora a Dedicación Exclusiva en la Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado" (UCLA- Venezuela). Diplomado en Docencia Interactiva en Entornos Virtuales (UCLA, Venezuela). Coordinadora de la asignatura Comprensión Lectora. Facilitadora de cursos de formación docente en las modalidades: presencial, B-Learning, E-Learning.
Dirección: Urb. La Puerta. Calle 7- Sur Nº 7-42. Cabudare. Estado Lara. Venezuela.
geiseldeleon@ucla.edu.ve

FECHA DE RECEPCIÓN: 31 DE DICIEMBRE DE 2013
FECHA DE ACEPTACIÓN: 3 DE MARZO DE 2015

<p>El objetivo de esta investigación fue proponer un programa de enseñanza metacognitiva digitalizado para el desarrollo de habilidades de ampliación de ideas escritas en los estudiantes que cursan Comprensión Lectora del Decanato de Agronomía de la Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado" (UCLA), Estado Lara, Venezuela. Se dirigió a una población de 35 estudiantes. La modalidad del estudio es el Proyecto Especial. Se asumieron los postulados de la Lingüística Textual y los modelos que explican la Didáctica de la Composición Escrita. El programa se aplicó en la modalidad de aprendizaje semipresencial. Como resultado se crearon textos argumentativos que evidenciaron el desarrollo de competencias para comunicar ideas de forma escrita. Se concluyó que la aplicación de procesos metacognitivos y la participación en un entorno virtual de aprendizaje digitalizado, favorece la adquisición de competencias textuales. Se propone la aplicación del programa como un curso electivo en distintas carreras de la UCLA.</p> <p>Palabras clave: enseñanza metacognitiva, aprendizaje digitalizado, escritura</p>	<p>RESUMEN</p>	<p style="text-align: center;">ABSTRACT</p> <p>This paper presents the results of a research aimed at proposing a digitized program of metacognitive education for the development of expansion written ideas skills in students of the Reading Comprehension subject in Agronomy Program of Universidad Centro-occidental Lisandro Alvarado UCLA, Lara State, Venezuela. The digitized program was applied to 35 students, in blended learning mode. The project was developed as a Special one. As a theoretical framework, the postulates of textual linguistics and the models explaining the didactics of written composition were used. Results show that students produced argumentative texts, which demonstrate the development of competencies to communicate ideas in written form. It can be concluded that the application of metacognitive processes and the participation in a digital learning environment favor the acquisition of textual competence. It is proposed the application of the program as an elective course in different undergraduate programs of UCLA.</p> <p>Keywords: metacognitive education, e-learning, written skill</p>
---	----------------	---

Una de las problemáticas que más afecta a estudiantes de Educación Superior son las debilidades de composición escrita que debieron haber sido atendidas en etapas anteriores. En cuanto a esto, estudios realizados en diversas instituciones de Venezuela han suministrado pruebas de las necesidades específicas que poseen al escribir quienes inician estudios de tercer nivel. Un caso particular es el que ocurre en la asignatura Comprensión Lectora, correspondiente al Programa Ingeniería Agronómica en la Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado" (Venezuela).

Profesores de diversas asignaturas continuamente detectan debilidades tales como: (a) dificultad para la composición de un texto en el que se desarrolle un conjunto de ideas relacionadas con una temática y una idea global, es decir, problemas para construir la macroestructura textual; (b) ausencia de una finalidad comunicativa, de un destinatario real; (c) poco conocimiento de las superestructuras que componen los textos y la transformación de cada uno de ellos en sus enunciados proposicionales correspondientes; (d) falta de cohesión y de coherencia entre las ideas; (e) reproducción literal de la información, y (f) desconocimiento de las normas básicas de textualización.

Dicha realidad somete al estudiante a una situación de conflicto, pues al sentirse incapacitado para comunicar ideas a través de la escritura, se desmotiva y rechaza las asignaciones relacionadas con esta forma de comunicación, tales como informes, monografías, ensayos e incluso el trabajo de grado. Por consiguiente, ante situaciones académicas que exigen asumir el compromiso de producir textos, es usual que los educandos opten por copiar la información; alternativa que les resulta más viable ante la complejidad que les genera la elaboración de textos de su autoría y mucho más si implican la construcción de

reflexiones personales, comentarios o puntos de vista.

Ante la necesidad de combatir la apatía hacia la composición escrita, de modo que el estudiante y futuro profesional sea un individuo capaz de desempeñarse exitosamente, este trabajo tuvo como objetivo proponer un programa de enseñanza metacognitivo digitalizado para el desarrollo de habilidades de escritura en los estudiantes que cursan Comprensión Lectora en el Programa Ingeniería Agronómica (Decanato de Agronomía).

Los objetivos específicos que contribuyeron al logro del objetivo mencionado fueron: identificar a través de la aplicación de una prueba diagnóstica las debilidades de composición de ideas escritas; diseñar un programa de enseñanza metacognitiva digitalizado para el desarrollo de habilidades de escritura; validar el programa, aplicarlo y analizar los resultados obtenidos.

El modelo de Hayes y Flower (1980), citado en García y Marbán (2002, p. 113), se consideró pertinente para este estudio, debido a que la metacognición (operación mental que activa el escritor para desarrollar satisfactoriamente la tarea y controlar el proceso de escritura) constituye un sustento fundamental del estudio. Los autores asumen tres momentos metacognitivos implicados en la elaboración de un texto; ellos son: planificación, textualización y revisión.

Si se atiende al principio de proporcionalidad directa entre "planificación y una buena redacción", antes de escribir, entra en juego el trabajo con las representaciones mentales, es decir, se deben aplicar procesos reflexivos necesarios para la toma de decisiones (los pasos a seguir en la elaboración del texto; el modo de expresar en prosa las ideas), la realización de inferencias

sobre la extensión del escrito; el modo como se desarrollarán las ideas de acuerdo con los intereses del lector, lo que se espera del texto, entre otros.

En la textualización, segundo momento metacognitivo de escritura planteado por Hayes y Flower (1980, citados por García & Marbán, 2002) se toma en cuenta el conocimiento y el seguimiento de las técnicas de composición de párrafos, pues de acuerdo con García y Marbán (2002, p. 114) ello es de "suma importancia" durante este proceso. A su vez, en la producción textual actúan tres operaciones según Cassany (1990): las de conexión (interrelación de proposiciones haciendo uso de conectores), la cohesión (organización de las ideas a partir de la progresión temática del contenido) y la modalización (inserción del texto en la situación comunicativa).

Como "la escritura de un texto se perfecciona durante el proceso de revisión" (García & Marbán, 2002, p. 114), el docente ha de promover en el escritor aprendiz la relectura constante del texto y la posible necesidad de ser modificado al percibirse "algún desajuste". Además, debido a que revisar "constituye una de las tareas más difíciles del proceso de escritura, pero también uno de los momentos más fructíferos del aprendizaje", es apropiado que el educando guíe su escritura a través de "listas con preguntas relativas a la revisión". Esto le ayudará a reflexionar sobre su producción y aprenderá a aplicar las técnicas propias de la revisión, "como borrar, sustituir, desplazar".

En la medida en que el educando haga uso de los procesos metacognitivos propuestos por Hayes y Flower (1980, citados por García & Marbán), utilizará los textos "como instrumentos comunicativos para conseguir objetivos diversos" (Iglesias, 2004, p. 2); esta es la finalidad que propone el

modelo comunicativo funcional (Cassany, 1990). Por lo tanto, si se desea promover el desarrollo de habilidades de ampliación de ideas escritas a partir de la escritura de un texto de índole argumentativa, el estudiante ha de tener claro que entre sus objetivos están comunicar un punto de vista propio y seleccionar argumentos para convencer o persuadir; por consiguiente, ha de planificar, textualizar y supervisar las ideas que desarrolla.

Otros aportes que el modelo comunicativo funcional ofrece a esta investigación son: (a) La selección de temas de acuerdo con los intereses de los estudiantes; (b) la presentación de situaciones de escritura variadas (en pequeños grupos, realización de acrósticos, de esquemas, construcción de párrafos y desarrollo de ideas a partir de pensamientos y refranes) que favorecen "la motivación para escribir" (Iglesias, 2004, p. 2); y (c) la interacción entre los educandos y el profesor a fin de estimular el intercambio de sugerencias y potenciar "la observación mutua de las estrategias de escritura utilizadas y la adquisición de otras más eficaces" (Iglesias, 2004, p. 8).

Candlin y Hyland (1999), en Álvarez y Ramírez (2006, p. 45), consideran que "la construcción de un texto es un factor de identidad personal y sociocultural", y que "cada acto de escritura es una construcción de la realidad que describe y reproduce un modo particular de comunicación y de mantener las relaciones sociales". En consecuencia, estos postulados son relevantes para este programa de enseñanza, debido a que un texto argumentativo es el reflejo de la idiosincrasia del escritor, es decir, en su elaboración cobran valor unos propósitos comunicativos que armonizan con la percepción del contexto social, interpersonal e incluso con la práctica ocupacional del escritor.

En este orden de ideas, sostienen Candlin y Hyland (1999, citados por Álvarez & Ramírez, 2006), que “la escritura es un instrumento de poder”, lo cual armoniza con los propósitos comunicativos del texto argumentativo, a saber: emitir una opinión y emplear argumentos para hacer razonar al destinatario a fin de convencer.

En síntesis, los modelos que explican las formas más adecuadas de enseñanza y aprendizaje de la escritura, según los fines propuestos, coinciden con los principios que orientan la actuación educativa según Monereo (1997). Estos forman parte de la didáctica de esta secuencia de instrucción: (a) el suministro de ayuda a los estudiantes para que conozcan el proceso de composición escrita; (b) las actividades de escritura colaborativa y compartida, y (c) las orientaciones sobre el proceso que se debe seguir para producir un texto, las actividades cognitivas implicadas y el significado cultural que reportan.

Esta investigación pertenece al enfoque cuantitativo, correspondiente al paradigma positivista. Al respecto, Barrantes (2000, p. 64) manifiesta que una investigación de esta índole “se fundamenta en los aspectos observables y susceptibles de cuantificar, utiliza la metodología empírico-analítica y se sirve de la estadística para el análisis de los datos”. En consecuencia, la necesidad detectada ha sido producto del análisis de datos obtenidos a partir de instrumentos que permiten cuantificar la información que de ellos se deriva.

La modalidad del estudio es el Proyecto Especial, el cual, según lo establecido en el Manual de Trabajo de Grado de la UPEL (2006, p. 22), pretende contribuir al conocimiento del tema abordado de forma novedosa, con el propósito de garantizar un aporte significativo. Esta modalidad ha sido considerada oportuna debido a que atiende a problemas demostrados que propician

la creación de una propuesta caracterizada “por su significativo valor innovador”. A tales efectos, el programa de enseñanza metacognitiva incorpora un recurso tecnológico, como lo es la Plataforma Moodle; de este modo, el curso Comprensión Lectora cuenta con nuevas actividades para el intercambio comunicativo exitoso de forma escrita, a la vez que asume los procesos mentales implicados y la tecnología como herramienta que cotidianamente pone a los educandos en contacto con la escritura.

El diseño de la investigación es de campo no experimental porque se comprueba la necesidad específica de los estudiantes implicados, además los hechos se detallan tal como fueron observados, sin manipular variable alguna. De este modo, la información sobre las condiciones existentes es valiosa y favorece la generación de aportes innovadores que ameritan una propuesta para el desarrollo de ideas escritas.

Las fases que componen el estudio son: la fase de diagnóstico; la fase de diseño de la propuesta y la fase de obtención de resultados.

La primera fase se llevó a cabo en el lapso 2012-1 en la asignatura Comprensión Lectora (Segundo semestre) del Programa Ingeniería Agronómica (Decanato de Agronomía) de la UCLA. Su finalidad fue comprobar la necesidad de diseñar un Programa de Enseñanza Metacognitiva Digitalizado para el Desarrollo de Habilidades de Escritura. Se consideró el desempeño de los educandos al dar a conocer una opinión o punto de vista, sobre un tema objeto de inquietud, sustentado en razones o argumentos.

Inducir desde el diagnóstico inicial la composición de un texto argumentativo fue fundamental para la investigación, por el hecho de que, a partir de ella, se derivarían razones y pautas para el

diseño de actividades didácticas conducentes al desarrollo de habilidades inherentes (lingüísticas, textuales, cognitivas) a la producción de ideas escritas, en pro de "formar un emisor crítico, competente en la interpretación de los hechos del mundo en que se desenvuelve" (Peroza, 2008, p. 7).

El conjunto de individuos sobre los cuales las investigadoras tuvieron como objetivo la búsqueda de soluciones fue el total de inscritos en la asignatura Comprensión Lectora para el Lapso 2012-1 (Programa Ingeniería Agronómica del Decanato de Agronomía de la UCLA), a saber, treinta y cinco (35) estudiantes.

Cassany (1999, p. 292) manifiesta que "la técnica más conocida y utilizada para valorar la calidad del producto escrito es la prueba de expresión, donde el alumno tiene que redactar un texto. Habitualmente, [...] se realiza [...] con una instrucción del tipo *escribe una redacción*". Por consiguiente, se seleccionó una prueba tipo ensayo, consistente en la composición de un texto de opinión.

Con el propósito de garantizar la objetividad que, según Ruiz (1998, p. 118), limita la evaluación de la prueba tipo ensayo, debido a que "los sentimientos del calificador pueden interferir con los juicios sobre la calidad de las respuestas", se diseñó una lista de control o cotejo de selección Sí o No. Esta escala dicotómica permitió al investigador registrar la ausencia o presencia de las habilidades de los educandos para comunicar de forma escrita una opinión sustentada en argumentos. Aparte de ello, garantizó la determinación de criterios relacionados con las propiedades textuales (coherencia, cohesión, adecuación) y la superestructura del texto argumentativo.

En total, veintiún (21) criterios se consideraron pertinentes para la medición de la claridad y la precisión de las ideas conforme a los aspectos lingüísticos y textuales necesarios para la comunicación escrita eficaz. De este modo, los datos se tabularon de forma objetiva, tal como es propio de las investigaciones de campo.

Para la validación del instrumento se consideró el procedimiento de juicio de expertos. Se seleccionó a tres profesoras de Lengua y Literatura egresadas de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Barquisimeto (Estado Lara), con estudios de Maestría en Lingüística, y miembros del personal docente en dicha casa de estudios.

La confiabilidad del instrumento se obtuvo tras la aplicación de la fórmula 20 de Kuder-Richardson (KR-20) a los datos obtenidos de la prueba ensayo, tabulados en el instrumento de medición (lista de cotejo). El resultado fue de 0,842, lo que indicó confiabilidad de consistencia interna alta.

La tabulación de los resultados derivados del diagnóstico permitió precisar el porcentaje de necesidades de composición escrita sobre la base de los siguientes criterios: construcción del texto argumentativo, coherencia, cohesión y adecuación. Seguidamente se detallan y se interpretan.

Nº	Criterio	% con debilidades
1	Construcción del Texto Argumentativo	88 %
2	Coherencia	74 %
3	Cohesión	80 %
4	Adecuación	89 %
Porcentaje total de estudiantes con debilidades para el desarrollo de ideas escritas		83 %

I. Cuadro. Porcentajes obtenidos por cada uno de los *criterios evaluados en el instrumento diagnóstico*

Se observa en los sujetos de investigación un alto porcentaje de debilidades para realizar una composición escrita (83%) de un texto argumentativo; esto dio lugar a seis conclusiones:

1. Es fundamental la propuesta de un programa de enseñanza que permita corregir lo siguiente: (a) los enunciados totalmente desvinculados de la idea principal; (b) las ideas carentes de concreción, conexión y desarrollo temático, y (c) la presencia de redundancias y repeticiones.

2. La atención de las debilidades de escritura requiere que el programa de enseñanza parta de la noción del texto como unidad de sentido lógico, pues el desconocimiento de sus propiedades (coherencia, cohesión y adecuación), y normas específicas de estructuración (organización de ideas principales, conectores e ideas secundarias en párrafos), son las principales causas de la inmadurez del estudiante al escribir.

3. Es imprescindible sustentar el aprendizaje de la escritura en operaciones mentales específicas, como la planificación, por ser un proceso cognitivo "de alto nivel" (García & Marbán, 2002, p. 109) que implica la generación de ideas y su organización en un texto coherente". Al respecto, Montolío, Garachana y Santiago (2002) aseveran que el problema de distribución de información en los párrafos obedece a la ausencia de un esquema con las ideas a desarrollar a lo largo del texto.

4. Es esencial que un programa de enseñanza de la escritura se sustente en la metacognición, debido a que esta desempeña "un papel muy relevante en la escritura" (García & Marbán, 2002, p. 37), pues las "dificultades y progresos dependen, en gran medida, de la conciencia respecto de las demandas de la tarea y, sobre todo, de la habilidad para utilizar mecanismos autorregula-

dores a lo largo del proceso". Por consiguiente, además de la planificación, se considera pertinente promover las estrategias metacognitivas de revisión y evaluación.

5. El estudio de la argumentación es prioritario, en vista de que "el aprendizaje de la composición escrita no es único y aplicable a cualquier tipo de texto" (Camps, 2002, p. 33); además, aprender a escribir requiere del conocimiento de cada género discursivo "con sus funciones propias y con sus características lingüísticas específicas". El texto argumentativo brinda al estudiante la oportunidad de aplicar procesos mentales de reflexión y organización de sus pensamientos con la finalidad de emitir un punto de vista crítico sustentado en el uso de la razón.

6. Se considera propicio tomar en cuenta el estudio de Palm (2007), quien manifiesta que el uso de recursos tecnológicos en la clase de lengua favorece la adquisición y afianzamiento de las competencias escritas, a la vez que incentiva a los estudiantes para que empleen las llamadas nuevas tecnologías y activa la motivación, pues le confiere atractivo y novedad al aprendizaje de la escritura.

Estas seis conclusiones, derivadas del análisis y de la interpretación de los resultados de la prueba diagnóstica, sustentaron la propuesta que en la siguiente fase se describe.

La metodología de enseñanza y aprendizaje seleccionada para promover el alcance de las competencias comunicativas descritas, se sustenta en el uso del Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA), con la finalidad de modificar las tradicionales clases magistrales o el repetitivo trabajo práctico en el aula. Por lo tanto, la modalidad de estudio propuesta fue semi-presencial (mixta o b-learning); consiste en

alternar los encuentros en el aula de clase y el trabajo particular y colaborativo a distancia o en línea. El uso de medios digitales (computadora, internet, teléfono) permitió una estrategia de enseñanza y aprendizaje digitalizada.

La página Web correspondiente al Programa de Enseñanza Metacognitivo Digitalizado para el Desarrollo de Habilidades de Ampliación de Ideas Escritas fue la del curso *Comprensión Lectora* ubicada en el portal del Sistema de Educación a

Distancia de la UCLA (SEDUCLA). Posterior a una introducción sobre la importancia del curso y la bienvenida a los participantes, se colocaron los tres temas del curso en su versión digital, ellos son: (a) La argumentación: exposición para razonar, debatir y convencer. (b) Al argumentar, las propiedades textuales que debemos considerar, y (c) procesos metacognitivos para la publicación de textos argumentativos. Seguidamente, se precisa el contenido y las actividades que contempló el programa.

Unidad 1. Metacognición en el aprendizaje semipresencial de la escritura.

Objetivo: Reflexionar sobre la necesidad de la aplicación de procesos metacognitivos y el uso de la Plataforma Virtual Moodle para el aprendizaje semipresencial de la escritura.

Semana	Contenido	Actividades
1	-Metacognición. Definición. Momentos del pensamiento reflexivo. Importancia de activar procesos metacognitivos -Papel de la Metacognición en el Programa de Enseñanza. -Orientaciones generales del programa.	-Preguntas de activación de conocimientos previos. -Exposición del facilitador -Lectura y discusión en pequeños grupos. -Inscripción como estudiante en la Plataforma Moodle. -Práctica individual de autorregulación.

Unidad 2. El texto argumentativo

Objetivo. Valorar al texto argumentativo en el aprendizaje de la escritura

Semana	Tema 2.1. El texto, propiedades y clasificación	
	Contenido	Actividades
2	- ¿Qué es texto? Tres propiedades textuales: adecuación, coherencia y cohesión. - Textos de acuerdo con el propósito comunicativo. Diferencia entre exposición y argumentación. - Los conectores.	- Ejercicio individual de identificación de conocimientos previos. - Círculos de lectura interactuante. -Discusión guiada. -Ejercicio de reconocimiento de tipologías textuales.
3	- ¿Qué es la argumentación? -Propósitos fundamentales de la argumentación	Tema 2.2 La argumentación -Lectura comentada. - Elaboración de acróstico, publicación en foro virtual y comentarios. -Actividad grupal de evaluación de la escritura. Autovaloración.

PROGRAMA DE ENSEÑANZA METACOGNITIVA DIGITALIZADO PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA AGRONÓMICA (UCLA-VENEZUELA)

<p>4</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partes del texto argumentativo. - Tipos de argumentos. - Errores que no se deben cometer al argumentar - Técnicas para desarrollar la argumentación 	Tema 2.3 Elementos e importancia del texto argumentativo	
<p>5</p> <ul style="list-style-type: none"> -El párrafo y sus componentes: idea principal (tesis) e ideas secundarias (premisas). -La contraargumentación como estrategia persuasiva. Elementos. -Pasos para la elaboración de un párrafo contraargumentativo. -Modelo de estructuración de ideas. 	Tema 2.4 La contraargumentación en el texto argumentativo	
<p>6 y 7</p> <ul style="list-style-type: none"> -Recursos léxicos cohesivos: elisión, sustituciones (por sinónimos, hiperónimos, adverbios, pronombres y adjetivos); repetición; marcadores discursivos; los signos de puntuación. 	Tema 2.5 La cohesión en el texto argumentativo	
<p>9 a 11</p> <ul style="list-style-type: none"> -La argumentación escrita como proceso metacognitivo -Fases Metacognitivas de la Escritura -Fase 1. Planificación de la escritura -Fase 2. Producción y revisión de la escritura. - Decálogo de la Redacción - Fase 3. Evaluación de la escritura. 	Tema 2.6 Estrategias metacognitivas de composición escrita	
	<ul style="list-style-type: none"> -Lectura en pequeños grupos del Decálogo de la redacción de Cassany (1995). -Revisión de borradores en pareja; comentarios y sugerencias. -Reescritura de textos. 	

2. Cuadro. Programa de enseñanza metacognitiva digitalizado para el desarrollo de habilidades de ampliación de ideas escritas.

A continuación, se presentan los resultados de la aplicación del programa de enseñanza metacognitiva digitalizado, que constituyó la fase 3 del proyecto de investigación.

Unidad 1. Metacognición en el aprendizaje semipresencial de la escritura

La actividad de formulación de definiciones sobre el contenido que se abordaría en la unidad permi-

tió detectar que la gran mayoría de los estudiantes desconocía el significado de metacognición. Por otro lado, la escritura no fue identificada como un proceso sino como una actividad consistente en plasmar información en un papel.

El análisis de una caricatura propició la reflexión en cuanto a la metacognición y la importancia de ponerla en práctica a lo largo del proceso de aprendizaje, específicamente durante el progra-

ma de enseñanza de la escritura que estarían iniciando.

La pregunta ¿has puesto en práctica la metacognición a lo largo de tu formación académica o en algún otro momento de tu vida? permitió a los estudiantes reflexionar en torno a situaciones en las que inconscientemente han aplicado procesos de autorregulación; de este modo, valoraron la necesidad de aplicar estos procesos al aprender bajo la modalidad semipresencial digitalizada que se caracteriza por la autonomía del aprendiz.

La pregunta ¿crees que ya has comenzado a aplicar habilidades mentales de autorreflexión? permitió a los educandos reconocer que la metacognición es inherente al estudio y que, a pesar de ello, se deben concientizar los procesos que se aplican a fin de lograr un aprendizaje eficaz.

Al asistir al laboratorio de computación, la mayoría de los educandos demostró entusiasmo por el hecho de que la clase variara en cuanto a espacio físico y tuvieran acceso a una computadora e Internet. Evidenciaron expectativas por la inscripción en el curso accediendo a la página correspondiente a la asignatura Comprensión Lectora, en la plataforma Moodle, del Sistema de Educación a Distancia de la UCLA (SEDUCLA), la cual era desconocida para la mayoría.

La técnica lluvia de ideas llevó a constatar que los estudiantes no diferenciaban el texto expositivo del argumentativo. Asimismo, la práctica de reconocimiento de un tipo de texto leído al inicio de la clase permitió a los educandos releer, intercambiar opiniones y establecer consensos.

Por otro lado, la lectura de un tema de inquietud personal y su relación con una problemática social en la que toda persona pudiera verse implicada, favoreció la participación de los estudiantes,

quienes expresaron sentirse identificados. El que la temática textual hubiese sido atractiva para ellos permitió a la facilitadora enfatizar la oportunidad que ofrece la escritura de expresar lo que se siente o piensa sobre diversidades de temas, incluso de aquellos que pudieran parecer comunes y corrientes, pero que son capaces de atraer a una amplia variedad de lectores afectados.

La técnica del acróstico para definir la argumentación interesó a los educandos por el hecho de que nunca antes habían realizado uno. Aunque la actividad era individual, se ofreció la oportunidad de que lo realizaran en pares, lo cual generó más entusiasmo hacia su diseño. Esta escritura colectiva favoreció el repaso del contenido teórico de la clase, la toma de decisiones en cuanto al mejor modo de organizar las ideas y el empleo de las propiedades textuales.

El uso de una *tabla de revisión de la escritura* ayudó a que los estudiantes se dieran cuenta de sus errores, borrarán lo escrito y redactaran de nuevo, con sus propias palabras, segmentos textuales con sentido. El indicador de coherencia *hay escasez de información, ideas incompletas, lagunas en el significado* los hizo estar atentos a la textualización de un concepto claro y completo en cuanto al significado de argumentar.

Los indicadores *están presentes los signos de puntuación: coma, punto y seguido, punto y aparte, y es correcto el uso de los signos de puntuación* propiciaron que los estudiantes leyera una y otra vez el párrafo creado para detectar su ausencia y determinar si las pausas correspondientes a los signos incorporados eran correctas. El indicador *Hay conectores o palabras de enlace* generó el mismo efecto.

En síntesis, la mayoría de los acrósticos revelaron el cumplimiento del objetivo 2. 2, es decir,

los educandos definieron argumentar. Además, esta actividad permitió inducir la creación de un párrafo de definición, a la vez que cedió paso a la primera práctica de escritura y a la activación de los procesos metacognitivos implicados.

Al realizar la autovaloración de los dos primeros temas, los estudiantes manifestaron, entre otras cosas, haber aprendido que la argumentación tiene dos propósitos (convencer y persuadir) y que toda persona puede argumentar en cualquier momento para exponer razones en defensa de una opinión.

El primer encuentro individual de los estudiantes con el entorno virtual de aprendizaje Moodle fue significativo, pues todos publicaron *acrósticos creativos* en el foro denominado *Argumentar ¿Qué es?* No obstante, la mayoría no dio uso a esta técnica como debía ser, a pesar de las instrucciones suministradas, debido a que muy pocos comentaron las publicaciones de sus compañeros, a modo de coevaluación. Se infiere que ello ocurrió debido a: (a) la inexperiencia de los estudiantes en cuanto al uso de los foros virtuales para el aprendizaje digitalizado, (b) La consigna colocada por la docente no fue lo suficientemente explícita, (c) la ausencia de énfasis en la importancia de hacer uso de la técnica del foro de acuerdo con su finalidad.

La observación de un video en clase captó la atención de los educandos. A pesar de ello, muchos no reconocieron los elementos de la argumentación presentes, pues no habían hecho las consultas digitales, ni habían realizado las actividades de la guía didáctica suministrada. Se pudo deducir que gran parte de los estudiantes requieren afianzar valores como responsabilidad y autonomía, inherentes al aprendizaje y a la didáctica digitalizada semipresencial.

Los ejercicios de relación de tesis con argumentos, identificación del tipo de argumento y la premisa presente en cada uno permitieron a los estudiantes relacionar teoría con práctica. De este modo, se aclararon dudas conceptuales y procedimentales con respecto al desarrollo de argumentos en párrafos.

A partir de la lectura en pequeños grupos de las once técnicas para desarrollar la argumentación, los estudiantes suministraron ejemplos de diversas temáticas que les permitiera derivar una opinión y sus argumentos. Como muy pocas fueron sobre asuntos controversiales, se les suministró orientaciones para que sus temáticas generasen conflicto en la audiencia.

Al valorar su aprendizaje, los estudiantes dieron a conocer que en el tema de la argumentación solo les generó dificultad la aplicación de las primeras cuatro técnicas para su desarrollo, a saber: la selección del tema, el punto de vista, garantizar la posibilidad de que el tema genere controversia y la claridad del propósito.

La dinámica de organización de párrafos por equipos le aportó interés a la clase, a la vez que cedió paso a la expresión de puntos de vista en cuanto a la importancia de que las ideas estuvieran organizadas en segmentos de información para la comprensión del tema presente en un texto.

La construcción de párrafos contraargumentativos a partir del suministro de una premisa y su respectiva objeción permitió a los educandos determinar las tesis o puntos de vista implícitos, para luego armarlos y conformar un párrafo coherente. El uso de una tira cómica sobre el planteamiento de una inquietud social propició el diseño de un párrafo contraargumentativo.

Los esquemas de organización de las ideas para el desarrollo de párrafos contraargumentativos sirvieron de guía a los educandos. Asimismo, la aplicación de la guía para revisar la escritura de los párrafos les permitió responder doce interrogantes sobre el mantenimiento de las propiedades textuales, tales como la incorporación de la idea principal o premisa, el tratamiento de un solo tema, la inclusión de marcadores textuales, la claridad y amplitud de las ideas, entre otros.

Para la participación en el programa en su modalidad a distancia, a los alumnos les fue asignada la tarea de redactar un párrafo argumentativo, siguiendo un esquema textual, sobre la temática y la tesis seleccionada en una clase anterior. Dicho párrafo debía ser publicado en un foro titulado *Ensalada de argumentos para convencer y debatir*. El resultado obtenido de esta actividad fue positivo en cuanto a participación y a la calidad de las producciones. Los estudiantes no solo publicaron sus párrafos en la plataforma Moodle, sino que suministraron argumentos y contraargumentos sobre los de sus compañeros.

Un ejercicio de identificación de la cohesión en un texto de opinión permitió a los educandos identificar los tipos de recursos léxicos con los que cuenta el escritor para el mantenimiento de las propiedades textuales. El recurso léxico de mayor dificultad fue la elipsis, seguido de la sustitución léxica verbal y por hiperónimo; los que menos les generaron dificultad fueron los sinónimos y la sustitución pronominal.

La reflexión final sobre los conocimientos adquiridos en la unidad permitió comprobar que todos desconocían los mecanismos de cohesión estudiados en los textos, específicamente las sustituciones léxicas y la elisión. Por lo tanto, la docente sumió el compromiso de promover la conciencia en el uso de dichas propiedades

discursivas al escribir para combatir las debilidades de desarrollo de ideas completas, claras y coherentes.

La aplicación de la propuesta para el logro del objetivo correspondiente a las semanas nueve a once arrojó los siguientes resultados:

- La planificación de la escritura de texto de opinión fue una tarea que requirió de la asesoría de la facilitadora, particularmente en lo relacionado con la selección de las premisas a abordar en cada uno de los párrafos que se desarrollarían, pues, aunque tenían claridad en los argumentos a emplear, algunos solicitaban orientación en cuanto al mejor modo de colocación en el texto.
- A partir del modelado de la docente, los estudiantes obtuvieron lineamientos a seguir para la realización de un ideograma o esquema particular. Además, constataron la facilidad que provee al proceso de organizar el pensamiento al inicio del desarrollo textual.
- La realización de una gráfica con las ideas presentes en el texto de opinión fue clave para la organización del pensamiento del educando, debido a que le permitió seleccionar premisas puntuales que verdaderamente correspondieran a alguno de los tipos de argumentos estudiados.
- El que los estudiantes conversaran con sus compañeros las ideas de escritura que planificaban les permitió obtener el punto de vista de una audiencia, lo cual les suministró garantías en cuanto a la viabilidad del tema para el logro del propósito comunicativo.

- En cuanto a la planificación del cierre del texto, algunos educandos estuvieron de acuerdo en concluir su texto con una reflexión alusiva al tema e inquietud planteada. Otros prefirieron incorporar al final párrafos contentivos de pensamientos o refranes, suministrados por la facilitadora y relacionados con el desarrollo temático.
- Los estudiantes que no desarrollaron con amplitud el cuerpo argumentativo o no mantuvieron la secuencia temática del texto fueron quienes no realizaron previamente una representación gráfica del texto a elaborar (fase de planificación de la escritura).
- Para una minoría, la ampliación de las ideas escritas a partir del desarrollo de argumentos dependió principalmente de la asesoría del facilitador y las ideas suministradas por sus compañeros. A su vez, los argumentos mayormente empleados por los estudiantes fueron los causales, seguidos de los de ejemplificación y los racionales; los argumentos menos empleados fueron los de analogía y los de autoridad.
- Por último, los estudiantes evidenciaron debilidades en el uso de los signos de puntuación y la aplicación de recursos léxicos. Fue excesivo el uso de la coma, escaso el empleo del punto y seguido, los acentos y las sustituciones léxicas para evitar las reiteraciones. Ello dio a entender la necesidad de dedicar mayor tiempo a la ejercitación.

En líneas generales, los estudiantes desarrollaron habilidades de escritura al componer un texto argumentativo. Lo destacado de dicho producto fue que, en su mayoría, atendieron a las propiedades

textuales, pues contaron con ideas desarrolladas y organizadas secuencialmente en párrafos, tarea que, antes de la aplicación del programa, generaba en los educandos gran dificultad. Además, reconocieron el papel que juegan las estrategias metacognitivas y la eficacia de emplearlas.

La enseñanza y el aprendizaje de la argumentación escrita para el desarrollo de habilidades de ampliación de ideas no es fácil; no obstante, la modalidad de enseñanza inductiva (de lo más particular a lo más general, desde lo más sencillo a lo más complejo), la aplicación de procesos metacognitivos y la participación en actividades interactivas, propias de un entorno virtual de aprendizaje digitalizado, garantizan que el educando sea capaz de demostrar que ha aprendido a valerse del uso de argumentos para apelar a la razón y comunicar un punto de vista.

En el caso de la enseñanza de la argumentación, los debates en clase sobre problemas vigentes de índole social induce el comentario de diversos puntos de vista. Esta técnica resulta efectiva si se acompaña del análisis de caricaturas impresas, pues fomentan el uso del razonamiento para determinar los conflictos implícitos y, a partir de allí, comunicar acuerdos o desacuerdos para con la postura del autor. Aparte de ello, el estudio de las caricaturas facilita la comprensión de estrategias argumentativas tales como la ironía, el empleo de metáforas y la descalificación del oponente.

El estudio de párrafos argumentativos aislados, es decir, no pertenecientes a una secuencia temática en particular, favorece la comprensión de cada uno de los elementos contentivos que los caracterizan, a saber: idea principal o premisa, conectores o marcadores discursivos y desarrollo del argumento. En consecuencia, el desarrollo de habilidades de ampliación de ideas escritas depende del análisis del modo como las ideas

se organizan en los párrafos para justificar un planteamiento.

La comprensión del párrafo a partir de la observación e identificación de cada una de sus partes es imprescindible para el aprendizaje de su diseño. Por lo tanto, es fundamental que se ofrezca al estudiante la oportunidad de que se familiarice con ellos participando en ejercicios o prácticas de aula que consistan en armar párrafos con ideas desorganizadas.

La construcción de párrafos argumentativos eficaces depende de que después de realizar diversas prácticas para el reconocimiento de sus características, el docente establezca técnicas para desarrollar una argumentación e incluso de que no todas las técnicas sean aplicadas de una vez sino de forma secuenciada.

Mejorar las debilidades de escritura amerita que los estudiantes reciban asesoría asidua y recursiva del escrito, razón por la cual la aplicación de un programa de enseñanza pudiera durar más tiempo del previsto, sobre todo cuando la prioridad del docente es obtener el máximo desarrollo de las competencias que se ha trazado como meta.

La autoevaluación de la escritura de un texto, como último proceso metacognitivo de la producción escrita, no garantiza que todas las debilidades se transformen en fortalezas, pues a los educandos les cuesta comprender que escriben para ser leídos por otros y, por lo general, miden la claridad de las ideas en la medida en que sean comprendidas por ellos.

Por otro lado, queda demostrado que el uso de un Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) en la didáctica del docente es un recurso tecnológico eficaz para el desarrollo de habilidades de ampliación de ideas escritas, debido a que

promueve la participación de los educandos en foros virtuales. Estos foros exigen que los comentarios que se publiquen sean específicos pero bien desarrollados, de modo que los lectores capten el sentido, se sientan motivados a participar y se mantenga la secuencia comunicativa.

RECOMENDACIONES

La argumentación es un género discursivo idóneo para el desarrollo de habilidades de ampliación de ideas escritas, pues amerita la explicación de razones o argumentos que justifiquen una opinión. Por tal razón, es recomendable que los docentes de las asignaturas relacionadas con la enseñanza de la lengua en la universidad incorporen una unidad del programa para la comprensión y la producción de textos de esta índole.

En la programación de la didáctica de la escritura para el desarrollo de las ideas los docentes han de inducir, primero que todo, la expresión de puntos de vista de forma oral sobre hechos o situaciones de la vida cotidiana. Entre las actividades que propician ello y hacen que las clases sean encuentros amenos de participación, están: la observación de videos, los debates y el análisis de caricaturas. Su empleo también es recomendable para el estudio de la argumentación y sus elementos, por el hecho de sustentarse en el uso de estrategias argumentativas con la finalidad de convencer sobre una opinión personal de un tema capaz de generar controversia.

Aplicar procesos metacognitivos a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita del texto argumentativo es indispensable para lograr que este cumpla su objetivo. Por consiguiente, es menester que el facilitador elabore una guía para la organización de las ideas sobre lo que el educando escribirá;

esto facilitará la puesta en práctica de cada uno de los momentos de la composición textual.

Otra recomendación tiene que ver con el uso de un Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) en las clases de Lenguaje. El trabajo interactivo, novedoso y actualizado que provee la incorporación de un recurso tecnológico le confiere atractivo al aprendizaje de la composición textual.

El hecho de que se emplee un EVEA para la adquisición de competencias escritas no implica que la modalidad tradicional de trabajo en el aula de clases se suplante por la semipresencial o a distancia. Se sugiere que su empleo sea un recurso de apoyo, sobre todo en estos tiempos en los que gran cantidad de estudiantes no están aún familiarizados con la educación virtual, ni están preparados para asumir el reto de ser aprendices autónomos.

El foro virtual, herramienta de comunicación asíncrona consistente en un espacio abierto para el intercambio de ideas sobre un determinado tema (de Pablo, 2008), resulta eficaz para el desarrollo de habilidades de escritura, específicamente el desarrollo de opiniones. Se recomienda su empleo en el diseño de programas, de enseñanza y aprendizaje de la escritura argumentativa, sustentados en la virtualidad. Se propone solicitar a los educandos la elaboración de párrafos argumentativos y contraargumentativos sobre temas polémicos de actualidad.

Se sugiere la aplicación del Programa de Enseñanza Metacognitiva Digitalizado como un curso electivo aparte a las unidades curriculares de lenguaje insertas en los pensum de estudio de las distintas carreras de la Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado" (UCLA). Esta recomendación también es aplicable a otras ins-

tituciones de Educación Superior, de Venezuela y Latinoamérica. Esta última sugerencia amerita ser tomada en cuenta ante la recurrente necesidad de que los estudiantes aprendan a organizar sus pensamientos para la correcta expresión escrita de sus opiniones e inquietudes con respecto a la realidad o acontecer que les rodea.

REFERENCIAS

- Álvarez, T. & Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, 29-60. Recuperado de: revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0606110029A.PDF
- Barrantes, R. (2000). *Investigación: Un camino al conocimiento. Un enfoque cuantitativo y cualitativo*. San José: EUNED.
- Camps, A. (2002). La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. En C. Lomas (Ed.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (p.123-144). Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1990). *Describir el escribir*. Barcelona: Anagrama
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- De Pablo, G. (2008). *Propuesta de aplicación del Blended learning a la enseñanza del español de la banca* (Tesis inédita de Maestría). Universidad de Cantabria-Fundación Comillas. Cantabria.
- García, J. & Marbán, J. (2002). *Instrucción estratégica en la composición escrita*. Barcelona: Ariel.
- Iglesias, G. (2004). *Enfoques didácticos de enseñanza de la redacción y composición*. Recuperado de: <http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pes-soa/temp/anexo/1/170/152.doc>
- Monereo, C. (1997). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Montolío, E. Figueras, C. Garachana, M. & Santiago, M. (2002). *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona: Ariel.
- Palm, P. (2007). Un Wiki como "comunidad de escritura": espacios de interacción y producción textual

en Internet y su utilidad en el aula de lengua. En García, M. (Ed.), *Investigaciones sobre escritura universitaria en Venezuela (194-20)*. Universidad de los Andes. Recuperado de: http://servidor-op-su.tach.ula.ve/profeso/garcia_mar/ieu/2parte05.pdf

Peroza, N. (2008). *La escritura como proceso: Una propuesta didáctica para la producción del texto argumentativo en Lengua Española*. (Tesis

inédita de Maestría). Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico "Luis Beltrán Prieto Figueroa", Barquisimeto.

Ruiz, C. (1998). *Instrumentos de investigación educativa. Procedimientos para su diseño y validación*. Barquisimeto: CIDEG.

UPEL. (2005). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.