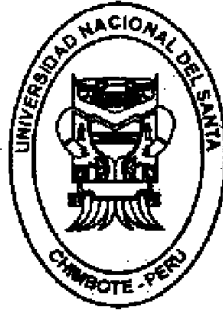


# **UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SANTA**

## **ESCUELA DE POSGRADO**

### **MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



Influencia de la estrategia centrada en la interactividad cognitiva – metacognitiva – textual en el desarrollo de la competencia argumentativa escrita en los alumnos del 5° Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Privada “Peter Norton” de Nuevo Chimbote, 2012.

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN

**AUTOR:**

**Bach. RICHARD JOSUÉ CRUZ GONZALES**

**ASESORA:**

**Dra. CELINDA ROMERO SALINAS**

**NUEVO CHIMBOTE - PERÚ**

**2015**

## DEDICATORIA

A Yavé, el Supremo, por obsequiarme el hálito y la luz de cada amanecer.

A la artista que gastó su vientre, juventud y esencia para dibujar y dirigir mi existencia: mi madre, Luisa.

## **AGRADECIMIENTO**

A todos los docentes de la Escuela de Posgrado por brindarme su erudición académica, y en especial a la Dr. Celinda Romero Salinas, paradigma viviente, quien con su cacumen, cavilosidad y paciencia optimizó mi desarrollo profesional.

## ÍNDICE

<b>DEDICATORIA.....</b>	<b>iv</b>
<b>AGRADECIMIENTO .....</b>	<b>v</b>
<b>LISTA DE TABLAS.....</b>	<b>x</b>
<b>LISTA DE GRÁFICOS .....</b>	<b>xii</b>
<b>RESUMEN.....</b>	<b>xiii</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>xiv</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>01</b>

### **CAPÍTULO I**

#### **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

1.1. Planteamiento y fundamentación del problema de la investigación	
1.1.1. Realidad genérica del problema .....	03
1.1.2. Características de la realidad específica del problema.....	06
1.2. Antecedentes .....	07
1.3. Formulación del problema de investigación .....	11
1.4. Delimitación del estudio .....	11
1.5. Justificación e importancia de la investigación.....	11
1.6. Objetivos de la investigación .....	13
1.6.1. Objetivo general.....	13
1.6.2. Objetivos específicos.....	13

### **CAPÍTULO II**

#### **MARCO TEÓRICO**

2.1. Fundamentos teóricos de la investigación	
2.1.1. Cognición .....	14
2.1.1.1. Definición .....	14
2.1.1.2. Teorías cognitivas del lenguaje.....	15
2.1.1.3. Procesos cognitivos en la escritura.....	19
2.1.1.4. Modelos cognitivos de escritura .....	24
2.1.2. Metacognición.....	28
2.1.2.1. Definición .....	28
2.1.2.2. Procesos metacognitivos en la escritura.....	33
2.1.3. Textualidad .....	39
2.1.3.1. Definición .....	39
2.1.3.2. El texto .....	39

2.1.3.3. Elementos .....	40
2.1.3.4. Propiedades .....	41
2.1.3.5. Niveles .....	44
2.1.3.6. Tipologías .....	47
2.1.4. Competencia argumentativa .....	49
2.1.4.1. Concepciones .....	49
2.1.4.2. Definición .....	51
2.1.4.3. Características .....	51
2.1.4.4. Capacidades .....	52
2.1.5. El texto argumentativo escrito .....	53
2.1.5.1. Definición .....	53
2.1.5.2. Características .....	54
2.1.5.3. Elementos .....	55
2.1.5.4. Estructura .....	56
2.1.5.5. Clases de textos argumentativos .....	58
2.2. Marco conceptual .....	59
2.3. Estrategias centrada en la interactividad cognitiva metacognitiva –textual	
2.1.6.1. Fundamentos .....	60
2.1.6.2. Objetivos .....	68
2.1.6.3. Contenidos .....	68
2.1.6.4. Medio y materiales .....	68
2.1.6.5. Proceso .....	69
2.1.6.6. Tiempo .....	74

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

3.1. Hipótesis de la investigación .....	75
3.2. Variables e indicadores de la investigación .....	75
3.3. Métodos de la investigación .....	77
3.4. Diseño de la investigación .....	78
3.5. Población y muestra .....	79
3.6. Actividades del proceso investigativo .....	79
3.7. Técnicas e instrumentos de la investigación .....	80
3.8. Procedimientos para la recolección de datos .....	82
3.9. Técnicas de procesamiento y análisis de datos .....	82

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

4.1.	Resultados del pretest aplicado al grupo experimental Distribución de los resultados del pretest aplicado al grupo experimental .....	84
4.2.	Resultados del pretest aplicado al grupo control Distribución de los resultados del pretest aplicado al grupo control .....	87
4.3.	Comparación del pretest entre los grupos experimental y control Comparación en la distribución de los resultados del pretest aplicado al grupo experimental y control .....	90
4.4.	Prueba de homogeneidad de varianza entre el grupo control y experimental en el pretest .....	92
4.5.	Prueba de hipótesis para comprobar las medidas aritméticas entre el grupo control y experimental en el pretest .....	92
4.6.	Resultados del postest aplicado al grupo experimental Distribución porcentual de los resultados del postest aplicado al grupo experimental .....	94
4.7.	Resultados del postest aplicado al grupo control Distribución porcentual de los resultados del postest aplicado al grupo control .....	97
4.8.	Comparación entre resultados del pretest y postest del grupo experimental Comparación de la distribución porcentual de los resultados del pretest y postest aplicado al grupo experimental.....	100
4.9.	Comparación entre los resultados del pretest y postest del grupo control Comparación de la distribución porcentual de los resultados del pretest y postest aplicado al grupo control.....	102
4.10.	Comparación de resultados del postest entre los grupos experimental y control	

Comparación de la distribución porcentual de los resultados del postest entre los grupos experimental y control .....	104
4.11. Prueba de hipótesis para comprobar las medidas aritméticas entre el grupo control y experimental en el postest .....	107

**CONCLUSIONES**

**SUGERENCIAS**

**REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS Y VIRTUALES**

**ANEXOS**

## LISTA DE TABLAS

### **TABLA N°01**

RESULTADOS DEL PRETEST APLICADO AL GRUPO EXPERIMENTAL ..... 83

### **TABLA N°02**

INDICADORES ESTADÍSTICOS DEL PRETEST EN EL GRUPO EXPERIMENTAL

### **TABLA N°03**

RESULTADOS DEL PRETEST APLICADO EN EL GRUPO CONTROL..... 86

### **TABLA N°04**

INDICADORES ESTADÍSTICOS DEL PRETEST EN EL GRUPO CONTROL

### **TABLA N°05**

COMPARACIÓN DE RESULTADOS DEL PRETEST ENTRE LOS GRUPOS  
EXPERIMENTAL Y CONTROL ..... 89

### **TABLA N°06**

INDICADORES ESTADÍSTICOS DEL PRETEST DEL GRUPO CONTROL Y  
EXPERIMENTAL

### **TABLA N°07**

PRUEBA DE HOMOGENEIDAD DE VARIANZA ENTRE EL GRUPO CONTROL Y  
EXPERIMENTAL EN EL PRETEST ..... 92

### **TABLA N°08**

PRUEBA DE HIPÓTESIS PARA COMPROBAR LAS MEDIAS ARITMÉTICAS  
ENTRE EL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL EN EL PRETEST

### **TABLA N°09**

RESULTADOS DEL POSTEST APLICADO AL GRUPO EXPERIMENTAL ..... 93

### **TABLA N°10**

INDICADORES ESTADÍSTICOS DEL POSTEST EN EL GRUPO EXPERIMENTAL ...



<b>TABLA N°11</b>	
RESULTADOS DEL POSTEST APLICADO AL GRUPO CONTROL.....	96
<b>TABLA N°12</b>	
INDICADORES ESTADÍSTICOS DEL POSTEST EN EL GRUPO CONTROL	
<b>TABLA N°13</b>	
COMPARACIÓN ENTRE RESULTADOS DEL PRETEST Y POSTEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL.....	99
<b>TABLA N°14</b>	
INDICADORES ESTADÍSTICOS DEL PRETEST Y POSTEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL	
<b>TABLA N°15</b>	
COMPARACIÓN ENTRE RESULTADOS DEL PRETEST Y POSTEST DEL GRUPO CONTROL .....	101
<b>TABLA N°16</b>	
INDICADORES ESTADÍSTICOS DEL PRETEST Y POSTEST DEL GRUPO CONTROL	
<b>TABLA N°17</b>	
COMPARACIÓN DE RESULTADOS DEL POSTEST ENTRE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL .....	103
<b>TABLA N°18</b>	
INDICADORES ESTADÍSTICOS DEL POSTEST EN LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL	
<b>TABLA N°19</b>	
PRUEBA DE HIPÓTESIS PARA COMPROBAR LAS MEDIAS ARITMÉTICAS ENTRE EL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL EN EL POSTEST .....	107

## LISTA DE GRÁFICOS

### **GRÁFICO N°01**

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS RESULTADOS DEL PRETEST APLICADO AL GRUPO EXPERIMENTAL ..... 84

### **GRÁFICO N°02**

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS RESULTADOS DEL PRETEST APLICADO AL GRUPO CONTROL ..... 87

### **GRÁFICO N°03**

COMPARACIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS RESULTADOS DEL PRETEST APLICADO A LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL ..... 90

### **GRÁFICO N°04**

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS RESULTADOS DEL POSTEST APLICADO AL GRUPO EXPERIMENTAL ..... 94

### **GRÁFICO N°05**

DISTRIBUCIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS RESULTADOS DEL PRETEST Y POSTEST APLICADO AL GRUPO EXPERIMENTAL ..... 97

### **GRÁFICO N°06**

COMPARACIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS RESULTADOS DEL PRETEST Y POSTEST APLICADOS AL GRUPO EXPERIMENTAL ..... 100

### **GRÁFICO N°07**

COMPARACIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS RESULTADOS DEL PRETEST Y POSTEST APLICADO AL GRUPO CONTROL ..... 102

### **GRÁFICO N°08**

COMPARACIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS RESULTADOS DEL POSTEST APLICADOS A LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL ..... 104

## RESUMEN

La presente investigación aplicada se realizó con el propósito de determinar la funcionalidad de la estrategia centrada en la interactividad cognitiva — metacognitiva — textual en el desarrollo de la competencia argumentativa escrita en los alumnos del 5° grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Privada "Peter Norton" de Nuevo Chimbote, 2012. Siendo la hipótesis, que la mencionada estrategia permite el desarrollo de la competencia argumentativa escrita, por lo tanto el objetivo general fue demostrar este planteamiento.

Para la realización de esta investigación se empleó el método cuantitativo de diseño cuasiexperimental con el esquema de pretest y posttest, estuvo constituida por dos grupos: experimental y control; con una población de 66 alumnos matriculados en el 5° grado de Educación Secundaria. En base a la totalidad, se empleó una muestra intencional no probabilística de 31 estudiantes para cada grupo.

Al grupo experimental se le aplicó la variable experimental, que fue la estrategia dividida en diversas sesiones de aprendizaje, mientras que el grupo control desarrollo los mismos contenidos teóricos con la utilización de estrategias tradicionales.

Para obtener los datos se empleó el programa SPSS Statitics 20, que permitio el procesamiento y analisis de datos, utilizando la estadística descriptiva e inferencial. La primera para la obtención e interpretación de los resultados, mediante el use de tablas, gráficos y distribución porcentual, y la segunda para demostrar la significancia de la investigación, que permitió registrar una ganancia pedagógica de 6.94 puntos a favor del grupo experimental.

Finalmente, los resultados de la investigación evidenciaron que la estrategia centrada en la interactividad cognitiva — metacognitiva — textual desarrolló significativamente la competencia argumentativa escrita en los alumnos del 5° Grado de Educación Secundaria de la I.E.P. "Peter Norton", con lo que se confirmó la hipótesis.

## **ABSTRACT**

This applied research is conducted in order to determine the functionality of the strategy focused on interactivity cognitive - metacognitive - textual competence development argumentative written in the 5th grade students of Secondary Education Private Educational Institution " Peter Norton " Nuevo Chimbote, 2012. As hypothesized, that this strategy allows the development of written argumentative competence, therefore the overall objective was to demonstrate this approach.

To carry out this research used the quantitative method quasi-experimental design with pretest and posttest scheme, consisted of two groups: experimental and control, with a population of 66 students enrolled in the 5th grade of secondary education. Based on the whole, we employed a non-probability purposive sample of 31 students for each group.

The experimental group was applied to the experimental variable, the strategy was divided into several learning sessions, while the control group developed the same theoretical content with the use of traditional strategies.

To obtain the data using SPSS statistics 20, which allowed the processing and analysis of data using descriptive and inferential statistics? The first for the collection and interpretation of the results, by using tables, graphs and percentage distribution, and the second to demonstrate the significance of the research, which allowed recording a gain of 6.94 points pedagogical favor of the experimental group.

Finally, the research results showed that the strategy focused on interactivity cognitive - metacognitive - textual competition significantly developed argumentative written in the 5th grade students of Secondary Education of the IEP "Peter Norton", so that the hypothesis was confirmed

## INTRODUCCIÓN

La educación ha estado presente de manera formal, no formal e informal en todas las culturas y épocas de la existencia humana. En la actualidad, ella es el fundamento de toda nación, pueblo o cultura, ya que permite el desarrollo y la formación del hombre en sus diversas esferas. Sin embargo, esta actividad sistemática, en algunos continentes está sumida en una profunda crisis debido a los infructuosos resultados que manifiesta el alumnado en los diversos contextos donde se desenvuelve.

Esta realidad expuesta, se torna más tangible en el Perú, donde el sistema educativo está atravesando por serias dificultades (huelgas, protestas, enfrentamientos violentos, desempleo, etc.) debido a los pésimos resultados que han obtenido los estudiantes en las diversas evaluaciones internacionales que tuvieron como objetivo medir el grado de comprensión y producción de textos.

La Institución Educativa Privada "Peter Norton" no es ajena a esta problemática referente a la producción de textos, ya que los alumnos de este claustro muestran evidentes deficiencias y limitaciones en la composición de textos argumentativos, esencialmente debido a dos factores: el acentuado gramaticalismo en la enseñanza de la lengua y la negligencia docente en lo que concierne al proceso de enseñanza, ya que no se utilizan métodos, estrategias y/o técnicas novedosas, activas o significativas para el alumnado. Es por estas descripciones reales y delicadas que se gestó esta investigación, con el objetivo de establecer la influencia que tenía una estrategia centrada en la interactividad cognitiva — metacognitiva — textual en el desarrollo de la competencia argumentativa escrita.

La relevancia de esta investigación radica en la utilización de estrategias antes, durante y después del proceso escritural argumentativo, así como el logro de la autonomía en el uso de ellas. Además, se centra en el desarrollo de la argumentación escrita enmarcada en aspectos lingüísticos, discursivos y superestructurales, factores centrales en el desarrollo personal y social de los alumnos.

La presente investigación se ha estructurado de la siguiente manera:

En el primer capítulo se aborda el problema de la investigación, los antecedentes de la misma, la formulación del problema, la delimitación del estudio así como la importancia de ella, culminando con el objetivo tanto general y los específicos.

El segundo capítulo abarca los fundamentos teóricos que sustentan la investigación así como el marco conceptual de los términos fundamentales en la investigación y la estrategia centrada en la interactividad cognitiva — metacognitiva — textual.

El tercer capítulo está centrado en el marco metodológico que esté compuesto por la hipótesis del estudio, las variables con sus respectivos indicadores, los métodos y el diseño que se utilizaron en la investigación, la población y la muestra para la ejecución de la estrategia, las actividades del proceso investigativo así como las técnicas, instrumentos y procedimientos para la recolección y análisis de los datos obtenidos en la investigación.

El cuarto capítulo está conformado por los resultados en tablas y gráficos estadísticos con sus respectiva descripción, discusión e interpretación de cada una de ellas, relacionadas con el problema y la hipótesis.

El ultimo capitulo está compuesto por las conclusiones a las que se arribaron, las recomendaciones en base a la investigación y para futuras investigaciones, las referencias bibliográficas y virtuales así como los anexos.

## **I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

### **1.1. Planteamiento y fundamentación del problema de la investigación**

#### **1.1.1. Realidad genérica del problema**

Todo país, sociedad o cultura tiene como pilar y eje fundamental para su desarrollo, la educación, esta actividad a través de una serie de procedimientos intencionados, organizados y sistemáticos permite la formación integral del hombre. Lamentablemente, en la actualidad las acciones pedagógicas impartidas en las escuelas no son fructíferas, ya que se sigue haciendo hincapié en actividades memorísticas, descontextualizadas y/o vacías para el aprendiz. Esta realidad, se vuelve tangible cuando al alumno se le asignan diversas tareas, este al intentar resolverlas pone en evidencia sus dificultades o deficiencias, exponiendo de esa manera su incapacidad y como consecuencia fracasa en su accionar educativo.

Sudamérica, no es ajena a este grave problema, en este subcontinente los alumnos muestran carencias, dificultades y/o desconocimiento de recursos para el desarrollo de dos procesos fundamentales en su quehacer académico, estos procesos son: la lectura y escritura.

Con respecto al primero, la evaluación internacional PISA 2009 describía que estamos lejos de alcanzar los estándares de aprobación en la comprensión textual, esto lo podemos constatar con los siguientes resultados, "Pena quedo en el puesto 63 de 65 participantes en lo que corresponde a la comprensión lectora, superado por Chile (43), México (46), Uruguay (49), Colombia (52), Brasil (55) y Argentina (57), siendo los niveles inferencial y crítico en donde mayor dificultad tienen los alumnos peruanos" (U.M.C. 2010, p. 18).

Estos resultados expuestos, generaron que profesores, psicólogos y personas afines al campo educativo planteen métodos, estrategias y/o técnicas para tratar de mejorar la interpretación de textos. Si bien, se está haciendo todo lo posible por desarrollar este aspecto, existe otro proceso que se ha descuidado u olvidado y que tiene una importancia determinante en el desarrollo personal y social, nos referimos a la escritura.

La escritura o producción textual es la que nos permite manifestar nuestros conocimientos, ideas, anhelos, etc., es más, de ella hacemos use en las actividades escolares, laborales, profesionales y sobre todo en la vida cotidiana. Es por estas razones, que el docente tiene el imperioso deber y responsabilidad de velar por el desarrollo de las capacidades escriturales de su alumnado, pero en la escuela actual, el proceso de escritura ha sido abordada como algo secundaria o innecesaria; o en otros casos, lo han calificado como un proceso muy complejo. Estas situaciones descritas han generado que los docentes no lo consideren y que los estudiantes escriba al azar, sin ninguna orientación, ya que su único objetivo es aprobar el curso o área, redactando "como sea". Como consecuencia de esto "sus escritos presentan profundas deficiencias (conceptuales, textuales, sintácticas, semánticas y ortográficas), que imposibilitan su comprensión. En los trabajos escritos, en las respuestas a las preguntas de los exámenes, entre otros textos se encuentran pruebas fehacientes que sustentan este supuesto" (Morales, 2002, p.386).

Si nos enfocamos de manera específica en la escuela, los textos más utilizados en el ámbito académico son el de trama expositiva y argumentativa. En el primero se manifiestan conocimientos, hechos e informaciones de manera imparcial; mientras que en el segundo se defienden ideas, opiniones, situaciones o conceptos adoptando una posición con respecto a ellas, lógicamente ello requiere de un proceso cognoscitivo más riguroso y de mayor exigencia.

Es por eso que en el mundo moderno, la argumentación es reconocida como uno de los procesos cognitivos que mayor incidencia tiene en el desarrollo de la criticidad, la autonomía e inteligencia, además "como practica social, el desarrollo de la competencia argumentativa permite a las personas actuar ante las discrepancias y conflictos y asumir una actitud crítica ante los discursos de sus congéneres y, de esa manera, mantener y establecer relaciones en el seno del grupo al cual pertenece y al cual debe integrarse" (Martínez, citado por Serrano de Moreno, 2007, p.103)



Esto lo corrobora Camps quien manifiesta que "la argumentación es una actividad que lleva a cabo el locutor con una intención: influir en los destinatarios del discurso. Quien argumenta tiene como objetivo convencer a otras personas de que su representación del mundo es equivocada y que deben adoptar otra" (Camps, 1995, p. 52).

Luego de lo sustentado, vislumbramos que la argumentación forma parte de nuestra vida cotidiana, prueba de ello, es su presencia en todo tipo de situaciones: en las discusiones privadas, en la familia, con los vecinos, con los amigos; en los debates públicos entre políticos, estudiantes, compañeros de trabajo; prensa: páginas de opinión, artículos de crítica, etc. Por estas razones, la argumentación es imprescindible no solo para el desarrollo individual sino también para el desenvolvimiento social.

En el Perú, el proceso de producción argumentativa es casi nulo, esto se gesta por la negligencia en la enseñanza de estrategias lingüísticas y de composición, uno de los móviles es porque "los maestros solo se enfocan en avanzar contenidos, pensando erróneamente que mientras más conocimientos se tenga mayor será el dominio sobre las cosas", (MINEDU, 2006, p.1) nosotros sabemos que esto es una falacia. Y lo podemos contrastar respondiendo a las siguientes interrogantes "¿un alumno es más comunicativo porque aprende más reglas gramaticales u ortográficas?, ¿será que un mayor conocimiento sobre una teoría lingüística nos hace más elocuentes o persuasivos?" (IBIDEM) Es tácito que no.

Es por estas concepciones y acciones erróneas que en las escuelas secundarias modernas, encontramos estudiantes que a pesar de reconocer de manera aislada las letras, palabras, reglas ortográficas y/o sintácticas no saben hacer uso de ellas en contextos reales, estos alumnos son considerados por la sociedad contemporánea como "analfabetos funcionales". Pero el problema no culmina aquí, todo lo expuesto, trae como consecuencia la formación de educandos acríticos, con falta de autonomía, sin uso de la palabra y sin flexibilidad de pensamiento para solucionar diversos problemas paradójicamente esta vez la escuela, ya sea por factores políticos, económicos, religiosos, etc., en vez de potenciarlos, los limita.

### **1.1.2. Características de la realidad específica del problema**

En las Instituciones Educativas de Chimbote esta realidad es igual o peor que la descrita a nivel sudamericano y nacional, esto se ha gestado por dos motivos: el primero, porque a los alumnos se les considera seres autómatas que lo único que tienen que hacer es "copiar lo que dicta el profesor o lo que este en la pizarra", "así los estudiantes no diferencian las estructuras textuales y terminan pensando que se escribe como se habla, olvidando factores como la adecuación de sus textos a situaciones comunicativas diversas" (Tamayo Osorio, 2008, p.2 )

En segundo lugar, "que el maestro termina atiborrándose de textos que apila a su escritorio y no tiene tiempo de revisar, así que los devuelve al estudiante "calificados de manera superficial", sin poderle indicar en detalle las falencias de su texto, y sus sugerencias, preguntas o comentarios sobre este" (Tamayo Osorio, 2008, p.2 )

Estas situaciones descritas, son palpables en cada Institución Educativa de Chimbote y Nuevo Chimbote, y se agudizan cuando el docente les asigna una tarea de composición argumentativa, ante esta actividad académica, los alumnos se sienten extrañados porque desconocen que es argumentar, como empezar, como estructurar el texto, que decir; sin embargo, ahí no finiquita todo, el verdadero caos surge cuando el docente revise el texto, es aquí donde la función del maestro se reduce a lo siguiente: tachar las palabras mal escritas, colocar tildes que faltan y la recriminación de su falta de coherencia y cohesión. El alumno por su parte guarda el texto entre sus cosas, para luego deshacerse de él, quedándose confundido, avergonzado, desilusionado y con un autoconcepto de fracasado.

Bien sabemos que toda esta problemática expuesta se puede superar con la aplicación de estrategias cognitivas adecuadas a la realidad de nuestros alumnos y que estas estén circundadas por procesos de autorregulación y reflexión, con la finalidad de lograr la autonomía, ya que en algún momento tendrán que enfrentarse a una realidad determinada en donde tendrán que hacer uso de lo aprendido significativamente. Si lo hacemos de esa manera, entonces tendremos una producción escrita fructífera enmarcada no solo en aspectos estructurales (cohesión y coherencia) sino despertaremos procesos de

transcendencia socioindividual que involucra el análisis, la reflexión y crítica de manera asertiva y tolerante.

## 1.2. Antecedentes

El presente proyecto de investigación estuvo orientado a evaluar la competencia argumentativa escrita, teniendo este objetivo se realizó las indagaciones respectivas en diversos centros de información, y se consultó aquellas referencias bibliográficas y virtuales que guardaron relación con la temática y son las siguientes:

**Serrano de Moreno, S (2008)** desarrollo la propuesta "**Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica**", aplicada en la **Universidad de Zulia** que tuvo como objetivo mejorar la orientación de las practicas pedagógicas en la escritura argumentativa.

En esta propuesta didáctica se llegaron a las siguientes conclusiones:

- Ayudar a los estudiantes a leer y a escribir en la universidad requiere que los profesores tomen conciencia de cuáles son las herramientas imprescindibles para aprender y construir conocimiento. Supone comprender que hay que integrar al desarrollo de las disciplinas situaciones que permitan acompañar a los alumnos en la interpretación y producción de textos académicos.
- En el caso específico de la composición de textos argumentativos, se requiere también entender que la capacidad para elaborar argumentaciones adecuadas, coherentes, claras y que cumplan con eficacia su objetivo no surge espontáneamente; por el contrario, constituye un aprendizaje. Indudablemente que convertirse en lo que técnicamente se denomina un escritor experto no es fruto de la casualidad, sino de la reflexión sobre ese objeto de estudio fascinante que es el lenguaje, y sobre todo, de mucha lectura y de constante actividad de producción escrita.
- La tarea fundamental de los profesores universitarios consiste, entonces, en orientar en el use de las estrategias apropiadas para aprender y que se corresponden tanto con la apropiación del sistema conceptual-metodológico de la disciplina, como con las practicas discursivas que se requieren para

reconstruir el conocimiento. Ese proceso requiere dominar las características y estructura de los géneros discursivos, las propiedades textuales: adecuación, coherencia, cohesión, gramática, presentación y estilística; y las operaciones del proceso de escritura, es decir, como generar ideas, como combinar frases, cómo organizar y entrelazar párrafos, cómo construir el texto, según el género y cómo elaborar el sentido de acuerdo al tema seleccionado, el propósito y el destinatario potencial de su composición. Todo lo cual exige que a los jóvenes se les anime a leer mucho y también a escribir.

- Es importante comprender que no es cualquier trabajo de escritura el que produce estos complejos procesos. Es un tipo de escritura consciente, analítica y reflexiva que maneja los distintos procesos de comunicación y del lenguaje la que puede hacerlos posible.
- En definitiva, si queremos en la universidad formar estudiantes y profesionales con las habilidades discursivas requeridas para actuar con solvencia en las distintas actividades que le impone la vida académica y social, es sin duda, necesario centrar nuestra mirada en las experiencias didácticas más adecuadas para promover su desarrollo, lo cual se vincula muy estrechamente con la reflexión y definición de qué tipo de universidad queremos, que profesional queremos formar, para que tipo de país, y si nos interesa ocuparnos auténticamente de la enseñanza y del aprendizaje.

Otra investigación hallada, fue la de **Pulido Auvert, E. (2008)** denominada **"Construir textos argumentativos bajo la perspectiva de Weston"** aplicada en la **Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Barquisimeto**, en esta investigación a partir del análisis de los resultados se llegó a las siguientes conclusiones:

- Con relación a la regla N° 1, los estudiantes debían producir textos donde hubiera premisas y conclusiones. Pero solo en dieciocho textos se distinguieron las premisas y conclusiones presentadas, un número significativo de los textos no presentaron premisas ni conclusiones adecuadas.
- Con respecto al resto de las reglas en los dieciocho textos, se observó que presentaron adecuadamente las ideas, las premisas presentadas son fiables de acuerdo con los planteamientos del tema, en la mayoría de los textos se hizo un buen uso del lenguaje, no hubo presencia de un lenguaje emotivo, utilizaron los términos consistentes de acuerdo a las ideas expuestas en el tema seleccionado y con respecto a la Última regla no se observaron palabras usadas en más de un sentido.
- En cuanto al uso de conectores para dar opiniones y conclusiones se observó que en los dieciocho textos habían hecho uso adecuado de los conectores.
- Del resto de los dieciocho textos escritos se pudo observar que presentaron dificultad para producir el texto partiendo de premisas y conclusiones, así como se evidenciaron fallas en cuanto a la aplicación del resto de las reglas, ya que produjeron los textos en forma inadecuada y no hicieron uso de conectores apropiados.
- El manejo y aplicación de las reglas conlleva a la elaboración de diferentes tipos de argumentos y a la composición de ensayos basados en argumentos.
- Tomar en cuenta que nuestros estudiantes son muy dados a dar argumentos en forma oral, pero no son capaces de argumentar en forma escrita con la debida propiedad.
- En conclusión de los treinta y seis textos escritos producidos por los estudiantes, el 55,5% produjo textos adecuados a las reglas, el otro 44,5% produjo textos inadecuados.

También se pudo ubicar la siguiente referencia ligada directamente con esta investigación, fue realizada por **Morales Domínguez, C. y Jimenez Florez, C. (2009)** bajo el título "**influencia de una estrategia basada en el enfoque cognitivo de escritura para desarrollar la capacidad de elaboración de textos argumentativos**", en la **I.E. Gastón Vidal Porturas**.

Los investigadores llegaron a las siguientes conclusiones:

- Los resultados obtenidos en pre — test evidenciaron el bajo nivel en el que se encuentran los alumnos en la producción de textos argumentativos debido a que no aplican técnicas ni estrategias para desarrollar esta capacidad. El 60% del grupo experimental y el 73% del grupo control se ubican en el nivel deficiente (0 — 10)
- En el pos- test se confirma que el Grupo Experimental mejora significativamente la capacidad de producción de textos argumentativos; comparados con los resultados del pos — test de ambos grupos, el experimental obtuvo una ganancia extrema de 7.37 puntos con respecto al grupo control, quedando demostrado la hipótesis de la investigación.
- Los resultados del pos - test demuestran que el 60% de los estudiantes obtuvieron puntajes correspondientes al nivel significativo (18 y 20 puntos) lo cual evidencia que la estrategia ha sido muy efectiva; mientras que el 73% de los alumnos del grupo control se mantuvieron en el nivel deficiente de (0 a 10 puntos)
- Se ha demostrado que la aplicación de la estrategia mejora la capacidad de elaboración de textos argumentativos, así como también la de plantear la tesis, generar argumentos, contraargumentos y redactar conclusiones persuasivas.

Luego de lo manifestado en las conclusiones y sugerencias de los trabajos investigados acerca de la redacción de textos argumentativos, se percibió que los diferentes autores sostienen que para la elaboración de esta tipología se tiene que hacer una evaluación diagnóstica para conocer las dificultades o carencias de los estudiantes, y en base a estos seguir una serie de procedimientos

metodológicos más acorde con la realidad de los alumnos, dichas orientaciones pedagógicas deben involucrar procesos cognitivos, de análisis, reflexión y criticidad.

Otro aspecto importante es la importancia de la lectura, ya que esta potenciara a los escritores novatos en los procesos del desarrollo de sus tesis, argumentos y conclusiones acertadas, asimismo se recomendó que primero se trabaje con textos cortos, luego a medida que vayan desarrollando su capacidad se irá incrementando la extensión del escrito.

### **1.3. Formulación del problema de investigación**

¿En qué medida la estrategia centrada en la interactividad cognitiva — metacognitiva - textual influye en el desarrollo de la competencia argumentativa escrita en los alumnos del 5° grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Privada "Peter Norton" de Nuevo Chimbote, 2012?

### **1.4. Delimitación del estudio**

Este proyecto de investigación este centrado específicamente:

- En los procesos cognitivos y metacognitivos de escritura; planificación, textualización y revisión — corrección.
- En el desarrollo de la competencia argumentativa escrita a través de la elaboración de ensayos, teniendo en cuenta sus elementos, propiedades textuales y estructura.

### **1.5. Justificación e importancia de la investigación**

En la actualidad, el proceso escritural de textos argumentativos ha sido soslayado a nivel nacional y local en las diferentes escuelas, esto ha surgido por factores como: la centralización en el desarrollo de contenidos, desconocimiento de estrategias o por considerarlo un proceso demasiado complejo para los adolescentes, como consecuencia de esto, los alumnos manifiestan un pobre desenvolvimiento argumentativo en su vida académica y social.

Es por estas situaciones, que este proyecto de investigación cuasi experimental está justificado ya que pretende fundamentalmente desarrollar de manera significativa la competencia argumentativa escrita en los alumnos del 5° grado de Educación Secundaria.

La relevancia de esta investigación radica en el uso de procedimientos antes, durante y después del proceso escritural, los mismos que les permitirán progresar social e individualmente, ya que influirá en crecimiento de su criticidad, autonomía, comprensión y expresión oral.

A partir de lo sustentado observamos que los beneficiarios de esta investigación serán múltiples, entre ellos tenemos:

En primer lugar, los docentes porque podrán contar con una estrategia centrada en los procesos mentales y en la regulación de los mismos, diferentes a las enfocadas como recetas únicas que luego con el transcurrir del tiempo se vuelven intrascendentes y pierden significatividad para el alumnado. Así también permitirá mejorar la mediación entre docente — alumno durante el proceso de enseñanza — aprendizaje.

En segundo lugar, los beneficiarios serán los alumnos porque no solo desarrollaran su producción escrita, sino también su autonomía basada en el desarrollo del análisis, reflexión y criticidad, además esto les permitirá desarrollar otros procesos como la lectura comprensiva y la fluidez en su expresión para poder desenvolverse tanto académica como socialmente.

Para finalizar esta estrategia se constituye en un aporte al quehacer pedagógico no solo del área de Comunicación sino como parte consustancial de las diversas áreas y actividades escolares.



## 1.6. Objetivos de la investigación

### 1.6.1. General

- **Demostrar** que la estrategia centrada en la interactividad cognitiva — metacognitiva — textual influye en el desarrollo de la competencia argumentativa escrita en los alumnos del 5° grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Privada "Peter Norton" de Nuevo Chimbote, 2012

### 1.6.2. Objetivos específicos

- **Identificar** el nivel de la competencia argumentativa escrita antes y después de la aplicación de la estrategia en los alumnos del 5° grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Privada "Peter Norton" de Nuevo Chimbote, 2012.
- **Elaborar** la estrategia centrada en la interactividad cognitiva — metacognitiva — textual en el desarrollo de la competencia argumentativa escrita en los alumnos del 5° grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Privada "Peter Norton" de Nuevo Chimbote, 2012.
- **Aplicar** la estrategia centrada en la interactividad cognitiva — metacognitiva — textual en el desarrollo de la competencia argumentativa escrita a los alumnos del 5° grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Privada "Peter Norton" de Nuevo Chimbote, 2012.

## II. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Fundamentos teóricos de la investigación

#### 2.1.1. Cognición

##### 2.1.1.1. Definición

La cognición es un término empleado para designar el conjunto de acciones y entidades que se relacionan con la actividad intelectual de conocer y razonar. Además hace referencia a cada uno de los procesos por los que se llega al conocimiento de las cosas, estos procesos son fundamentalmente: el pensamiento, la percepción, el aprendizaje, la memoria, la atención.

Para profundizar en el, analizaremos las siguientes definiciones:

"Conjunto de procesos mentales superiores de los seres humanos que incluyen la forma como las personas conocen y comprenden el mundo, procesan la información, hacen juicios y toman decisiones, y describen sus conocimientos y comprensión a los demás" (Fiedman, 2003, p.271)

"La cognición está compuesta por las funciones mentales superiores que el ser humano utiliza para adquirir conocimientos y moldear y comprender experiencias del mundo" (Gervic y Zimbardo, 2005, p.246)

La cognición, a partir de lo expuesto, es un término utilizado para significar el acto de conocer, o conocimiento, a través de procesos mentales superiores como la percepción, memoria y aprendizaje, con el objetivo de formar conceptos, pensamientos y razonamientos lógicos acerca del mundo circundante.

El desarrollo cognitivo o cognoscitivo, por su parte, se centra en los procesos de pensamiento y en la conducta que refleja estos procesos. Este desarrollo, que es producto de los esfuerzos del sujeto por comprender y actuar en el mundo, aparece como una capacidad innata. Además, cabe recalcar que está presente en las diversas actividades que realizamos, sobre todo en las académicas como la lectura y escritura.

### **2.1.1.2. Teorías cognitivas del lenguaje**

El hombre por su naturaleza social ha sentido y siente la necesidad de expresarse, para este fin se ha valido de diversos medios como: gritos, dibujos, palabras, gestos, colores, etc., todos estos tienen una denominación: lenguaje.

El lenguaje es la facultad que nos distingue de los animales, y a la vez, el instrumento que nos permite expresar o influir sobre las demás personas, en la actualidad es considerado como el medio más eficaz dentro del proceso de socialización, es en este proceso donde las personas plasman sus concepciones a través de dos tipos de lenguaje: oral y escrito.

El primero de ellos es espontáneo, ya que se realiza en las diversas actividades cotidianas, el segundo es un proceso más complejo que involucra un pensamiento más reflexivo y analítico. Sin embargo, los dos han sido estudiados desde diversas ciencias como la psicología, sociología, informática, lingüística, etnografía, etc. En el ámbito educativo su estudio ha sido abordado desde las teorías psicopedagógicas.

#### **2.1.1.2.1. Teoría Genética de Jean Piaget**

El psicopedagogo, Jean Piaget, exóptica el desarrollo intelectual del hombre a través de cuatro etapas denominadas: sensomotora, pensamiento preoperatorio, las operaciones concretas y las operaciones formales. Estas etapas abarcan desde el recién nacido, donde predominan los mecanismos reflejos, hasta la edad adulta caracterizada por procesos conscientes de comportamiento regulado.

En todas estas etapas está presente el lenguaje, Piaget concibe al lenguaje como el reflejo del desarrollo operatorio de cada sujeto.

El primer periodo llamado "sensomotor (0 — 2) el sujeto piensa sobre lo que está realizando en el contexto, aparece poco a poco la función semántica. En el periodo preoperacional (2 — 7) el niño entra en el mundo lingüístico que le permite la socialización y la representación de la infamación (lenguaje externo e interno),

aunque es un lenguaje egocéntrico. Es un momento de impresionante crecimiento de las habilidades, del vocabulario, de la capacidad para adecuarse a las reglas sociales, etc., aunque todavía este marcada por una fuerte atadura perceptiva. En el periodo de las operaciones concretas (7 — 12) el sujeto es capaz de aplicar reglas lógicas a situaciones concretas que le permite la planificación de las acciones, pero no el razonamiento hipotético; igualmente ha superado la percepción unilateral del mundo, lo que facilita el lenguaje comunicativo y socializado. También es idóneo para el aprendizaje de la lectoescritura. Finalmente, en el periodo de las operaciones formales se produce una verdadera liberación de lo contextual capacitando al sujeto para el pensamiento científico y abstracto, permitiéndole operar intelectualmente mediante el lenguaje, así como entender las relaciones complejas en todo tipo de textos y contextos" (Mendoza, 2003, p.91)

En síntesis, desde esta perspectiva, el lenguaje es un producto eminentemente cognitivo que se va desarrollando en conformidad con el proceso biológico, alcanzando su máximo nivel a través del pensamiento abstracto y razonamiento hipotético — deductivo, niveles que nos permiten contemplar y transformar nuestra realidad.

#### **2.11.2.2. Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel**

Este autor manifiesta que el objetivo de la enseñanza -aprendizaje consiste en lograr un aprendizaje significativo en los alumnos.

Por ello, define el aprendizaje significativo como un proceso de articulación de los conocimientos nuevas (contenidos conceptuales) con las estructuras cognitivas existentes en el aprendiz (conocimientos previos)

Con respecto al lenguaje, Ausubel expone que el aprender significados verbales es crucial para potenciar el aprendizaje significativo, ya que permite que capturemos los nuevos conocimientos. Plantea tres tipos de aprendizaje referido al lenguaje.

### **a) Aprendizaje de representaciones o vocabulario**

El alumno aprende representaciones cuando relaciona símbolos (palabras aisladas) con sus referentes (objetos, cosas, hechos reales, etc.) Es decir, "primero aprende palabras que representen objetos reales y que tiene significado para él" (Araujo, 2010, p.199)

Por ejemplo el niño aprende la palabra "mama", pero esta solo tiene significado para su propia madre y no las demás personas.

### **b) Aprendizaje de conceptos**

**Ausubel (1995) expone que aprender conceptos es comprender a los objetos, acontecimientos o situaciones y sus propiedades, o características que poseen y que designan mediante un símbolo o signo.**

Por ejemplo, el concepto de representa a "mesa", esta palabra tiene significado que es mueble que tiene cuatro patas y que sirve para poner diversas cosa sobre ellas.

### **c) Aprendizaje de proposiciones**

"Cuando el alumno conoce el significado de los conceptos pueden generar frases que contengan dos o más proposiciones en las que se afirme o niegue algo". (Araujo, 2010, p.199) Es este aprendizaje el que nos permite que acceder y asimilar nueva información para enfrentar nuestras ideas con los otros, por lo tanto resulta ser el aprendizaje más desarrollado.

Desde este paradigma, el lenguaje es considerado un tipo de aprendizaje significativo que va desarrollándose de manera gradual, permitiendo en su última fase a hacer aseveraciones o negaciones con respecto a sus congéneres y realidad.

### **2.1.1.2.3. Teoría Sociocultural de Lev S. Vigotsky**

El tercer enfoque que estudia al lenguaje a nivel social e individual fue desarrollado por Vigotsky, este autor analizó al lenguaje dentro del proceso de aprendizaje, su planteamiento gira en torno a dos aspectos fundamentales.

Primero, el aprendizaje concebido como forma de apropiación de la herencia cultural es producto de las interacciones sociales.

En segundo lugar, el acceso o aprehensión del conocimiento es través de mediadores que utilizan herramientas psicológicas.

Con respecto al segundo aspecto, las herramientas psicológicas, este autor expone que son el puente entre las funciones mentales inferiores (con las que nacemos) y las funciones mentales superiores (las que desarrollamos) y, dentro de estas, el puente de las habilidades intersicológicas (sociales) y las intrasicológicas (individuales). Las herramientas psicológicas median nuestros sentimientos, pensamiento y conductas. Es decir, nuestra capacidad de pensar, actuar y medir depende de las herramientas psicológicas que usamos.

Dentro de las herramientas psicológicas "una de las más importantes es el lenguaje. Inicialmente usamos el lenguaje como medio de comunicación entre los individuos en las interacciones sociales. Progresivamente, el lenguaje se convierte en una habilidad intrasicológica y por consiguiente, en una herramienta con la que pensamos y controlamos nuestro comportamiento. El lenguaje es la herramienta que posibilita el cobrar conciencia de uno mismo y ejercitar el control voluntario de nuestras acciones. Ya no imitamos simplemente la conducta de los demás, ya no reaccionamos simplemente al ambiente, con el lenguaje ya tenemos la posibilidad de afirmar o negar, lo cual implica que el individuo tiene conciencia de lo que es, y que actúa con voluntad propia" (Araujo, 2010, p. 127).

En resumen, el lenguaje es una herramienta cognitiva que tiene como función primaria la interacción con nuestros congéneres, en este proceso social esta herramienta se va desarrollando y la aprehendemos de manera intrasicológica, dando paso a la segunda función, que es la de apropiarse de la riqueza cultural del mundo.

### **2.1.1.3. Procesos cognitivos en la escritura**

Según la concepción cognoscitiva, escribir es un proceso complejo donde confluyen diversas operaciones mentales.

Con respecto a la composición escrita, Alvarez y Ramírez (2006), Cassany (1998), Hayes y Flower (1980, 1996) y Bereiter y Scardamalia (1987) concuerdan en que existen tres procesos o fases cognitivas a partir de los cuales se enmarca y gira la producción textual, estas son: planificación, redacción y revisión.

Cada una de estas fases o procesos será explicada a continuación:

#### **2.1.1.3.1. Planificación**

Constituye la guía del escrito, "la anticipación de las acciones a tener en cuenta para la elaboración de un texto y que de cierta manera incluyen en el o los objetivos del mismo, es decir, que es lo que se quiere lograr con él, y de acuerdo con el objetivo planteado; la planificación permite determinar qué cosas se van a decir y como se van a decir" (Tapia, citado por Castrillón, 1992, p.6)

En este proceso Flower y Hayes citados por Díaz Barriga (1998, p.164) distinguen "cuatro aspectos que desempeñan un papel central en la elaboración de la escritura. Estos son: el conocimiento sobre el tópico, el conocimiento sobre la organización del texto (discurso), la sensibilidad y atención a las demandas de los posibles lectores y el conocimiento estratégico específico de apoyo a la planificación"

Además, existen tres subprocesos dentro de la planificación: el "primero es generar ideas que consiste en activar las informaciones de la memoria, esto solemos hacerlo repetidas

veces durante la composición. El segundo corresponde a organizar, tiene por función clasificar los datos que emerges de la memoria y el Ultimo subproceso es el de formular objetivos, aquí se establece los propósitos de composición: imagina un proyecto de texto con todas las características que tendrá (objetivos de contenido) y un método de trabajo (objetivos de proceso)" (Cassany, 1998, p.265)

Se dilucida entonces, que planificar un texto nos va a permitir llevar un derrotero fume y adecuado, durante y después de la composición escrita. Así lo corroboran los estudiosos Flower y Hayes (1981) y Bereiter y Scardamalia (1987), quienes hicieron un estudio para analizar que métodos, estrategias y técnicas utilizaban escritores hábiles y menos hábiles y como influenciaban estos procedimientos en su desenvolvimiento escritural.

Los escritores menos hábiles "realizan poca planificación antes de escribir, se queda en un nivel concreto más que en un nivel global. Ejecuta esta tarea como un problema de preguntas y respuestas para lo que no se requiere ninguna planificación previa. En consecuencia tampoco dedica mucho tiempo a la actividad de pre - escritura, no genera mucho contenido, ni responde a las exigencias de organización textual, a las necesidades del lector o exigencias del tema. Por esta razón), el texto consiste en un listado de ideas escasamente relacionadas" (Bereiter y Scardamalia, citadas por Caldera, 2003, p. 365)

Por su parte, los escritores expertos "al generar su plan de escritura, reflexionan activamente sobre que quieren decir y coma lo quieren decir y tiene en cuenta al mismo tiempo una serie de presuposiciones sobre las necesidades de información de los posibles lectores de su escrito. Esto quiere decir que desde el inicio poseen una representación interna de la tarea de componer en forma de una organización jerárquica de metas.



Esta organización es dinámica y flexible porque el experto, puede sufrir ajustes de mayor o menor grado" (Flower y Hayes, citados por Díaz Barriga, 1998, p.164)

Para esta fase del proceso escritural Cassany enumera una serie de estrategias, estos son:

- Analizar los elementos de la situación de comunicación (emisor, receptor, propósito, tema, etc.)
- Formular con palabras el objetivo de una comunicación escrita: ¿qué se espera conseguir?
- Consultar fuentes de información diversas: enciclopedias, diccionarios, etc.
- Aplicar técnicas diversas de organización de ideas (esquemas jerárquicos, ideogramas, palabras clave, etc.).
- Determinar cómo será el texto (extensión, presentación, etc.)
- Elaborar borradores.

(Cassany, Luna y Sanz, 2000, p. 268)

#### **2.1.1.3.2. Textualización**

Este proceso está constituido por el conjunto de operaciones de transformación de los contenidos en el lenguaje escrito linealmente organizado.

Esta fase "exige la traducción del propósito que se tiene en mente, a palabras y frases correctamente enlazadas, es decir, implica llevar a cabo una serie de acciones bajo unas decisiones que requieren del escritor un notable esfuerzo como por ejemplo, no solo atender a la ortografía, caligrafía o puntuación, sino a la redacción que se establece entre las diversas partes del texto y a su coherencia, a la pertinencia de su expresión en uno u otro momento, a la claridad y al considerar el punto de vista del posible lector para que tal escrito incida en el" (Castilian, 1992, p.6)

"Es el paso más complejo del proceso, puesto que el escritor necesita poner en práctica simultáneamente una serie de saberes previos que definirán su competencia lingüística y que afecta a la macroestructura y a la microestructura formal" (Prado Aragonés, 2004, p.237)

En esta fase también hay diferencia entre los escritores expertos y novatos. Según **Pérez (1999)** los escritores noveles tienen dificultad para acceder al conocimiento que poseen, para generar conocimiento y para organizarlo. Por esta razón suelen escribir composiciones cortas, comparadas con los expertos. Sus producciones poseen poca riqueza e integración conceptual de las ideas expresada en ella. Tiene un estilo parecido al que se ha dado llamar de tipo segmentado, en contraposición con el tipo cohesionado, que es característico del experto.

Para esta fase se proponen las siguientes estrategias:

- Proceder a plasmar sobre el papel las ideas.
- Concentrarse selectivamente en diversos aspectos del texto.
- Manejar el lenguaje para lograr el efecto deseado.
- Leer y releer el texto para corregir cualquiera disfuncionalidad.

(Cassany, Luna y Sanz, 2000, p. 268)

#### **2.1.1.3.3. Revisión**

Es la operación que supone la comparación entre el texto logrado y el texto que plantea obtener, esta es una de las fases determinantes en la calidad final del texto, porque se relee el texto, valora lo que ha hecho y comprueba si realmente corresponde a lo planteado y a partir de esto finalmente se hacen modificaciones.

Básicamente la revisión "consiste en refinar o mejorar los avances y ejemplares de los borradores logrados en la textualización. En este subproceso se incluye las actividades de lectura de lo escrito, actividades de diagnóstico y evaluación correctiva regulados para valorar el grado de satisfacción del plan inicial" (García Sánchez, 2006, p.170)

Esta revisión no se hace únicamente al final, contrariamente a eso "este proceso se va estableciendo a lo largo del texto mientras se va escribiendo con el fin de mejorarlo o modificarlo, en ocasiones, se puede releer el escrito desde la perspectiva del escritor para detectar errores de ortografía, hallar incoherencias, vaguedades, etc., y en otras, se releer teniendo en cuenta la perspectiva del lector también

pare tratar de encontrar lo que podría resultar confuso, redundante o novedoso. Desde las dos perspectivas, después de hallar lo inadecuado, se puede determinar que operación sería más apropiada emprender para modificar lo escrito, bien para añadir o eliminar una frase o palabra o bien para cambiar completamente lo que se dijo y recurrir a la re — escritura" (Castrillón, 1992, p.7)

En este proceso, al igual que los dos anteriores muestra una diferencia entre los escritores expertos y noveles.

**Camps (1993)** manifiesta que **los escritores novatos perciben a la tarea de revisión como algo superficial, como de simple arreglo cosmético, puesto que centra sus correcciones en aspectos locales de ámbito ortográfico, léxico y morfosintáctico.**

Por otro lado, según **Sánchez y Barrera (1992)** exponen que **los escritores expertos acostumbran a leer y releer lo que escriben y se concentran en aspectos de contenido y forma, a partir de ello elaboran y desarrollan metas de globales para corregirla.**

En esta fase se aplican las siguientes estrategias:

- Comparar el texto producido con los planes previos.
- Leer de forma selectiva, concentrándose en distintos aspectos: contenido (ideas, estructura, etc.) y forma (gramática, puntuación, ortografía, etc.).
- Dominar diversas formas de rehacer o retocar un texto: eliminar o añadir palabras o frases, utilizar sinónimos, reformulación global.
- Estudiar modelos.

(Cassany, Luna y Sanz, 2000, p. 268)

Es importante señalar, que estos procesos o fases en la composición escrita no son lineales, sino recursivos e interactivos, ya que actúan en confluencia durante todo el proceso de composición escrita.

#### **2.1.1.4. Modelos cognitivos de escritura**

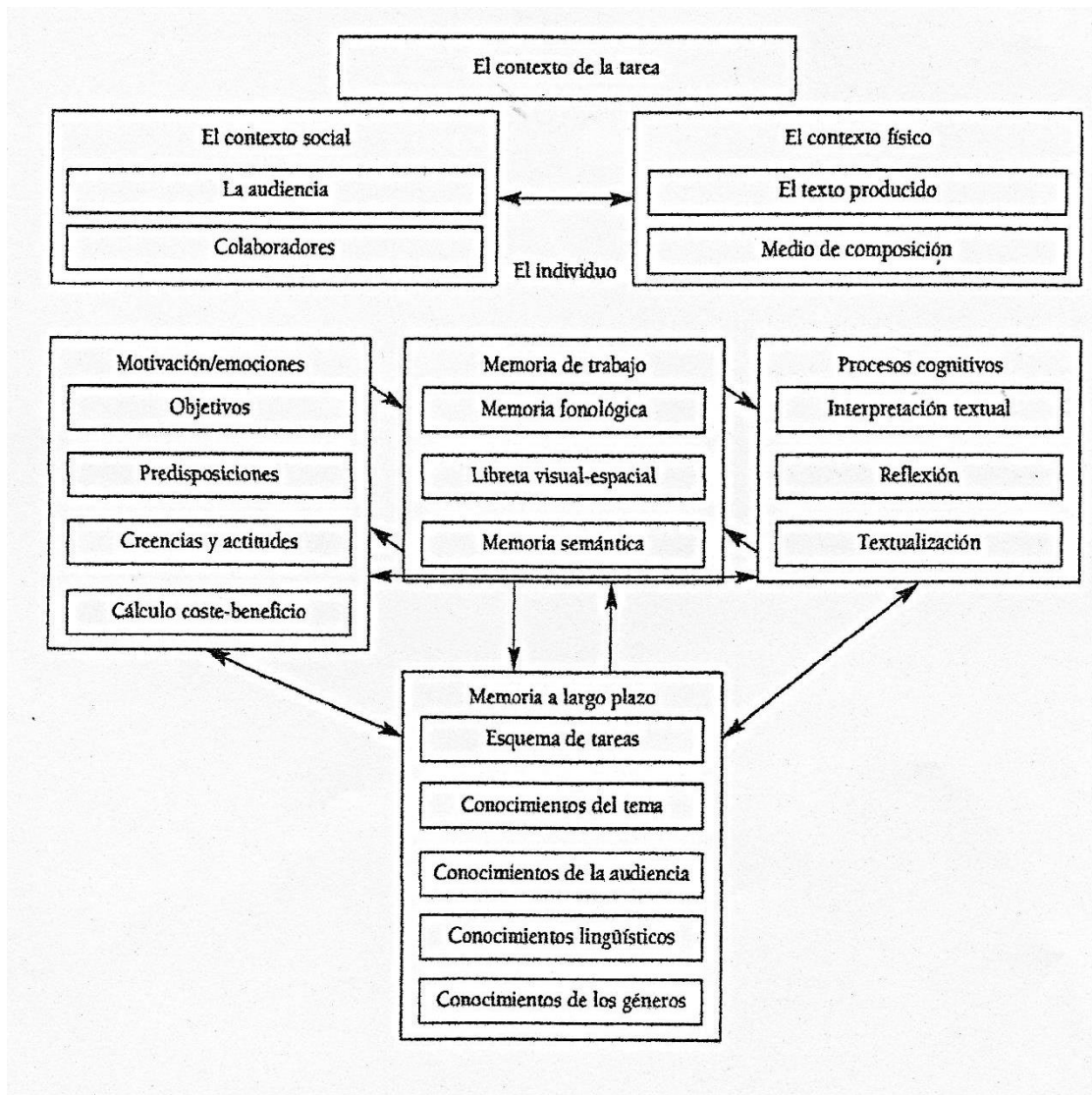
Los modelos de composición de textos escritos son diversos, por tal motivo, se abordaran aquellos que han tenido mayor significancia y que se han manejado con mayor amplitud en los procesos de enseñanza - aprendizaje. Estos son: **modelo de Flower y Hayes (1982, 1996) y Bereiter y Scardamalia (1982)**

##### **a) Modelo de Flowery Hayes (1982, 1996)**

**Flower y Hayes (1996)** incorpora dos nuevos componentes a su modelo propuesto en 1982; **el entorno de la tarea que consiste en un componente social que incluye la audiencia, el entorno social y otros enunciados que el escritor puede leer mientras escribe, y un componente físico que incluye el texto que el escritor ha producido hasta ese momento y un medio de escritura como pueden ser un procesador de textos. Lo individual incorpora motivación y emoción, procesos cognitivos, memoria activa y memoria a largo plazo.**

La motivación y emoción aunque son aspectos que generalmente no son tenidos en cuenta a la hora de escribir son determinadas por los objetivos específicos que se tiene al realizar un texto. La memoria activa aparece como un recurso que se utiliza para guardar la información y para desarrollar procesos cognitivos; y los procesos cognitivos, en este se proponen como funciones principales implicadas en la escritura, la interpretación, reflexión y producción de textos.

### Modelo de Flower y Hayes (1996)



En síntesis, este modelo se sustenta en la interrelación del contexto social (la audiencia y los colaboradores) con el contexto físico (el texto producido y los medios de composición), y estos con los procesos cognitivos (la interpretación textual, la reflexión, la textualización) y los elementos motivacionales /emocionales (los objetivos, las predisposiciones, la motivación, las creencias y actitudes, el cálculo coste/ beneficio). Todos estos procesos se realizan con la operatividad de la memoria activa (trabajo) y la memoria a largo plazo.

El funcionamiento de este modelo está ligado a un proceso de resolución de problemas en términos de tarea y la consecución de objetivos

retóricos, para resolverlas, dichas operaciones se refieren a planificar, textualizar y revisar.

En la planificación, el sujeto hace una representación mental del texto y sus objetivos (destinatario, tema, tipo de discurso), para esto debe hacer una generación, selección y organización previa de las ideas.

La textualización, es la operación donde se transforman las ideas iniciales del texto, en esta tarea se conjugan muchos conocimientos tales como la concordancia de ideas, estructuración de párrafos, conectores, aspectos retóricos, etc.

La revisión, es la operación que supone la comparación entre el texto logrado y el texto que planeo obtener, esta es una de las fases determinantes en la calidad final del texto, porque aquí el autor lee y valora lo que ha hecho y comprueba si realmente corresponde a lo planeado y finalmente hace modificaciones al escrito.

#### **b) Modelo de Bereiter y Scardamalia (1987)**

**Bereiter y Scardamalia (1987)** siguiendo los estudios de Flower y Hayes describieron las diferencias entre escritores hábiles y no hábiles, teniendo en cuenta los criterios tales como el tiempo empleado para empezar a escribir, lo que decían y hacían en torno a la elaboración de borradores, planificación y revisión. A partir de ello diseñaron dos modelos de escritura llamados: Decir el conocimiento y transformar el conocimiento.

##### **➤ Modelo de decir el conocimiento**

Describe la forma de componer de los novatos, caracterizada por una fuerte tendencia a escribir como hablan, sin atender a cuestiones retóricas. Esta forma de proceder se basa en el esquema de habilidades de la producción oral cuando se conversa con otros.

Esta clase de "composición se realiza como un mero acto de vaciado de información de la mente del escritor hacia el texto, es decir, se escribe lo que se sabe sin enmarcar el acto global de composición dentro de una actividad compleja de solución de problemas retóricos" (Bereiter y Scardamalia, citados por Díaz Barriga, 1998, p. 66 - 67)

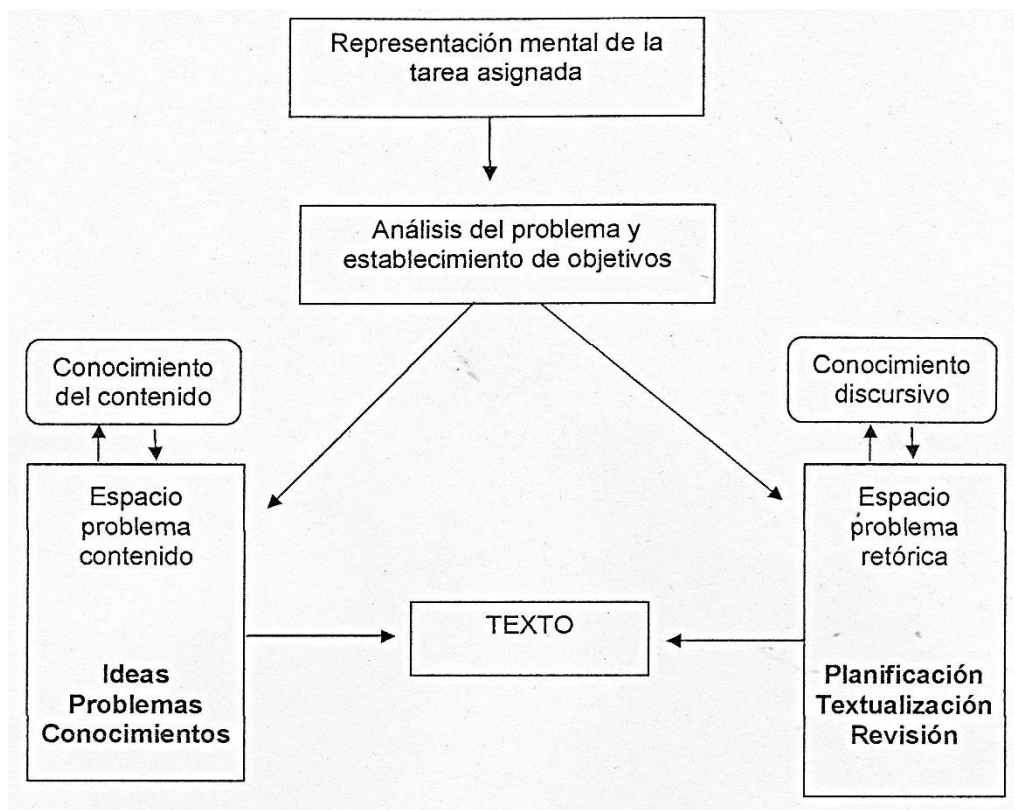
➤ **Modelo de transformar el conocimiento**

Describe el modelo de composición madura, característico de los expertos. El escrito se produce guiado por un plan y un objetivo global, que toma en cuenta preguntas tales como: ¿qué van a escribir?, ¿cómo lo van a escribir?, ¿para qué lo van a escribir? Además los escritores, al finalizar el texto lo revisan para evaluar si han cumplido con los objetivos propuestos.

En este modelo se "concibe a la escritura como un acto complejo de solución de problemas. Este proceso de solución de problemas implica dos espacios problema: el de contenido o tópico y el retórico. En el espacio del contenido, se opera sobre el problema de ideas, creencias y conocimientos. En el espacio retórico, se trabaja sobre problemas relacionados con el logro de las metas de composición" (Díaz Barriga, 1998, p.168)

**Modelo de Bereiter y Scardamalia (1987)**

**MODELO DE TRANSFORMAR EL CONOCIMIENTO**



## **2.1.2. Metacognición**

### **2.1.2.1. Definición**

La metacognición es un proceso de introspección y retrospección mental, que todo ser humano ha realizado, consciente o inconscientemente, durante el desarrollo de sus diversas actividades cotidianas, sociales, laborales y/ o académicas.

Lamentablemente, en el ámbito académico, donde se debe realizar de manera formal y científica, un gran número de docentes ha soslayado o, en otros casos, ha relegado este proceso solo al término de clase considerándolo un aspecto suplementario, secundario o anodino; los alumnos, por su parte, conceptualizan a la metacognición como un vano proceso de seudorreflexión que no tiene ninguna relación o implicancia en sus procesos cognoscitivos.

Sin embargo, está demostrado que este proceso tiene una relevancia trascendental, ya que nos informa como y cuales han sido nuestros progresos ante la realización de una tarea. En otras palabras, si estamos trabajando de manera correcta o incorrecta, si estamos logrando los objetivos propuestos o, en caso de haber culminado, porque nuestra labor fue eficiente o deficiente. Todo esto, con la finalidad que rectifiquemos y superemos las imperfecciones o fallas cometidas antes, durante o después de nuestro accionar.

Como se ha esbozado, la metacognición tiene una gran significatividad e influencia en el quehacer educativo, por ello, es necesario abordarla de manera cabal. Para profundizar en ella, primero citaremos a diversos autores y luego analizaremos las siguientes definiciones:

"La metacognición es el conocimiento o conciencia que uno tiene acerca de sus propios procesos y productos cognitivos, como el monitoreo (supervisión sobre la marcha), la regulación y ordenación de dichos procesos en relación con los objetivos cognitivos, datos o informaciones sobre los cuales ellos influyen, normalmente al servicio de un objetivo o meta relativamente concreta" (Flavell, 1976, pág. 233)



"La metacognición es un constructo complejo con el cual hace referencia al conocimiento que tiene un sujeto acerca de las estrategias cognoscitivas con las que cuenta para resolver un problema y al control que ejerce sobre dichas estrategias para que la solución sea óptima" (Ríos, 1990, pág. 44)

"La metacognición es la autoevaluación, análisis y valoración de los procesos y productos cognitivos con la finalidad de conocer sus deficiencias y potencialidades para hacer más eficiente las situaciones de aprendizaje y la resolución de problemas" (MINEDU. 2006, pág. 8)

Por su parte **Yussen (1985)** considera que **la metacognición es la actividad mental mediante la cual otros estados o procesos mentales se constituyen en objeto de reflexión. De esta manera la metacognición alude al conjunto de procesos que se ejercen sobre la cognición misma.**

De la misma manera **Weinstein y Mayer (1986)** concibe a la metacognición **como el conocimiento que una persona tiene acerca de sus propios procesos cognoscitivos y el control que es capaz de ejercer sobre estos últimos, lo cual alude a la habilidad que tiene tal persona para controlar sus propios procesos de acuerdo con los resultados obtenidos como consecuencia de su aplicación.**

Para finalizar **Buron (1996)** expone que **la metacognición es el conocimiento y regulación de nuestras propias cogniciones y de nuestros procesos mentales: percepción, atención, memorización, lectura, escritura, comprensión, comunicación: que son, como se realizan, cuando hay que usar una u otra, que factores ayudan o interfieren en su operatividad.**

Todas las definiciones, conciben de manera específica que la metacognición hace referencia tanto al conocimiento respecto a los procesos cognitivos como a la regulación de estos procesos en la ejecución de una tarea.

En síntesis, se concluye que la metacognición es la toma de conciencia por parte del sujeto en el acto de aprender, es decir, el conocimiento que tiene el individuo de su propio sistema cognoscitivo de aprendizaje (objetos, métodos, contenidos, procesos, capacidades, potencialidades, limitaciones), así como de las funciones reguladoras que ejerce al realizar dichas actividades mencionadas.

Por lo tanto, es fundamental señalar que la metacognición se encuentra en el nivel más alto de aprendizaje significativo; porque engloba el acto de toma de conciencia del aprender, esto involucra conocer nuestro pensamiento, su estructura, funcionamiento y operatividad convirtiéndose por un lado en un instrumento para el dominio de la cultura, y por otro lado, en el objetivo primordial de la educación.

#### **2.1.2.2. Dimensiones**

La metacognición tiene dos dimensiones: conocimiento o conciencia de los procesos cognitivos y la autorregulación de estos.

Cada dimensión implica una serie de procesos que se explicitaran a partir de las siguientes fuentes:

**L. Baker (1991)** manifiesta que **el primer componente de la metacognición se refiere a la capacidad de reflexionar sobre nuestros propios procesos cognitivos, e incluye el conocimiento sobre cuándo, cómo y porque realizar dichas actividades cognitivas. Este saber metacognitivo abarca nuestras características como sujetos. En la regulación metacognitiva implica el use de estrategias que nos permitan controlar nuestros esfuerzos cognitivos: planificar nuestros movimientos, verificar resultados de nuestras acciones y esfuerzos.**

De la misma manera Martin y Marchese expone que "en la metacognición pueden identificarse dos dimensiones: (a) conocimiento de los procesos cognitivos (ser capaz de tomar conciencia del funcionamiento de nuestro pensamiento y comprender los factores que explican que los resultados obtenidos en la resolución de una tarea sean favorables o desfavorables); y (b) regulación del conocimiento (regulación y control de las actividades que el sujeto realiza durante la resolución de problemas: planificación de las

actividades cognitivas, control del proceso intelectual y evaluación del resultado)" (Martin y Marchese, 1990. p.35)

#### **2.1.2.2.1. Primera dimensión: Conocimiento de la cognición**

Con respecto a la primera dimensión que es "el conocimiento de la cognición se describe tres tipos de conocimiento: el declarativo, el procedimental y el condicional. Se reconoce el conocimiento declarativo como "el saber que" acciones que pueden emprenderse para llevar a cabo una tarea de aprendizaje. El conocimiento procedimental se refiere al "saber coma" e incluye información acerca de las diferentes acciones que deben ser ejecutadas en una tarea. El "saber coma" hace referencia al conocimiento condicional: el sujeto conoce "cuando y par que" debe emplear una particular". (Flores, y otros 2003 p. 86).

Luego de identificar a los tres conocimientos de la primera dimensión, los analizaremos y ejemplificaremos:

- El conocimiento declarativo, es aquel que el individuo es capaz de comunicar a través del lenguaje verbal, por ejemplo, su capacidad para comunicar su conocimiento sobre el proceso de composición y los componentes que determinan la claridad textual.
- El conocimiento procedimental, se refiere al conocimiento que tiene el individuo acerca de la ejecución de las tareas. Así, por ejemplo, cuando un escritor experto se enfrenta a la tarea de escribir utiliza de manera automática recursos lingüísticos, es decir, actúa en congruencia con el saber declarativo.
- Finalmente el conocimiento condicional, alude a la capacidad de saber cuándo utilizar el conocimiento, según el contexto. Por ejemplo cuando nos enfrentamos a una tarea de lectura de un texto expositivo, seleccionamos las estrategias más apropiadas para comprender este tipo de textos: resúmenes, método gramatical, mapas, etc.

En conclusión, estos tres tipos de conocimientos interactúan y permiten que los sujetos actúen en forma más consciente durante su proceso de aprendizaje.

#### **2.1.2.2.2. Segunda dimensión: Autorregulación**

La segunda dimensión corresponde "a las operaciones metacognitivas que tienen por función regular los procesos cognitivos. La primera de ellas es: la planeación, manifestada antes de la resolución de una tarea y consiste en anticipar actividades prediciendo posibles resultados. La segunda es el monitoreo y control, los cuales se realizan durante la resolución de la tarea y que se manifiesta a través de actividades de verificación, rectificación y revisión de la estrategia empleada, y, finalmente, la evaluación de los resultados, realizada al finalizar la tarea buscando estimar los resultados de la estrategia empleada de acuerdo con su nivel de eficacia" (Flores, y otros 2003 p. 86).

A partir de lo expuesto se clarifica que los procesos reguladores son tres: planificar, controlar o revisar y evaluar. Para dilucidar en que consiste cada uno se ejemplificará.

Un escritor experto planifica: la estructura del texto, intencionalidad emisores, receptores, etc. En la ejecución escritural verifica si está utilizando correctamente los elementos y propiedades del texto planificado, para ello recurre a su planificación y prosigue. Al haber culminado su producto textual lo compara con su planificación, para analizar cuáles fueron sus resultados con el objetivo de corregir las fallas y optimizar sus fortalezas.

En la ejemplificación, las operaciones metacognitivas no son lineales, sino recursivas ya que se implican y actúan como un trinomio interactivo. Además, es importante señalar que este proceso se encuentra estrechamente vinculados con acciones cognitivas formando así un proceso indisoluble.

Luego de lo sustentado acerca de la metacognición y sus dimensiones, podemos concluir que este proceso mental implica adquirir todas las capacidades, habilidades y destrezas utilizándola de manera responsable y asertiva en la aprehensión de la cultura, involucrando por extensión el aprender a aprender.

En el campo educativo, la aplicación de estrategias metacognitivas descritas mejorara de manera significativa nuestro proceso de aprendizaje, ya que nos permitirá explotar nuestras fortalezas, compensar nuestras debilidades y evitar errores frecuentes y garrafales.

### **2.1.2.3. Procesos metacognitivos en la escritura**

"La escritura conlleva el uso de saberes gramaticales, lingüísticos y pragmáticos, por eso el acto de escribir según las teorías actuales implica el uso de estrategias por parte del escritor, la posibilidad de discriminar esas estrategias y autoregularlas, implica el desarrollo de estrategias metacognitivas" (Flavell, 1996, p. 160)

Por ello, "la metacognición aplicada a la escritura aparece como un proceso de resolución de problemas: componer un texto es, desde esta perspectiva, algo más que poner las ideas por escritura. Supone intentar resolver un problema, mediante un proceso durante el cual el autor debe determinar si el producto se va logrando, se ajusta a sus objetivos, a la selección y aplicación de estrategias o por el contrario debe replantar o cambiar las estrategias por otras que permitan desarrollar de manera eficaz el escrito". (Flores, 2003, p. 87)

Entonces, se contempla a la capacidad metacognitiva del sujeto, como un componente central en el desarrollo del buen escritor, ya que sin un desarrollo de ella, el sujeto no logra ejercer el dominio de la situación de escritura y no alcanza a captar el problema retórico que tiene por resolver obteniendo como producto un texto deficiente en todos sus aspectos.

#### **2.1.2.4. Operaciones metacognitivas en la composición escrita**

Las operaciones metacognitivas en la composición escrita son: el conocimiento procedimental, el conocimiento declarativo y el conocimiento condicional. Estas tres modalidades de conocimiento (se implican mutuamente), forman una unidad de conocimientos interrelacionados. Esto significa que nunca se dan estos conocimientos aisladamente.

Así, pues, el conocimiento declarativo sobre la planificación, redacción y revisión de la composición escrita no es posible, sin haber construido un conocimiento condicional, es decir: a) una "teoría del texto" (conocimiento metatextual sobre estructura y sobre el contenido a escribir) y b) una "teoría de la tarea" (conocimientos sobre los objetivos del texto que se va a escribir y de las estrategias para lograrlos).

De la misma forma, un conocimiento declarativo supone tomar conciencia de los procedimientos de la composición escrita y, por lo tanto, mejorarlos y ampliarlos.

Por otra parte, un conocimiento condicional se valida en el conocimiento procedimental y se valida en el conocimiento declarativo.

##### **2.1.2.4.1. Conocimiento declarativo sobre la composición escrita**

"El conocimiento declarativo es un conocimiento consciente y verbalizable (saber que se hace para componer un texto), también llamado memoria declarativa. Se caracteriza porque su producción final puede ser contemplada, introspectivamente, en forma consciente. Este conocimiento se activa a través de la:

- La memoria operativa o de trabajo.
- La memoria semántica o conocimientos experiencial – factico
- La memoria episódica o memoria autobiográfica"

(Arroyo y otros, 2009, p.107)

El conocimiento declarativo supone explicitar la acción que se realice, en términos globales: saber explicar lo que se hace cuando se compone un texto. En la composición de un texto escrito, este conocimiento supone saber en qué consiste cada una de los procesos implicados y las operaciones necesarias para realizar dichos procesos en los términos siguientes.

#### **a) Conocimiento declarativo sobre la planificación**

La planificación declarativa consiste en pensar por qué y para que se va a escribir y organiza las ideas, aplicando las siguientes operaciones:

- **Receptores.-** Definir las características de las personas que leerán el texto y como esto condicionare la forma, estructura y contenido del texto.
- **Determinar objetivos.-** Determinar las intenciones y finalidades del texto y compuestos condicionare la forma, estructura y contenido del texto.
- **Generar ideas.-** Producir las ideas necesarias para el texto tanto en contenido como en procedimientos.
- **Selección y secuenciación de ideas.-** Operar selectivamente sobre las ideas generadas, aplicando criterios
- **Ordenación de ideas.-** Imprimir un tipo de organización a las ideas que se escriben, según la estructura del texto.
- **Fuente de ideas.-** Utilizar recursos y estrategias para la búsqueda de ideas
- **Registro de ideas.-** Aplicar estrategias, instrumentos y técnicas para retener lo planificado, con la intención de utilizarlo posteriormente como guía de la redacción del texto.

#### **b) Conocimiento declarativo sobre la redacción**

La revisión declarativa consiste en desarrollar la estructura y la forma del texto, por lo que redactar significa aplicar las siguientes operaciones:

- **Orden sintáctico.-** Construir las frases con sentido y en conexión unas con otras, (aplicando habilidades morfosintácticas) para adecuar el texto a la idea.
- **Coherencia textual.-** Utilizar nexos y expresiones para unir ideas.

- **Ampliación de vocabulario.-** Utilizar gran variedad y cantidad de palabras para expresar las ideas.
- **Selección léxica.-** Seleccionar las palabras en función del tipo del texto, contenido y estilo.
- **Producción gráfica.-** Habilidades caligráficas y ortográficas. Además utilizar correctamente los signos de puntuación.

### c) Conocimiento declarativo sobre la revisión

La revisión declarativa consiste en el proceso por el cual el sujeto evalúa el discurso escrito, a partir de una planificación previa, para cambiar lo que sea necesario.

En la revisión, un sujeto tiene que realizar las siguientes operaciones

- **Adecuación de la forma y/o el contenido.-** Detectar y cambiar aquellas palabras, frases, párrafos... que no se adecuen a la estructura e ideas del texto que se quiere escribir
- **Estructura y léxico de las oraciones, enunciados y párrafos.-** Detectar y cambiar las palabras, frases, oraciones, párrafos que no tengan sentido o lógica con el texto.
- **Puntuación y ortografía.-** Detectar y corregir las palabras con errores ortográficos y de signos de puntuación.
- **Caligrafía.-** Detectar los errores en la escritura.
- **Revisión por otros.-** Evaluar el texto otras personas que no han escrito el texto y sugerir cambios.
- **Revisión por sí mismo.-** Evaluar, corregir o cambiar el texto.

#### 2.1.2.4.2. Conocimiento procedimental de la composición escrita

El conocimiento procedimental (saber componer un texto), también llamado memoria procedimental, se caracteriza por ser un conocimiento no declarativo.

"Es un conocimiento, eminentemente autorregulado de forma automática, es decir, consciente. Este tipo de conocimiento incluye:

- a) el conocimiento de habilidades motrices necesarias para componer un texto,
- b) el conocimiento de habilidades cognitivas necesarias para componer un texto.



Este conocimiento se adquiere por condicionamiento simple, por aprendizaje asociativo simple, por representación perceptiva, en forma visual, auditiva y kinestésica, por imitación o por habituación (acción repetida del acto o actividad)" (Arroyo y otros, 2009, p.106)

El conocimiento procedimental, supone saber ejecutar una actividad motora sin tener que dar explicaciones de la misma (como se hace y para que se hace). Las actividades escritoras, motoras y mentales de carácter procedimental son planificación, redacción y revisión. Estos procesos se realizan en un momento y con un fin determinado.

Este conocimiento se almacena como procedimientos automáticos, que permiten escribir (en distintos niveles de competencia), en ellos siempre existirá cierta capacidad de reflexión metacognitiva, reflejada en las habilidades de autocorrección espontánea o en las iniciativas de pedir ayuda a otros para realizar escritos con éxito.

#### **2.1. 2.4.3. Conocimiento condicional de la composición escrita**

El conocimiento condicional (que hacer para alcanzarla meta) es un conocimiento de tipo estratégico (como aplicar un proceso, operación o habilidad) y necesita conocer la finalidad de la última (saber por qué y para que se compone un texto), implicada en la tarea que se realiza. Este conocimiento exige saber cuándo y por qué aplicar cada estrategia para lograr los objetivos marcados.

"El conocimiento condicional requiere de una "teoría de la tarea" y una "teoría del texto". Lo mencionado involucra:

Poseer una teoría de la tarea implica tener una idea, clara y distinta, de las posibles finalidades (propósitos y/ o funciones) del texto que se va a escribir y de cómo estas condicionan:

- a) La forma del texto (soporte, extensión, tipo de letra, márgenes, gráficos, etc.)
- b) El contenido del texto (información, mensaje, datos)
- c) La estructura (argumentativa, expositiva, narrativa)"

(Peronard y otros, 2002, p.134)

Se entiende por tarea, la meta perseguida con el esfuerzo cognitivo realizado. La tarea incluye tener presente el auditorio o persona(s) que van a leer el texto y las posibles estrategias que se aplicaran para lograr la meta. Así pues son totalmente diferentes escribir un texto de clase, periódico o diario.

El conocimiento condicional requiere además de un conocimiento acerca de las características del texto que se va a escribir, es decir, una teoría del texto o conocimiento metatextual como parte de la tarea escritora. Esto supone:

- Conocimiento de la superestructura del texto. Esto permitirá distinguir la forma y el contenido, dándole sentido global.
- Conocimiento acerca de la coherencia de los textos y su estructura semántica jerárquica.
- Conocimientos lingüísticos de las palabras para utilizarlos correctamente"

(Peronard y otros, 2002, p.134)

En la explicación anterior, observamos el carácter integrador de los procesos de la composición escrita, pues los conocimientos procedimentales, declarativos y condicionales (teoría de la tarea y teoría del texto) son los conocimientos sobre las operaciones de planificación, redacción y revisión, que no suceden de forma lineal, sino recursivamente. Esta recursividad se aprecia, claramente, ' en la actualización del conocimiento condicional que es un conocimiento procedimental y declarativo de todos los procesos y operaciones escritoras.

#### **2.1.2.4.4. Autorregulación**

**Graham y Harris (1999)** sustentan que **la autorregulación juega un papel clave en el desarrollo de la composición escrita, pues supone el ajuste de la actuación a los requerimientos de la tarea**, estos requerimientos pueden ser tanto físicos como personales y/o sociales.

En definitiva, cuando los procesos y operaciones en la composición escrita se hacen de forma consciente, verbalizable y autorregulada, se puede decir que el escritor aplica plenamente las operaciones metacognitivas, es decir, actualiza el proceso metacognitivo. Además, la

autorregulación implica mantener los aspectos emocionales (estados de ánimo, entorno afectivo, etc.) y socioculturales (entorno con los compañeros y docente) moderados en forma positiva, ya que estos incidirán en un mejor desempeño escritural.

### **2.1.3. Textualidad**

#### **2.1.3.1. Definición**

"La textualidad se refiere a las condiciones que debe cumplir todo texto no solo para la buena formación sino para su use comunicativo" (López y Gallardo, 2004, p.304) Por lo tanto, si el escrito no cumple las normas de textualidad, no es considerado un texto, sino un mero conjunto de oraciones.

Para entender de manera específica cuales son las condiciones de la textualidad, primero tenemos que clarificar que es un texto y a partir de ello, señalar sus propiedades o normas textuales que la rigen.

#### **2.1.3.2. El texto**

En el mundo contemporáneo, el hombre desde que comienza sus actividades académicas, laborales y sociales está inmerso en diversos actos comunicativos, en ellos, elabora diferentes tipos de texto. Gran parte de las personas, solo identifica la palabra texto con un escrito, concepción que, lógicamente, es errada. Por este motivo, a continuación analizaremos algunas definiciones.

"El texto es un complejo entramado de signos lingüísticos que muestra al menos las características siguientes: sucesión de oraciones ordenadas, integradas, finita, construida de acuerdo con las reglas de la gramática; que el productor (o los varios productores) pretende que sea semánticamente cerrada, y que proporciona el desarrollo lineal del desenvolvimiento de un tema a partir de un núcleo temático" (Neyra y Flores, 2011, p.42)

"Texto significa cualquier manifestación verbal y completa que se produce en una comunicación. Por tanto, son textos los escritos de literatura que leemos, las redacciones de los alumnos, las exposiciones del profesor de lengua y también las del de matemática, los diálogos y las

conversaciones de los alumnos en el aula o en el patio, las noticias de la prensa, las pancartas publicitarias, etc." (Cassany, 1998, p. 313)

"El texto es la actividad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad humana, que posee siempre carácter social, esta caracterizada por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial debido a la intención del hablante de crear un texto íntegro y a su estructuración de la lengua" (Bernardez, 1982, p.85)

Además, este último autor a partir de la estructuración del texto, destaca tres ideas fundamentales:

El texto tiene carácter comunicativo. Es una acción o actividad que se realiza con la finalidad con una finalidad comunicativa.

**El texto tiene carácter pragmático.** Se produce en una situación concreta (contexto extralingüístico, circunstancias, propósito del emisor, etc.) Se insertan en una situación determinada, con los interlocutores objetivos o referencias constantes al mundo circundante.

**El texto está estructurado.** Tiene una ordenación y unas reglas "propias. Los textos tienen una organización íntima bien precisa, con reglas de gramática, coherencia y cohesión que garantizan el significado del mensaje y el éxito en la comunicación.

Entonces, comprendemos que el texto es un compuesto de enunciados que están debidamente interrelacionados, y que se produce en un acto comunicativo, ya sea oral o escrita, en donde la extensión y carácter depende de la intención que tiene el hablante con respecto al emisor.

### **2.1.3.3. Elementos**

Todo texto está conformado por un conjunto de ideas que se enmarcan dentro de una macroestructura. Estos son: el tema, la idea principal y las ideas secundarias.

#### **2.1.3.3.1. Tema**

Todo texto tiene un asunto del cual trata. El tema "es el asunto a concepto clave del que se habla en todo el texto. Se enuncia de manera tal que sintetice todo lo expuesto de manera

precisa, en otras palabras, no debe ser muy general ni muy específico" (Vereau, Pantigoso, Valverde, 2009, p.20)

#### **2.1.3.3.2. Idea principal**

Todo texto está compuesto por un conjunto de ideas, pero no todas tienen la misma relevancia, dentro de un texto se pueden distinguir dos tipos de ideas: la principal y las secundarias.

"La idea principal es aquella que expone el contenido más importante del texto, en algunas ocasiones esta explícita en el texto y en otras ocasiones se tiene que inferir" (Vereau, Pantigoso, Valverde, 2009, p.21)

#### **2.1.3.3.3. Ideas secundarias**

**Cáceres (2006)** manifiesta que las ideas secundarias **son aquellas que comentan, agregan información nueva, aclaran el contenido, desarrollan, matizan confirman o ejemplifican la idea principal.**

Estas ideas sirven para amplificar y sostener la idea principal.

#### **2.1.3.4. Propiedades**

Todo texto tiene que cumplir con los requisitos de textualidad, esto a su vez, implica criterios fundamentales, que sin ellos, no se podría denominar texto, estos son: adecuación, coherencia y cohesión.

##### **2.1.3.4.1. Adecuación**

Es la propiedad que da cuenta de la relación del texto, como cadena lingüística o suma de enunciados interrelacionados, y su contenido; es decir, permite entender e interpretar unos enunciados de acuerdo a elementos extralingüísticos que definen su enunciación.

"La adecuación es el conocimiento y el dominio de la diversidad lingüística, la lengua no es uniforme ni homogénea, sino que presenta variaciones según sus diversos factores: la geografía, la historia, el grupo social, la situación comunicativa, canal, etc. Ser adecuado significa escoger de entre las soluciones

(registros) lingüísticas que te da la lengua, la más apropiada para cada situación de comunicación" (Cassany, 1998, p.317)

**Josep Cuenca (2010)** expone que **la adecuación es la propiedad que da cuenta de la relación del texto, como cadena lingüística o suma de enunciados interrelacionados, y su contexto (sus condiciones extralingüísticas de producción e interpretación);** es decir, permite entender como los enunciados que constituyen el texto se interpretan en relación con una serie de elementos extralingüísticos que definen su enunciación.

Podemos percibir que la adecuación implica que el texto se adapte a la diversidad lingüística y según las intenciones del emisor. Un texto cumple la adecuación cuando se elige la variedad adecuada en la interacción comunicativa. Para ello, el emisor, tiene que reconocer bien las variedades lingüísticas.

#### **2.1.3.4.2. La coherencia**

Todo texto está constituido por un conjunto de enunciados que se interrelacionan entre sí. En ese sentido, se entiende la coherencia si cumple con las reglas de buena formación textual.

La coherencia "hace referencia al dominio del procesamiento de la información. El mensaje o la información que vehiculan los textos se estructuran de una determinada forma, según cada situación de comunicación. La coherencia establece cual es la información pertinente que se ha de comunicar y como se ha de hacer" (Cassany, 1998, p. 319)

**Josefina Prado (2004)** define que **la coherencia consiste en la ordenación y estructuración lógica y comprensible de la información en el texto, en función de la situación, e intención comunicativa. De su autor y del grado de conocimiento compartido con el receptor, para lo que es necesario discriminar las informaciones relevantes de**

**aquellas que no son, planificar de antemano el mensaje, evitar redundancias y utilizar las convenciones y formulas lingüísticas propias de cada texto.**

Entonces, se define la coherencia como la propiedad por la cual el texto puede ser comprendido como una unidad global, en donde cuyas ideas están relacionadas entre si en tomo a un núcleo temático.

#### **2.1.3.4.3. La cohesión**

Es una propiedad que permite estructurar el texto de forma adecuada, "hace referencia a las articulaciones gramaticales del texto. Las oraciones que conforman en un discurso no son aisladas e inconexas, puesta un al lado e otra, sino que están vinculadas o relacionadas con medios gramaticales diversos (puntuación, conjunciones, artículos, pronombres sinónimos entonación, etc.), de manera que conforman entre si una imbrincada red de conexiones lingüísticas, la cual hace posible la codificación y descodificación del texto" (Cassany, 1998, p.323)

Por su parte, **Cerezo Arraiza (1997)** indica que **la cohesión es la estructura que determina el carácter unitario de un texto, se caracteriza como una fuerza que tiene aglutinar los elementos sintácticos en función de los contenidos semánticos del texto. Tiene sus fundamentos en la unidad semántica de las secuencias que la constituyen.**

Se entiende, a partir de lo expuesto, a la cohesión como el conjunto de mecanismos lingüísticos de los que un texto se sirve para asegurar la conexión y relación explicita entre sus partes.

### 2.1.3.5. Niveles

Los niveles son esquemas que el escritor procesa en su intelecto, es la idea mental del texto que va a escribir, todo texto tiene los siguientes niveles: superestructural, macroestructural y microestructural.

#### 2.1.3.5.1. Nivel superestructural

El nivel superestructural se refiere a los esquemas que adquieren ciertos tipos de texto, según su propósito comunicativo y la situación de enunciación en que se insertan, analizan los formatos globales de los textos independientemente de su contenido.

**Van Dijk (1997)** manifiesta que la superestructura del texto es **un tipo de esquema abstracto que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales.**

De la misma manera **Kintsch (1983)** sostiene que la superestructura **corresponde al "esqueleto" de las partes que conforman un texto y varía según el tipo de texto. La superestructura es la que permite hablar de tipologías discursivas, si bien es cierto que hay algunos que no poseen una superestructura clara. En una definición más restringida, la superestructura conlleva a hablar de géneros.**

Se puede sintetizar, que las superestructuras son estructuras globales, independientes del contenido, al cual le imponen ciertas limitaciones. Ellas se definen con relación al texto en su conjunto o para determinados fragmentos de este, determinando el orden o coordinación global de las partes de un texto. La superestructura es una especie de esquema básico al que se adapta un texto.

Desde la composición de textos, los redactores toman la decisión del tipo o formato que darán al texto, en paralelo a las decisiones relacionado con el contenido o tema.



### 2.1.3.5.2. Nivel macroestructural

El nivel macroestructural es la organización semántica interna del texto, es decir, a las ideas contenidas en él y a la manera en que estas se relacionan.

En este nivel interviene la cohesión y coherencia de un texto, por lo tanto, permite diferenciar un texto del que no lo es.

**Van Dijk y Kintsch (1983)** establecen que la macroestructura, a diferencia de la microestructura (estructuras de oraciones y secuencias de discurso de carácter local), es de nivel más global; se define como un "denominador común" proposicional o conjunto de macroproposiciones que describe una situación o curso de eventos (proposiciones o información conceptual que contienen las oraciones) como un todo, de tal manera que las oraciones o elementos que la constituyen implican acciones, componentes de un episodio general.

La macroestructura, por su condición global, tiene lugar al nivel de la esencia, el tema o la tesis, es decir, es la construcción o arquitectura textual que proporciona coherencia a un texto, que relaciona párrafo con párrafo. Ahora bien, si bien la coherencia puede entenderse como una cualidad abstracta del texto, corresponde, por un lado, al bosquejo o plan global que guía al hablante - escritor en la estructuración de su discurso de acuerdo a la intención o situación comunicativa y, por otro lado, a la interpretación del oyente-lector que otorga algún sentido al contenido textual.

Para producir la macroestructura de un texto, el sujeto ha de orientarse mediante la superestructura, esto es, guiarse por un "esquema formal cognoscitivo" que regule la elaboración de la macroestructura. Para llenar este esquema mental se requiere del conocimiento previo del sujeto, de su representación del mundo, sus experiencias sobre el tema tratado.

La macroestructura dentro de la composición escrita afecta a la división de los párrafos acorde con los temas y el tipo de texto de que se trate. Esto supone una determinada organización de la información que caracterizara el género del texto. Así, por ejemplo, en los textos periodísticos el orden informativo de la macroestructura es piramidal.

#### **2.1.3.5.3. Nivel microestructural**

El nivel microestructural se refiere a las relaciones internas que se establecen entre los enunciados, es decir, las conexiones y coherencias entre ellas.

**Van Dijk y Kintsch (1983) define a la microestructura como los elementos locales y superficiales que hacen que un texto sea cohesivo y coherente. Su diferencia con las macroestructuras radica en que estas son de carácter global y están inclinadas a describir situaciones, acciones o cursos de eventos como un todo, los cuales están relacionados con los significados presentes en el texto.**

La microestructura apunta hacia la estructura que forma parte de las oraciones y párrafos que integran un texto que a través de mecanismos de cohesión (sustitución, elipsis, deixis textual, proformas lexicales y gramaticales) establecen las relaciones intratextuales y se convierten en una especie de guía para que el lector pueda inferir los significados presentes en un texto.

Además de ayudar a mantener la progresión temática de este, mediante mecanismos que son capaces de conformar el tópico del discurso. Dentro del proceso de la textualización, en la composición escrita, la microestructura ocurre en las secuencias de oraciones o, más bien, en las relaciones cohesivas de un texto (referencia, sustitución, elipsis, conjunción, cohesión léxica).

### 2.1.3.6. Tipologías

La mayoría de usuarios de la lengua utilizan diversos tipos de estructuras textuales, sin embargo, no puede reconocerlas con exactitud. Por eso, es necesario manejar algunos criterios de clasificación, ya que estos influirán tanto en la comprensión lectora como en la producción de textos.

Así lo argumenta **Bernardez (1987)** para conocer de forma operativa la propia lengua (y obviamente también para un conocimiento teórico) es preciso dominar no solo las estructuras fonológicas, morfológicas, sintácticas y léxicas en el sentido tradicional, sino también las estructuras textuales, esto es, los procesos o mecanismos que determinan su configuración.

Por ese motivo, abordaremos dos tipologías: **Ergon Werlich y Adam "La tipología de Werlich** distingue cinco tipos de textos que se caracterizan tanto por factores contextuales (tema propósito, relación emisor - receptor, etc.) como textuales (opciones lingüísticas, verbos, etc.)" (Cassany, 1998, p. 335) Estos cinco tipos incluyen todas las manifestaciones verbales, sin embargo hay que aclarar que en un mismo texto pueden confluir dos o más tipologías.

**Tipología de Ergon Werlich (1975)** explicita estos cinco tipos textuales.

TIPO TEXTUAL	TEMA	LENGUA
Descripción	Hechos en el espacio	Adverbios de lugar verbos imperfectivos
Narración	Hechos o conceptos en el tiempo	Adverbios de tiempo verbos perfectivos
Exposición	Análisis y síntesis de ideas o conceptos	Ser + predicado nominal Tener+ complemento nominal
Argumentación	Ideas y manifestaciones del hablante	Ser- negociación+ adjetivo
Instrucción	Comportamiento futuro del emisor o receptor	Imperativo

**La segunda tipología es la de Adam (1985)** hace una ampliación de la anterior con los tipos conversacional, predictivo y retorico.

<b>TIPO DE TEXTO</b>	<b>CARACTERISTICAS</b>
Conversacionales	Dialogo transaccional Lo encontramos en los usos orales cotidianos y en algunos textos escritos.
Descriptivos	De personas físicas y psíquicas, de paisajes, objetos, etc. Lo encontramos en textos orales y escritos: monólogos, discursos, postales, noticias, etc.
Narrativos	De hechos, historias, biografías y procesos. Podemos ubicarlos en cuentos, noticias, historiografías.
Instructivos	Ordenes, exhortaciones: lo encontramos en recetas, instrucciones de uso, etc.
Predictivos	Previsiones de futuro. Estos textos lo podemos encontrar en horóscopos, boletines meteorológicos, etc.
Explicativos	Definiciones, exposiciones etc. Lo encontramos en tratados, conferencias, libros de texto, etc.
Argumentativos	Defensas y acusaciones, criticas artísticas y opiniones. Lo podemos encontrar en debates, discursos políticos, artículos de opinión, etc.
Retóricos	Tienen la función estética. Lo encontramos en cartas, poemas, conversaciones cotidianas, etc.

#### **2.1.4. Competencia argumentativa**

En la actualidad saber argumentar constituye la capacidad e instrumento fundamental del hombre en su vida personal y social, ya que esta nos permite influir en nuestros congéneres y/o sociedad.

Se entiende "a la argumentación como una actividad discursiva que lleva acabo el locutor con una intención, influir en los destinatarios del discurso. Quien argumenta tiene par objetivo convencer a otras personas de que su representación del mundo es equivocada y que debe adoptar otra, esto supone una diferencia en la representación de una determinada situación y una cierta resistencia al punto de vista y a las razones del argumentador. Lo que se propone es reducir la diferencia con la utilización del lenguaje". (Camps, 1995, p.52)

Díaz Alvaro expone que "con la argumentación se busca fundamentalmente convencer, lo cual obedece a necesidades como influir en la opinión de alguna persona o grupo social, modificar alguna opinión del auditorio, disuadir a quienes se muestran opuestos a un punto de vista, minimizar la hostilidad hacia una determinada tesis, justificar una convicción o refutar puntos de vista que no se comparten" (Díaz Alvaro, 2002, p.142)

En síntesis, la acción argumentativa es una actividad discursiva, verbal, pensante, comunicativa y crítica cuyo objetivo es convencer, persuadir o refutar una opinión de nuestro interlocutor.

##### **2.1.4.1. Concepciones**

La competencia argumentativa tiene diversos enfoques, esto se ha generado porque cada intelectual la ha abordado desde su ciencia de estudio. Así tenemos las siguientes perspectivas:

###### **2.1.4.1.1. Competencia argumentativa como operación intelectual**

Esta concepción es propuesta por **Toulmin (1958) y Perelman (1989)**, el primero de ellos concibe a la competencia argumentativa como **la capacidad para plantear pretensiones, someterlas a debate, producir razones para respaldarlas, criticar sus razones y refutar sus críticas.**

Por su parte, **Perelman (1989)** lo define como **el estudio y manejo de las técnicas discursivas que permiten provocar o aumentar la adhesión de las personas a las tesis planteadas para su asentimiento.**

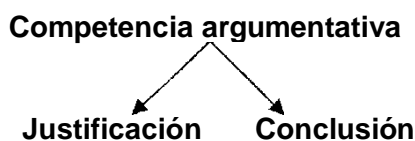
Ambos autores plantean sus concepciones basándose en la lógica - formal y en lo diacrónico del tiempo, marginando el factor denominado contexto.

#### **2.1.4.1.2. Competencia argumentativa como operación pragmática - discursiva**

**Ascombe y Ducrot (1983)** sostienen este enfoque, estos intelectuales a diferencia de la orientación anterior incluyen el contexto y los sujetos en el acto comunicativo. Aquí **la actividad argumentativa es co-extensiva a la actividad del habla, es decir, argumentar es hablar y no se puede no argumentar. Según este enfoque, en todo acto comunicativo está presente implícita o explícitamente el carácter argumentativo.**

#### **2.1.4.1.3. Competencia argumentativa como organización textual**

En esta perspectiva se encuentra Van Dijk (1996) y Adam (1992), el primero de ellos, organiza la argumentación a partir de una estructura jerárquica compuesta para la justificación y conclusión.



Por su parte, **Adam (1992)** esquematiza el acto argumentativo de la siguiente manera:

**Tesis anterior → premisa → inferencia → conclusión**

Cada una de estos enfoques supone una concepción de la competencia argumentativa diferente, pero que se pueden nutrir y gestar un paradigma integrador.

#### **2.1.4.2. Definición**

La competencia argumentativa "es una disposición completa cuyo dominio es gradual y relativo a un contexto comunicacional específico. Esto significa que los grados de destreza argumentativa solo pueden ser medidos adecuadamente mediante estándares relativos" (Frans, 1992, p.28)

Por su parte **Mina (2003)** concibe a la competencia argumentativa **como las razones y pruebas para la defensa de una tesis, opiniones concepciones o comportamientos. Es por lo tanto una acción y actitud que refleja el deseo de cambiar las ideas, creencias, concepciones o actuaciones del receptor.**

Luego de analizar las concepciones y las definiciones, concluimos que la competencia argumentativa es el manejo de capacidades, conocimientos, valores y actitudes que maneja una persona a través de razonamientos lógicos - racionales para lograr la adhesión a una tesis planteada influyendo, modificando o convenciendo a un sujeto o grupo social.

#### **2.1.4.3. Características**

La competencia argumentativa tiene una estrecha relación con el desarrollo del pensamiento crítico, ya que ambas se implican para defender razones a partir de datos y llegar a conclusiones generales. Por ese motivo, se ha registrado algunas características del pensamiento crítico en alusión con el desarrollo de la argumentación, y estas son:

##### **➤ Razonamiento y demostración**

Estas capacidades permiten justificar, validar o contra argumentar lo que se defiende o refuta a través de pruebas, razones o argumentos de forma precisa y confiable.

➤ **Coherencia lógica**

Es la capacidad para ordenar y jerarquizar los conceptos y /o ideas. Esta supone enlazar los temas secundarios de manera lógica en base a un solo tema o idea general produciendo como consecuencia la relación y unidad temática.

➤ **Criticidad**

Es la capacidad para otorgar opiniones y valores a seres o acciones de manera objetiva, sin dejarse influenciar por los sentimientos o las emociones. Significa asumir una posición personal frente a las circunstancias, a partir de los juicios valederos con información precisa.

#### **2.1.4.4. Capacidades**

Las capacidades y habilidades que debe manejar una persona con un nivel adecuado de argumentación son las siguientes:

➤ **Analizar - sintetizar**

Significa descomponer un todo en sus partes esenciales, tratar de descubrir nuevas relaciones y conexiones, o reagrupar las mismas en un contexto significativo. Implica a su vez: comparar la información recabada, contrastarla, clarificar supuestos, cuestionar creencias, desarrollar hipótesis formular conclusiones.

➤ **Discriminar**

Es la capacidad que consiste en ser capaz de reconocer una diferencia o los aspectos de un todo. Luego comparamos y contrastamos, entonces estamos en condiciones de identificar.

➤ **Describir - explicar**

Describir es enumerar las características de un objeto, hecho o persona, situación o teoría, etc. Esta enumeración puede ir acompañada de ejemplos esclarecedores. Explicar consiste en la capacidad de comunicar como es, como funciona o el porqué de algo, valiéndose de las palabras y otros medios.



➤ **Organizar - secuenciar**

Consiste en agrupar ideas valiéndose de un criterio determinado que, por lo general es lo que resulta esencial en un todo. Secuenciar es catalogar en secuencia información, ya sea en orden de importancia, cronológica, etc.

➤ **Argumentar - criticar**

Es la capacidad que tiene una persona para discutir sobre algo a una cosa. Implica, esforzarse para tener las ideas claras. Es importante leer para así tener mayores elementos de juicio y verdad que permitan demostrar la verdad.

➤ **Evaluar**

Consiste en una forma de valoración apreciativa, un juicio de valor sobre un objeto, tema o fenómeno utilizando un conjunto de criterios que previamente se han definido.

(MINEDU, 2006, p. 56 - 60)

## **2.1.5. El texto argumentativo escrito**

### **2.1.5.1. Definición**

El texto argumentativo está presente en todas las esferas de nuestra vida y se constituye como el medio fundamental en la interacción con nuestros congéneres. Esto se comprueba en las diversas situaciones que vivimos, por ejemplo, cuando defendemos nuestras ideas, examinamos las ideas de otros o rebatimos una idea contraria.

Dentro del marco académico, el texto argumentativo escrito cobra mayor relevancia frente a las demás tipologías, esto debido a que el manejo de textos argumentativos escritos implica una serie de manejos cognitivos - lingüísticos más complejos.

Por ello, es necesario tener un conocimiento pleno de él, para esto analizaremos las siguientes definiciones:

"El texto argumentativo escrito es aquel cuyo propósito es convencer o persuadir al lector. En este tipo de texto se presentan unos planteamientos buscando la adhesión del lector a la tesis, opinión o

hechos propuestos. Para ello se utiliza la sustentación y la demostración, por medio de una serie de razonamiento y procedimientos conocidos con el nombre de argumentación" (Frias, citado por Arias Castillo, 2008, p.4)

De manera similar **Zamudio (2006)** expone que **la argumentación escrita es una actividad discursiva que se enmarca en una situación de enunciación, en la cual el redactor se propone ganar la adhesión del lector a sus tesis, mediante la exposición de diversos argumentos.**

Tal como se ha expuesto, el texto argumentativo tiene por finalidad convencer o persuadir al lector, a través de una serie de argumentos sólidos que justifican y validan la tesis propuesta.

#### **2.1.5.2. Características**

**Frias Navarro (2002) y Nino Rojas (2009)** manifiestan que un texto argumentativo tiene las siguientes características:

- Defiende una tesis, por lo tanto no es una mera exposición de información.
- Presencia de argumentos y contraargumentos, estos últimos le dan mayor efectividad.
- Los argumentos son respaldados por fundamentos o pruebas y no por especulaciones o subjetividades.
- Tiene consistencia lógica. Las ideas están concatenadas de manera secuencial.
- Establece procesos inferenciales que conectan los componentes del texto.
- Presencia de marcadores discursivos que permiten la fluidez y toma de posición con respecto al tópico.
- Abundan oraciones coordinadas y subordinadas.

### 2.1.5.3. Elementos

El texto argumentativo escrito presenta elementos fundamentales, ellos son: tesis, argumentos y conclusión que en confluencia permiten la eficacia de la argumentación.

#### 2.1.5.3.1. Tesis

El primer elemento, “la tesis es un tipo de asunto que necesita ser probada mediante una argumentación” (Ramírez y Castillo, 2010, p.4)

De la misma manera, **Toulmin (1958)** concibe a la tesis **como una propuesta que el argumentador quiere sea aceptada, aun cuando exprese un juicio que desafía la creencia u opinión instalada.**

Entonces, se entiende a la tesis como la idea, postura, proposición o tópico que se va a defender, demostrar o refutar y que tiene la particularidad de ser controvertible. Además “la tesis debe ser sencilla, fácil de entender por el lector, clara, novedosa y creativa”. (Vásquez, 2006, p.211)

#### 2.1.5.3.2. Argumentos

“Los argumentos son los medios con los cuales puede obtenerse un reconocimiento intersubjetivo para la pretensión de validez que el proponente plantea”. (Habermas, 1987, p.47)

**Cono (2005)** plantea que los argumentos son razonamientos que se emplean para probar una proposición o bien para convencer a alguien de aquello que se afirma o niega.

Por su parte, **Guerrero (2003)** manifiesta que **los argumentos son unas razones o unas significaciones que toman forma, a través de la lengua, en una situación discursiva y que realizan movimientos de apoyo, de progresión, y de inferencia de un discurso.**

Se concibe a los argumentos como un conjunto de razones o pruebas de naturalezas racionales y/o emotivas que contienen información verificable y aceptable.

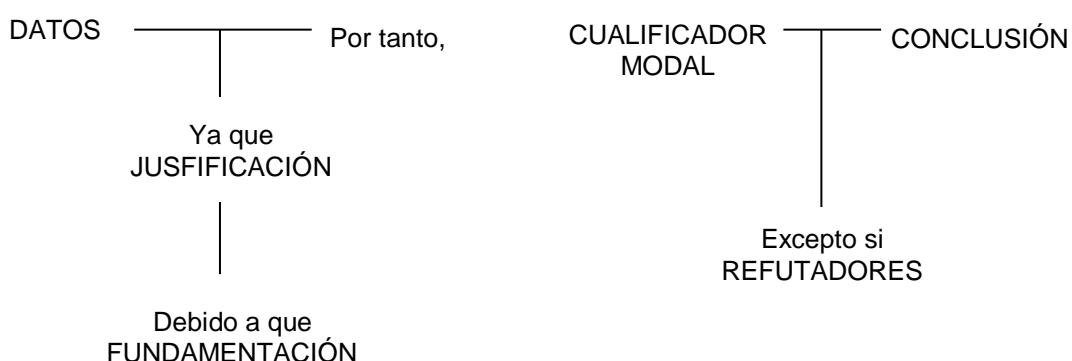
### 2.1.5.3.3. Conclusión

El último elemento de un texto argumentativo es la conclusión "esta parte es la secuencia final de la argumentación anterior y se acompaña a veces de marcadores retóricos coma: en fin, en resumen, en conclusión, entonces, para eso". (Martínez, 2004, p.146)

Siguiendo esta idea, la conclusión se concibe como el cierre del texto argumentativo en coherencia con la postura planteada en la tesis y con el desarrollo argumentativo. Entonces, se estima que la conclusión puede presentarse como una síntesis que aporta una solución, una recomendación o una predicción en relación con el tópico, la situación o el problema referido a lo largo del texto, o en todo caso coma la suma de lo mencionado.

### 2.1.5.4. Estructura

La anatomía de un texto argumentativo es diversa, por ejemplo, **Toulmin (1993)** desde la lógica - formal esquematiza la siguiente estructura:



D = Datos: Hechos o informaciones factuales, que se invocan para justificar y validar la afirmación.

C = Conclusión: La tesis que se establece.

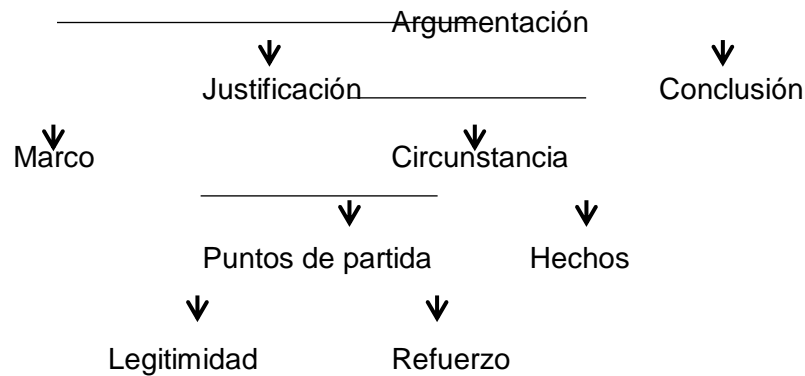
G = Justificación: Son razones (reglas, principios...) que se proponen para justificar las conexiones entre los datos y la conclusión.

F = Fundamentos: Es el conocimiento básico que permite asegurar la justificación.

Q = Calificadores modales: Aportan un comentario implícito de la justificación; de hecho, son la fuerza que la justificación confiere a la argumentación.

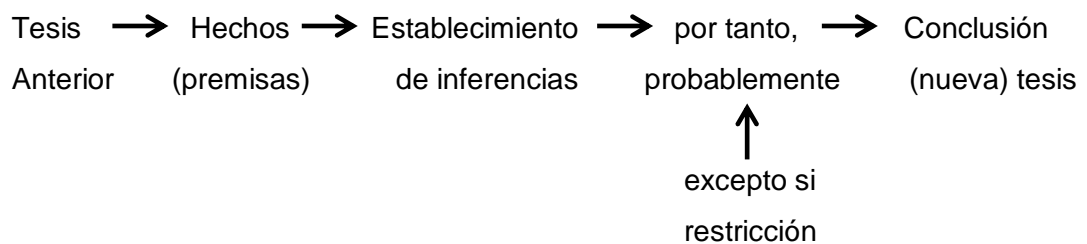
R = Refutadores: También aportan un comentario implícito de la justificación, pero señalan las circunstancias en que las justificaciones no son ciertas.

Por su parte, desde el ámbito de la lingüística textual, **Van Dijk (1978)** presenta la siguiente estructura:



Según este modelo, los componentes fundamentales son la justificación y la conclusión. La justificación se construye a partir de un marco general, en el contexto del cual toman sentido las circunstancias que se aportan para justificar las conclusiones. Estas circunstancias se refieren a hechos y a condiciones iniciales o puntos de partida que el emisor considera que son compartidos por el receptor.

Como última estructura, el lingüista **Adam (1992)** expone el siguiente modelo:



En las tres estructuras presentadas por los diferentes autores están presentes elementos comunes que rigen el texto argumentativo, estos son: **la tesis, los argumentos (contraargumentos) y la conclusión.** Si bien no están con las mismas denominaciones y el orden manifestado se pueden inferir cada una de ellas.

Al margen de estas estructuras, existen otras como:

- **Estructura deductiva:** se parte de una tesis y a continuación se argumenta a favor o en contra
- **Estructura inductiva:** Primero se desarrolla los argumentos y luego se expone la tesis.
- **Estructura encuadrada:** Se expone la tesis, se aportan los argumentos y se termina con una síntesis que recoge la tesis.

#### **2.1.5.5. Clases de textos argumentativos**

Los textos argumentativos orales son diversos; por ello, solo los mencionaremos.

- Textos propios de la oratoria (mitin, debate parlamentario) y judicial (defensa de un abogado ante el juez).
- Debates, coloquios, mesa redonda, conversaciones cotidianas (explicaciones, consejos, deliberaciones)

Respecto a los textos argumentativos escritos por excelencia, tenemos:

- **El ensayo** se define como un escrito en el que se toma posición sobre una temática, opinión o problemática determinada, esta posición es sustentada a través de argumentos y se arriba a las conclusiones de la tesis planteada.
- **El artículo de opinión** es un escrito elaborado para una persona sobresaliente sobre un tema polémico que puede ser de diferente ámbito temático. Consta de una parte expositiva y otra en la que se vierte los comentarios, evaluaciones y expectativas del autor.

## **2.2. MARCO CONCEPTUAL**

### **2.2.1. Estrategia centrada en la interactividad cognitiva - metacognitiva - textual**

Es un conjunto de actividades deliberadas que integran procesos mentales y de autoreflexión para el desarrollo de la competencia argumentativa escrita.

### **2.2.2. Cognición**

Conjunto de procesos mentales superiores a través del cual las personas perciben, procesan información, formulan juicios, toman decisiones y describir sus conocimientos y comprensión del mundo circundante.

### **2.2.3. Metacognición**

Proceso consciente de introspección y retrospección mental, que tiene **como** finalidad optimizar el desarrollo de las actividades o acciones que realice un sujeto.

### **2.2.4. Textuacidad**

Son las características o condiciones funcionales y normativas llamadas: adecuación, coherencia y cohesión que confluyen en la configuración de un texto para asegurar la realización plena del escrito.

### **2.2.5. Competencia argumentativa escrita**

Es et conjunto de capacidades que utiliza una persona para modificar ideas y/o acciones de su interlocutor a través de un texto.

### **2.2.6. Texto argumentativo escrito**

Es aquel cuyo propósito es convencer o persuadir al lector, a través de unos planteamientos denominados argumentos que tiene como finalidad validar y demostrar la tesis propuesta por el redactor.

## **2.3. Estrategia centrada en la Interactividad Cognitiva Metacognitiva textual**

### **2.3.1. Fundamentos**

#### **2.3.1.1. Fundamentos Psicopedagógicos**

- **Teoría Sociocultural de Lev Semionovich Vigotsky**

Vigotsky resalta la importancia que tiene la instrucción formal en el crecimiento de las funciones psicológicas superiores. Para este autor el desarrollo psicológico no es posible sin la enseñanza. Su concepción de enseñanza descansa en la relación que se produce entre los procesos de comunicación y la interacción social como parte de los procesos de socialización *en el que* este inmerso el ser humano.

Desde esta perspectiva, el docente tiene la función de organizar las condiciones para que los estudiantes trasciendan de un nivel de desarrollo real a un nivel superior. Esto se logra a través de la zona de desarrollo próximo que "no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vigotsky, 1996, p. 133).

Además, Vigotsky manifiesta que la interacción entre docente alumno y entre estos últimos permiten el desarrollo tanto mental como social, ya que va a generar el desenvolvimiento de la ZDP debido a que "el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean. (...) A través de la imitación, son capaces de realizar más tareas en colectividad o bajo la guía de los adultos (...) El aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño este en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño" ((Vigotsky, 1996, pag.136 -139)



Con lo afirmando, la enseñanza de la argumentación escrita desde el enfoque de esta investigación se centrara en los procesos de interacción que se manifestara cuando formen equipos para debatir sus opiniones. Con respecto a la ZDP se practicara a través de ejercicios de redacción donde el docente y sus compañeros valoraran sus producciones escritas con la finalidad de mejorarlos.

#### • **Teoría Epistemológica de Jean Piaget**

Este psicólogo expone que el hombre está sujeto a pasar por estadios, a cada uno de ellos, le corresponde un conjunto de capacidades que va desarrollando conforme su proceso biológico, estas habilidades le permiten conocer su realidad.

Piaget, sostiene que una aprehensión de conocimiento involucra dos atributos o características que el sujeto en marcha: la organización y la adaptación.

Con respecto al primero, lo concibe como la organización de esquemas o estructuras cognitivas, que son análogas a los conceptos, categorías o registros productos de la experiencia del sujeto en su cotidianidad, es decir, es "la representación que posee en un momento determinado de su historia sobre un parcela de la realidad" (Araujo Castillo, 2010, p.221)

La adaptación consta de dos procesos simultáneos: la asimilación y acomodación. "La asimilación consiste en la incorporación de nuevas informaciones, percepciones o experiencias, implica et ajuste por parte del propio organismo con el fin de adaptarse mejor a las circunstancias" (Araujo Castillo, 2010, p.220)

El segundo proceso, la acomodación, produce la modificación de una estructura cognitiva existente debido a la incorporación de los nuevos elementos asimilados.

Dentro de la estrategia, la organización se manifiesta por los conocimientos que tienen los alumnos sobre el texto, clases y las constantes lecturas que hacen. La segunda característica, en la

cual interviene la asimilación, se evidenciara al presentar la información sobre la temática a tratar, y como consecuencia de ello, la acomodación que se manifestara cuando elaboren sus textos argumentativos.

- **Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel**

La teoría de este autor acerca del aprendizaje significativo, es una de las precursoras del constructivismo. Para **D. Ausubel (1995) el aprendizaje significativo es un proceso de organización e integración de los conocimientos nuevos (contenidos) con las estructuras cognoscitivas del individuo (conocimientos previos).**

Según este autor, el factor determinante para que ocurra el aprendizaje es lo que ya sabe el aprendiz, es decir, los conocimientos previos que trae consigo en su estructura cognitiva como producto de su relación con la realidad. Estas informaciones, percepciones, etc., servirán como anclaje para la nueva información y producto de esta articulación se gestara el aprendizaje significativo en el alumno.

Además, menciona que no solo los factores cognitivos serán necesarios para un aprendizaje significativo sino también los motivacionales; por ello, será necesario que el docente utilice organizadores previos (medios y materiales) adecuados ya que despertara el interés y motivara al alumno en su proceso de aprender.

En el epígrafe su obra manifiesta lo siguiente: "si tuviera que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente" (Ausubel, 1995, p.611)

Dentro de la estrategia propuesta, se tratara con los conocimientos que ellos asimilan diariamente en las revistas, periódicos, páginas de Internet, silo asegurara un anclaje adecuado de la nueva información.

En cuanto al material didáctico, se les presentara diversos videos e imágenes con la finalidad de motivarlos y que analicen la importancia de la argumentación en su vida social e individual.

- **Teoría de la Modificabilidad Cognitiva de R. Feuerstein**

Feuerstein formula la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva en donde destaca la dinamicidad, relatividad y contextualidad del organismo. Así manifiesta que la modificabilidad es una característica permanente del ser humano, lo cual implica que dicha opción siempre existe, desde el nacimiento hasta las cercanías de la muerte. En dicho sentido, el ser humano es un ser impredecible, ya que siempre será posible modificar la ruta prevista de su desarrollo; a cualquier edad, en cualquier tiempo e independientemente de la condición que haya originado la debilidad cognoscitiva presente; es por ello, que expone que no existen factores "determinantes tales como la herencia, la condición genética, la anomalía cromosómica, la privación o el medio ambiente, que si bien pueden afectar, pero no necesariamente, bloquear inevitablemente, la propensión del organismo a ser modificado cuando se le ofrezcan ciertas condiciones necesarias para el desarrollo de la flexibilidad" (Feuerstein, 1975, p.47)

Enfocándose en el ámbito académico expone que privación cultural", entendiéndose esta como el bajo rendimiento y las limitaciones del estudiante, es decir, el deterioro de sus funciones cognitivas, en pruebas de carácter intelectual este asociado a la disminuida participación de los padres, profesores y familiares dentro de su proceso educativo. Es así que concibe que el estudiante por sí mismo no pueda acceder a la cultura humana; requiere siempre de la presencia de un mediador (sujeto), que es el encargado de filtrar y seleccionar los estímulos del medio. Por

ello, argumenta que la enseñanza mediada es la forma indispensable y general del desarrollo mental de los escolares y sin ello no habrá desenvolvimiento intelectual.

Además, hace una diferenciación entre aprendizaje por experiencias directas y aprendizaje mediado. En el primero señala que el producto de ese aprendizaje es de carácter singular y de bajo nivel de transferencia, y que si bien el sujeto aprende, es de manera limitada ya que no hay filtro, apoyo y dirección. En el segundo entre a taller el "mediador" quien es el que filtra, selecciona, organiza, clasifica todas las actividades con la intención de aprender significativamente. Con respecto a estos aprendizajes expone "cuanto mayor sea la experiencia de aprendizaje mediado y más pronto se someta al nitro a dicha experiencia, mayor será la capacidad del organismo para ser modificado y de la misma forma podrá utilizar de forma eficaz toda la estimulación directa a la que esté sometido todo organismo. Y por el contrario cuanto menor sea la Experiencia de Aprendizaje Mediado que se ofrezca al sujeto, tanto cualitativa como cuantitativa, menor será la capacidad del organismo a ser modificado y a utilizar la estimulación" (Feuerstein, 1975, p.18)

En la estrategia la muestra será no probabilística, pero los estudiantes de los grupos intactos estarán en las mismas condiciones sin importar las deficiencias o dificultades que tengan ya que su capacidad intelectual y habilidades como argumenta Feuerstein pueden ser modificadas. Asimismo se mediará adecuadamente todo el proceso de enseñanza aprendizaje en sus diversas etapas con la finalidad de que ellos asuman gradualmente la dirección de su aprendizaje.

### 2.3.1.2. Fundamentos Lingüísticos

- **La competencia comunicativa**

**Cassany (2000)** manifiesta que la competencia comunicativa **es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en (as diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día.**

Además sostiene que en el desarrollo de la competencia comunicativa existen diversos factores que determinan el éxito o fracaso de la comunicación y que esta "se manifiesta mediante situaciones de desempeño a de conductas externas, pero tales conductas no son mecánicas, sino que la involucran una serie de procesos internos que la impulsan: los conocimientos, las actitudes, las decisiones, los rasgos de personalidad, etc." (Ministerio de Educación. 2006: p.10)

Entonces se vislumbra que todo acto de comunicación (hablar, leer y escribir) implica la activación de un conjunto de procesos internos que se manifiestan mediante conductas externas que finalmente determinan el éxito o fracaso del acto comunicativo. Esto explica entonces por que se considera incompetente a aquellas personas que, aunque tienen facilidad de palabra, no respetan el turno de los demás. Igual ocurre con aquellos que "conocen" todas las reglas gramaticales y ortográficas, pero al comunicar por escrito sus ideas lo hace de manera imprecisa y sin coherencia.

- **Psicolingüística**

La psicolingüística es una ciencia interdisciplinaria en donde confluyen los fundamentos de la Psicología cognitiva con la Lingüística con el objeto de describir la estructura de una lengua, incluyendo su gramática, sistemas de sonido y vocabulario, y fundamentalmente como los humanos adquieren y utilizan el lenguaje en sus diversas actividades tanto al hablar como al escribir.

Desde una perspectiva panorámica "es la ciencia encargada de estudiar como las personas comprenden, producen, adquieren y pierden el lenguaje. A diferencia de otras disciplinas la

psicolingüística es una ciencia experimental. Esto es, se trata de una ciencia que exige que las hipótesis y conclusiones que genera acerca de sus dos grandes objetivos (el análisis de las actividades de producción y comprensión del lenguaje y el estudio de los aspectos evolutivos y patológicos del mismo) sean contrastados con actos obtenidos de la observación de la conducta lingüística real de los hablantes en situaciones experimentales o naturales perfectamente controladas" (Avila Rebollo, 1998, p. 10)

En el proceso de escritura los aspectos psicolingüísticos, se manifiestan a través de los procesos de planificación, textualización y revisión, todos estos procesos mencionados involucran una serie de subprocesos que son analizables a partir de un texto escrito.

#### • **Lingüística del texto**

La competencia comunicativa implica la competencia lingüística. Esta última se manifiesta en el conocimiento del sistema formal de la lengua, abordada desde diferentes escuelas que se han ocupado de sus estudios. Esta disciplina lingüística surge como respuesta al acentuado gramaticalismo en los estudios estructurales de la oración. Así centre su estudio en investigar el uso del lenguaje en el contexto de interacción social.

Van Dijk sostiene "que la lingüística del texto considera como unidad de análisis al texto" (Van Dijk, citado por Pérez Grajales, 2001, p.2). El mismo autor sostiene que esta corriente lingüística va mucho más allá de la ampliación del análisis, es un nuevo enfoque y más amplio de los fenómenos lingüísticos, Incluye todos los factores que influyen en la comprensión y producción del texto, a la vez que los inserta en su contexto.

De la misma manera Prado Aragonés argumenta que la lingüística del texto considera al lenguaje como un proceso, en el que el texto, organizado y planificado mediante unos mecanismos concretos, se convierte en la unidad de enunciación (Prado Aragonés, 2004, p.42) Así el texto es una estructura superior a la de simples oraciones que satisfacen las condiciones de conexión y coherencia, sino el

texto establece una organización global y local enmarcada por su superestructura, macroestructura y microestructura.

- **Pragmática**

La pragmática centre sus estudios en el uso funcional de la lengua, y como los interlocutores actúan dentro de un contexto al producirse un acto comunicativo. Es decir, estudia el enunciado como producto tangible del acto de habla, como acto de enunciación.

Charles Morris sostiene que "la pragmática es la ciencia que estudia la relación de signos y usuarios. Es decir, se ocupa de las relaciones entre texto y contexto, y tiene en cuenta todos los factores que intervienen en el acto comunicativo, que configuran en instancia última el sentido" (Charles Morris, citado por Casas Navarro, 2006, p.73)

Dentro del proceso comunicativo existen según **Austin (1962)** distingue tres acciones: *en primer lugar el acto ilocutivo que es el propósito con el cual enunciamos algo, el segundo es el acto locutivo es lo que pretendemos, es decir, si queremos informar, influir, etc., y finalmente el acto perlocutivo que es concebido como las consecuencias o los efectos en los destinatarios.*

Dentro del proceso de redacción la pragmática suele pasar inadvertida, ya que no se tiene en cuenta al posible(s) lectores por lo tanto se escribe hacia el vacío y como consecuencia de ello las intenciones de los actos descritos anteriormente quedan anulados.

Todos los aportes mencionados están inmersos dentro de la estrategia propuesta, en primer lugar se enfoca hacia el desarrollo del alumno, que si bien se enfoca el aspecto escritural, ello implica la comprensión y posteriormente la expresión. En segundo lugar la lingüística del texto que aborda al texto como un todo que involucra tanto aspectos gramaticales como semánticos en sus construcción. En tercer lugar, la Psicolingüística que aporta con los diversos

procesos que fluyen en la redacción y que determinan la eficacia de un escrito, finalmente la pragmática que analiza las situaciones que el escritor debe tener en cuenta a la hora de redactar un escrito, como finalidad, posibles lectores, etc.

### **2.3.1.3. OBJETIVOS**

#### ➤ **General**

- ❖ Desarrollar la competencia argumentativa escrita

#### ➤ **Específicos**

- Diagnosticar el nivel de producción escritural de los estudiantes.
- Identificar los elementos y estructura del texto argumentativo.
- Utilizar la técnica de progresión temática y los organizadores visuales para el desarrollo del texto argumentativo.
- Elaborar textos argumentativos, teniendo en cuenta los procesos cognitivos, metacognitivos y textuales.

### **2.3.1.4. CONTENIDOS**

- El texto: definición, propiedades y tipologías textuales.
- El párrafo, clases, la progresión temática
- El uso de la coma, el punto y el punto y coma.
- El texto argumentativo: definición, elementos, estructura y clases
- La lectura y estrategias de comprensión lectora.
- Los organizadores visuales: el mapa conceptual y el esquema de llaves.
- Producción de textos: planificación, textualización, revisión - corrección y edición.

### **2.3.1.5. MEDIO Y MATERIALES**

- Televisor, videos e imágenes
- Periódicos y revistas
- Textos periodísticos y académicos
- Guías de aprendizaje
- Diccionarios
- Textos de consulta
- Papelógrafos



- Plumones, cintas y pizarra
- Hojas bond y cartulinas
- Lapiceros, lápices, borradores y tajadores
- Recurso verbal

#### **2.3.1.6. PROCESO**

La estrategia centrada en la interactividad cognitiva metacognitiva - textual es producto de diversos enfoques psicopedagógicos y lingüísticos así como aportes del actor en su quehacer educativo.

La estrategia está dividida en cuatro etapas: diagnóstica, teorización, producción estratégica y evaluación, cada una de ellas divididas en acciones, estas a su vez en procedimientos determinados que explicitaran las actividades a realizar.

La primera etapa se divide en dos acciones: diagnóstico y exploración de conocimientos previos.

La segunda consta de cuatro acciones: en la primera se abordara la temática textual - argumentativa; en la segunda, estrategias de comprensión, organizadores visuales y manejo del léxico. Estos contenidos teóricos tendrán su acción de comprobación de lo aprendido.

La tercera etapa es la trascendental porque aquí se desarrolla el proceso y producto escritural en la cual confluyen los procesos cognitivos, metacognitivos y textuales, esta etapa este divide en cuatro sub - etapas: planificación, textualización, revisión - corrección y edición. Todos estos procesos mencionados serán llevados a cabo con la mediación del docente.

Para finiquitar, la última etapa consiste en la evaluación de la producción escrita argumentativa.

#### **❖ ETAPA DIAGNOSTICA**

##### **Acción 01: Diagnóstico de la competencia argumentativa de los alumnos**

**Procedimientos:** Se les presentara un video (sin audio) sobre las diversas problemáticas sociales, luego elaboraran un texto argumentativo. Una vez finalizado, el docente dará lectura

anónima a sus textos con el motivo de generar el autoanálisis, valoración y reflexión de su nivel escritural. Todo esto será compilado en su Registro metacognitivo.

### **Acción 02: Exploración de los conocimientos previos**

**Procedimientos:** Cada alumno recibirá un cuestionario sobre la temática: producción escrita, luego darán a conocer sus respuestas. Consecuentemente, leerán un texto y observaran un video sobre la importancia e influencia de los textos argumentativos en la sociedad actual. Una vez terminada esta tarea, mencionaren sus opiniones, comentarios y/o críticos.

## **❖ ETAPA DE TEORIZACIÓN**

### **Acción 01: Abordamiento de la temática textual y argumentativa.**

**Procedimientos:** Los alumnos recibirán, leerán y analizaran las guías de aprendizaje de manera paralela con la orientación, explicación y ejemplificación del docente, quien ante cualquier vacilación o interrogante se encargara de disiparla. Además al finalizar cada sesión manifestaran sus fortalezas y debilidades en Registro Metacognitivo.

### **Acción 02: Comprobación de conocimientos.**

**Procedimientos:** Utilizaran lo aprendido para resolver diversas prácticas y analizar textos modélicos con la finalidad de afianzar u optimizar su aprendizaje.

### **Acción 03: Reconocer la importancia de la lectura, estrategias de comprensión, organizadores visuales y el manejo adecuado del léxico.**

**Procedimientos:** Abordaran teóricamente que es la lectura, sus niveles, estrategias de comprensión, como organizar la información leída y la importancia del vocabulario en los textos escritos.

#### **Acción 04: Comprobación de lo aprendido**

**Procedimientos:** Leen, subrayan las palabras desconocidas o poco usuales para ellos, aplican técnicas de comprensión y elaboran organizadores visuales de textos argumentativos. Esto le permitirá comprenderse e identificar los rasgos de dichos textos. Al finalizar, procederán a describir en su Registro metacognitivo que, cómo y qué lograron aprender y cuáles son sus fallas y fortalezas.

#### **❖ ETAPA DE PRODUCCIÓN ESTRATEGICA**

**Este etapa** se divide en cuatro sub - etapas: planificación - textualización, revisión - corrección y edición.

En el desarrollo de esta etapa, el docente reparte un folder manila con cuatro instrumentos de evaluación, el primero se denominara "Cuestionario de planificación escritural", este instrumento le facilitara planificar todo su texto. El segundo se llamara guía: "Guía de estrategias psicolingüísticas de producción", este instrumento le permitirá guiar y evaluar su progreso en el momento de la textualización. La tercera guía tendrá el calificativo de "Guía de valoración escritural", este le servirá para comparar su texto planificado con su producto elaborado, con el objetivo de corregir algunas fallas o imperfecciones. Finalmente, el Último se denominara "Registro metacognitivo". Todos estos instrumentos se denominaran en conjunto "Estrategias del buen escritor"

##### **a) Planificación**

###### **Acción 01: Motivación**

**Procedimientos:** Los alumnos observaran videos sobre debates de temas polémicos con el fin de motivar, analizar y reflexionar sobre la importancia de la competencia argumentativa en su vida.

###### **Acción 02: Elección del tema**

**Procedimientos:** A cada equipo se le repartirá diversas imágenes con el objetivo de generar ideas y elegir su temática a escribir.

### **Acción 03: Organización global del texto argumentativo**

**Procedimientos:** Esta parte es la planificación propiamente dicha, el docente comunica y analiza los criterios del proceso de planificación del texto, esto permitirá que el alumna se sienta identificado con su producto textual a escribir, ya que el también participa con sus comentarios. Para el desarrollo de la planificación cada alumna responde las interrogantes del "Cuestionario para la planificación escritura)", luego son entrevistados con el objetivo de disipar las vacilaciones a fallas acerca de su futuro texto.

Para finalizar elaboran un esquema de su texto a escribir.

### **b) Textualización**

**Acción 01: Elaboración y organización de los elementos del texto.**

**Procedimientos: Escriben su tesis,** organizan sus argumentos y contraargumentos y su conclusión, luego los jerarquizan en un mapa conceptual, esto les servirá de guía.

**Acción 02: Redacción del texto argumentativo.**

**Procedimientos: Contextualizan y enmarcan** sus tesis, luego desarrollan el cuerpo argumentativo, en esta proceso exponen y amplifican sus argumentos utilizando la progresión temática, conjuntamente a esto van hilvanando adecuadamente las ideas con los diversos marcadores textuales, finalmente elaboran su conclusión, la cual debe estar compuesta por la reafirmación de la tesis, una recomendación y predicción. En todo este proceso hacen uso de su diccionario para mejorar su léxico en su texto.

En estas acciones de productividad escritural, el alumno hace uso de su cuadro "Guía de estrategias psicolingüísticas de producción", ya que este le permitirá verificar si está logrando sus objetivos: o por lo contrario, si necesita reajustar o e incluso reiniciar su texto.

### **c) Revisión - corrección**

#### **Acción 01: Autoevaluación**

**Procedimientos:** El alumno revisará su texto de acuerdo a los indicadores del cuadro guía "Gala de valoración escritural", aquí comparará su producto textual con el planificado y hará las correcciones que crea necesarias.

En su registro metacognitivo describirá cómo se siente y por qué, así como que aspectos le falta mejorar y cuáles debe optimizar.

#### **Acción 02: Coevaluación**

**Procedimientos:** Formarán equipos de cuatro integrantes para revisar y analizar los textos de sus compañeros, luego modificarán según la pertinencia de las apreciaciones.

#### **Acción 03: Heteroevaluación**

**Procedimientos:** El docente analiza y hace las recomendaciones ante las fallas o imperfecciones que presentara el texto, luego dan lectura a su texto.

### **d) Edición**

#### **Acción 03: Redacción final**

**Procedimientos:** Los alumnos corrigen y editan la versión final de su texto argumentativo, todos estos textos serán compilados y repartidos entre ellos.

Desarrollan su registro metacognitivo y mencionan sus fortalezas y cómo se sienten con respecto a su producción textual y a la estrategia aplicada.

### **❖ ETAPA DE EVALUACIÓN**

Para la evaluación de la competencia argumentativa escrita se utilizarán los diversos instrumentos utilizados tanto en la planificación, textualización, revisión corrección y edición.

**Planificación:**

Técnica: Interrogación, Observación sistemática  
Cuestionario de planificación escritural, Guía de observación y registro metacognitivo.

**Textualización:**

Técnica: Análisis de tareas, Observación sistemática  
Guía de estrategias psicolingüísticas de producción, guía de observación y Registro metacognitivo.

**Revisión - corrección:**

Técnica: Interrogación, Observación sistemática  
Guía de valoración escritural, Guía de observación y Registro metacognitivo.

**Edición:**

Técnica: Análisis de tareas  
Fiche analítica producción textual

**2.3.1.7. TIEMPO**

La estrategia centrada en la interactividad cognitiva metacognitiva  
- textual se desarrollare en un lapso de 3 meses.

### III. MARCO METODOLÓGICO

#### 3.1. Hipótesis de la investigación

La estrategia centrada en la interactividad cognitiva metacognitiva - textual influye en un nivel significativo en el desarrollo de la competencia argumentativa escrita en los alumnos del grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Privada "Peter Norton" de Nuevo Chimbote, 2012

#### 3.2. Variables e indicadores de la investigación

##### ➤ Variable Independiente

- Estrategia centrada en la interactividad cognitiva metacognitiva - textual

VARIABLE	DEFINICION CONCEPTUAL	DEFINICION OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES
<b>ESTRATEGIA CENTRADA EN LOS PROCESOS COGNITIVOS - METACOGNITIVOS - TEXTUALES</b>	Es un conjunto de actividades deliberadas que integran procesos mentales y de autorreflexión para el desarrollo de la competencia argumentativa escrita.	Consiste en activar y autorregular los procesos mentales que intervienen en la producción escrita argumentativa	Cognición	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Planificación</li> <li>➤ Textualización</li> <li>➤ Revisión - corrección</li> </ul>
			Metacognición	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conocimiento de la cognición</li> <li>➤ Autorregulación</li> </ul>
			Textualidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Adecuación</li> <li>➤ Coherencia</li> <li>➤ Cohesión</li> </ul>

➤ Variable Dependiente

• Competencia argumentativa escrita

VARIABLE	DEFINICION CONCEPTUAL	DEFINICION OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES
<p><b>COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ESCRITA</b></p>	<p>Es el conjunto de capacidades que utiliza una persona para modificar ideas y/o acciones de su interlocutor a través de un texto escrito.</p>	<p>Interacción de procesos cognitivos y lingüísticos que permite a una persona defender o refutar una tesis a través de argumentos y razonamientos sólidos.</p>	<p>Argumentación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Utiliza argumentos claros, convincentes y pertinentes.</li> <li>➤ Utiliza contraargumentos válidos y confiables.</li> <li>➤ Relaciona los argumentos en base a la tesis</li> <li>➤ Presenta los argumentos de manera jerárquica</li> <li>➤ Evalúa los argumentos utilizados e infiere los posibles contraargumentos</li> </ul>
			<p>Propiedades</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Utiliza los términos y el tono pertinente al</li> <li>➤ Elabora una introducción que conduce gradualmente a la tesis.</li> <li>➤ Elabora una conclusión que se relaciona con la tesis</li> <li>➤ Utiliza de manera correcta la progresión temática para amplificar los argumentos y contraargumentos</li> <li>➤ Manifiesto orden lógico en el desarrollo de los párrafos</li> <li>➤ Utiliza correctamente los referentes textuales y conectores lógicos</li> </ul>
			<p>Organización textual</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Elabora su texto con la estructura encuadrada (Tesis – argumentos - contraargumentos – conclusión)</li> </ul>



### 3.3. Métodos de la investigación

La metodología general en el proyecto de investigación fue de tipo **Cuasi experimental**, utilizando para ello los siguientes métodos.

- **Método Cuasi experimental**

Se base en accionar unos procedimientos sobre una situación o fenómeno y analizar cuáles son los resultados luego de la prueba empírica.

Este método permitió obtener información de la condición inicial y final de los grupos experimental y control, a través de la aplicación del pre - test y post - test, para luego comparar los resultados obtenidos en ambos grupos.

- **Método Bibliográfico - Documental**

Consiste en recopilar y sistematizar la información de fuentes contenidas en libros, revistas, artículos de revistas, crónicas, publicaciones, investigaciones, etc.

Su propósito es sistematizar la información

Sirvió para la elaboración del marco teórico, la estrategia y la metodología de manera eficaz y sistemática.

- **Método Analítico — Sintético**

Consiste en la descomposición y la recomposición, es decir, que descompone todas sus partes o elementos constitutivos para hacer el análisis y después se recompone mediante la síntesis.

Facilito descomponer la información para analizarla y comprenderla a cabalidad y luego sintetizar lo más relevante en el marco teórico y conceptual.

- **Método de Observación**

Se basa en la observación directa del fenómeno y la descripción de sus características.

Permitió observar directamente y descubrir las características y comportamientos del fenómeno educativo, propio de nuestra investigación. Se utilizó en las sesiones de aprendizaje; tanto para el momento teórico, como en la aplicación de la estrategia.

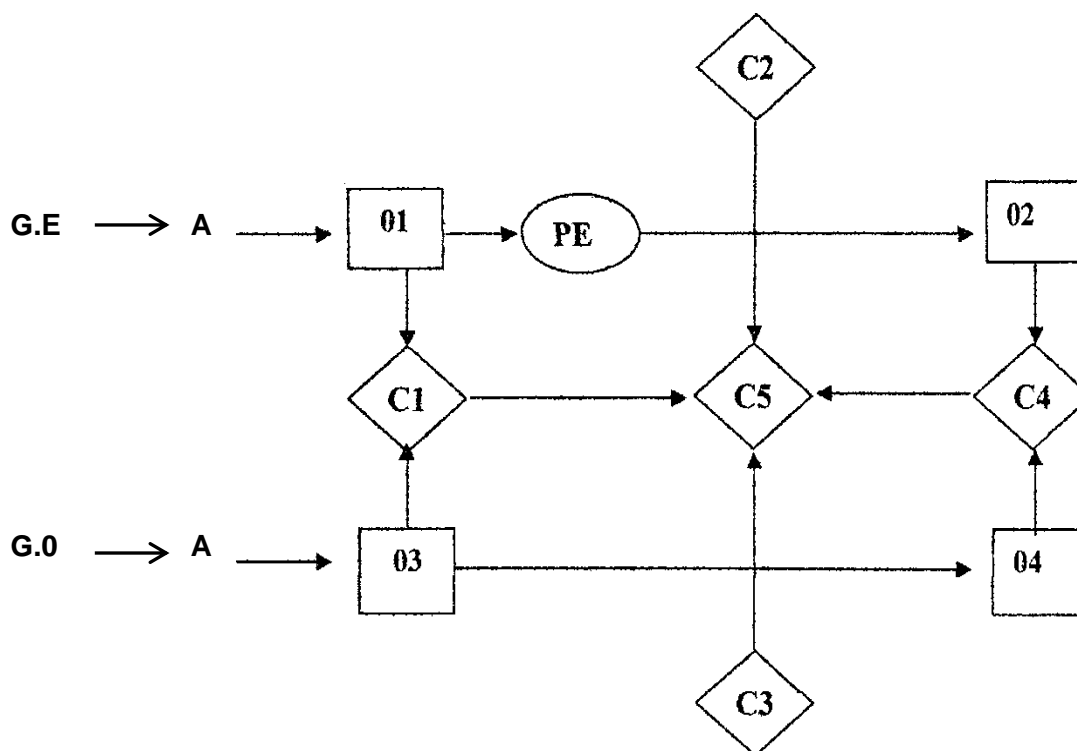
- **Método Estadístico**

Se ocupa de las técnicas y procesos estadísticos con la finalidad de probar la hipótesis y su respectiva significación.

Se utilizó el programa **SPSS Statistics 20 para analizar e interpretar** los resultados obtenidos de la investigación, y a partir de estos, elaborar las conclusiones exactas del grado de significatividad de la estrategia.

### 3.4. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es cuasiexperimental (Hernández Sampieri, 2010, p.140) y se diagrama de la siguiente forma:



**Donde:**

**PE:** Propuesta estratégica

**G.E:** Grupo experimental

**G.C:** Grupo control

**A:** Muestra intencional

**01 y 03:** Medición inicial (pre — test)

**02 y 04:** Medición final (post — test) **C1:** Comparación Pre - test G.E y G.0

**C2:** Comparación Pre — test y post — test G.E

**C3:** Comparación Pre — test y post — test G.0

**C4:** Comparación Post — test G.E y G.0

**C5:** Discusión e interpretación de resultados

### 3.5. Población y muestra

#### • Población

Estuvo constituida por los alumnos del 5° de Educación Secundaria distribuidos en secciones A — B de la Institución Educativa Privada "Peter Norton", Nuevo Chimbote, 2012.

Grado	Sección	Alumnos
5°	"A"	35
5°	"B"	31
<b>TOTAL</b>		66

#### • Muestra

Debido a la naturaleza de la investigación se utilizó el muestreo no probabilístico, es decir, intencional con grupos intactos.

#### Secciones: A - B

Grupo	Grado	Sección	Alumnos	Total
Experimental	5°	"A"	31	62
Control	5°	"B"	31	

### 3.6. Actividades del proceso investigativo

Para la presente investigación se realiza los siguientes pasos.

- Identificación de la problemática
- Revisión bibliográfica.
- Elaboración de la estrategia.
- Determinación del diseño de investigación.
- Determinación de la población y selección de la muestra.
- Aplicación del pre- test al grupo experimental y control.
- Aplicación de la estrategia.
- Aplicación del pos - test.
- Procesamiento, análisis e interpretación de datos.

- Formulación de conclusiones y sugerencias.
- Elaboración del informe de investigación.

### 3.7. Técnicas e instrumentos de la investigación

Para la recolección de datos hemos utilizado las siguientes técnicas e instrumentos.

#### 3.7.1. Técnicas

- **Fichaje:** Sirvió para seleccionar, sistematizar y ordenar informaciones obtenidas para elaborar el marco teórico y conceptual, a través de las fichas bibliográficas, resumen y comentario.
- **Observación Directa:** Permitió registrar el comportamiento de los alumnos del grupo experimental, durante el desarrollo de contenidos y la aplicación de la estrategia, así como también del grupo control durante la aplicación del pre y post test.
- **Análisis de tareas:** Esta técnica facilitó analizar cada uno de los ítems e indicadores para valorar el aprendizaje de los alumnos durante la aplicación de las sesiones de aprendizaje y de la estrategia.
- **Estadística descriptiva e inferencial:** Se aplicó para el análisis e interpretación de datos obtenidos, con el objetivo de describir los resultados de la aplicación del diagnóstico.

#### 3.7.2. Instrumentos

- **Fichas:** Se utilizó para almacenar datos, definiciones y los conceptos más importantes de las diversas referencias bibliográficas y de esa manera sistematizar mejor la información en el marco teórico y conceptual.
- **Guía de Observación:** Para el registro de los procesos de enseñanza - aprendizaje de los contenidos y la estrategia se aplicó este instrumento.
- **Pre - test:** Permitió conocer en que nivel se encuentran los alumnos antes de la aplicación de la estrategia, con respecto a la variable dependiente.
- **Pos - test:** Sirvió para conocer y determinar el grado de significatividad de la estrategia y en consecuencia obtener las conclusiones

- **Práctica calificada:** Este instrumento se aplicó para verificar el logro de los objetivos preestablecidos, medir los aprendizajes de los alumnos durante el desarrollo de los contenidos y la estrategia.
- **Cuestionario y guías del buen escritor:** Permitieron que el alumno analice y aplique correctamente todas las estrategias antes, durante y después del proceso escritural.
- **Registro metacognitivo:** Sirvió para que el alumno describe y analice su progreso tanto en la clase como en las etapas (planificación, textualización, revisión corrección y edición del texto) de la estrategia.
- **Ficha analítica de producción textual argumentativa:** Se utilizó para evaluar el escrito del texto argumentativo.
- **Escala valorativa:** Sirvió para medir cuantitativamente los resultados obtenidos y verificar nuestra hipótesis.

#### **CUADRO PARA DETERMINAR LA ESCALA DE VALORACION**

Variable	Niveles	Puntaje	Porcentaje de dominio
Competencia argumentativa escrita	Excelente	18 - 20	Maneja del 86% al 100%
	Bueno	15 -17	Maneja del 71% al 85%
	Regular	11- 14	Maneja del 41% al 70%
	Mato	06 -10	Maneja del 21% al 40%
	Pésimo	00 - 05	Maneja del 00% al 20%

### **CUADRO PARA OBTENER EL NIVEL DE SIGNIFICATIVIDAD**

<b>NIVELES</b>	<b>PUNTAJE</b>
<b>Excelente</b>	<b>18 — 20 (*)</b>
<b>Bueno</b>	<b>15 —17(*)</b>
Regular	11 — 14
Melo	06 -10
Pésimo	00 - 05

**\*Los PUNTAJES DEL 15 - 20 que comprenden los niveles EXCELENTE y BUENO son los de significatividad.**

#### **3.8. Procedimientos para la recolección de datos**

- Selección de la muestra.
- Elaboración de los instrumentos de recolección de datos: pre - test y pos - test
- Aplicación del pre - test al grupo experimental y control
- Desarrollo de los contenidos a través de las sesiones de aprendizaje,
- Aplicación de la estrategia al grupo experimental con los diversos instrumentos: guías de observación, pre - test, practicas calificadas, guías de las estrategias del buen escritor, registro metacognitivo y ficha analítica de producción textual.
- Aplicación del pos - test al grupo experimental y control para determinar el grado de significatividad.
- Procesamiento y análisis de los resultados, se utilizó las técnicas estadísticas.
- Elaboración del informe final de la investigación.
- Presentación y sustentación del informe final.

#### **3.9. Técnicas de procesamiento y análisis de datos**

El procesamiento y análisis de datos obtenidos se realizó a través de:

El programa estadístico **SPSS Statistics 20** donde se procesó las medidas de tendencia central como el promedio ( $k$ ), la mediana ( $M_e$ ), y la moda ( $M_0$ ) y las medidas de dispersión, como son la varianza ( $s^2$ ), desviación estándar ( $s$ ) y el coeficiente de variación, Por ende sirvió para decidir la significación del trabajo de investigación.

#### IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

##### 4.1. DESCRIPCION

**TABLA N° 01**

##### RESULTADOS DEL PRETEST APLICADO AL GRUPO EXPERIMENTAL

ESCALA VALORATIVA	PUNTAJE	N° ALUMNOS	PORCENTAJE (%)
PESIMO	00 — 05	03	9.6
MALO	06 —10	26	83.9
REGULAR	11 —14	02	6.5
BUENO	15 — 17	00	00
EXCELENTE	18 - 20	00	00
<b>TOTAL</b>		31	100%

**FUENTE:** Pretest de producción textual argumentativa.

**TABLA N° 02**

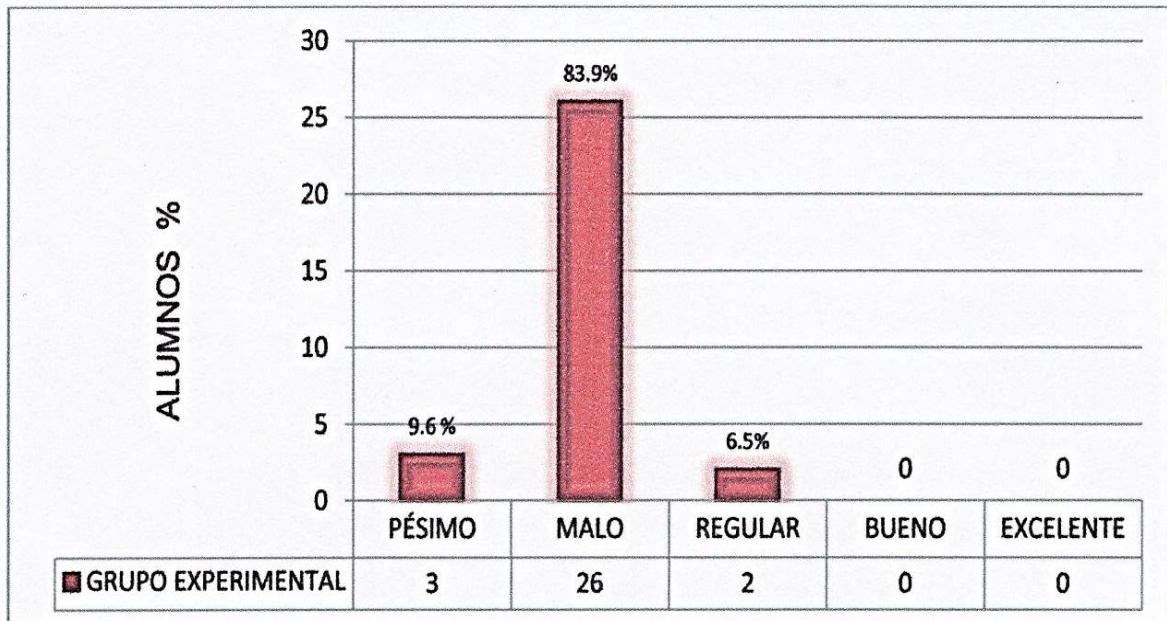
##### INDICADORES ESTADISTICOS DEL PRETEST EN EL GRUPO EXPERIMENTAL

INDICADORES ESTADÍSTICOS	PRETEST
	GRUPO EXPERIMENTAL (%)
Media Aritmética (x)	7.74
Mediana (Me)	8
Moda (Mo)	6
Desviación Estándar (S <sup>2</sup> )	1.84
Varianza (S)	3.39
Coeficiente de Variación (C.V)	23.77

**FUENTE:** IBIDEM

## GRÁFICO N° 01

### DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS RESULTADOS DEL PRETEST APLICADO AL GRUPO EXPERIMENTAL



**FUENTE:** IBIDEM

#### **Interpretación:**

Los resultados obtenidos después de la aplicación del pretest al grupo experimental demuestran que los alumnos no son competentes en la composición de textos argumentativos, ya que la mayor parte de la muestra se ubica en el nivel malo.

En la tabla N° 01 se observan los resultados del pretest. La muestra estuvo conformada por 31 alumnos, de los cuales 26 (83.9 %) se ubicaron en el nivel malo, lo cual significa que obtuvieron un puntaje de entre 06 a 10; 03 alumnos (9.6 %) alcanzaron el nivel pésimo con un puntaje de 00 a 05 y 02 alumnos (6.5 %) lograron el nivel regular. No hubo alumnos que por su puntaje alcanzaran los niveles bueno o excelente; es decir, nadie logro notas superiores a 15.

En la tabla N° 02 se describen los resultados estadísticos, donde **la media aritmética** del grupo experimental es de 7.74, que es el valor promedio representativo. **La mediana** es de 8, lo que significa que la mitad del grupo alcanzo un 8 o menos de puntaje, y la otra mitad un 8 o más. En cuanto a **la moda**, esta es de 6 que es el puntaje que más se repite



en el pretest de mencionado grupo, **La varianza** es de 3.39, la cual cuantifica que el grado de dispersión con respecto a su media aritmética. **La desviación estándar** es de 1.84, lo que da entender el promedio de la variabilidad de los datos con respecto a su media. Y por último, **el coeficiente de variación** es de 23.77, esto se refiere a que tiene un grado de dispersión significativa

**TABLA N° 03****RESULTADOS DEL PRETEST APLICADO EN EL GRUPO CONTROL**

<b>ESCALA VALORATIVA</b>	<b>PUNTAJE</b>	<b>N° ALUMNOS</b>	<b>PORCENTAJE (%)</b>
PESIMO	00 - 05	02	6.5
MALO	06 - 10	27	87
REGULAR	11 - 14	02	6.5
BUENO	15 - 17	00	00
EXCELENTE	18 - 20	00	00
<b>TOTAL</b>		31	100 %

**FUENTE:** Pretest de producción textual argumentativa.

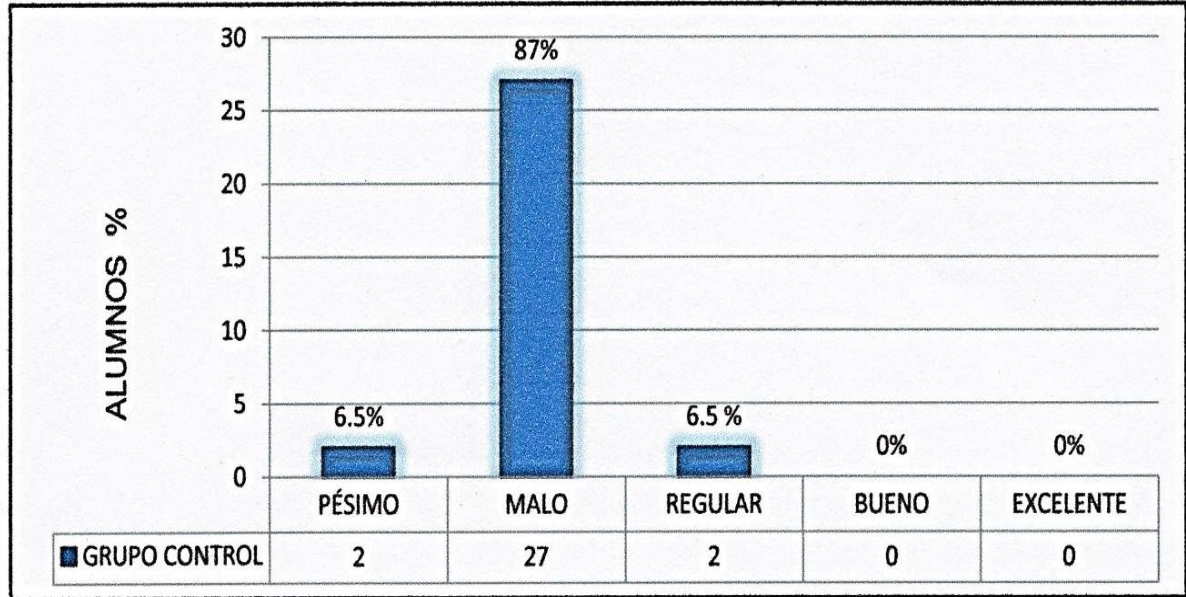
**TABLA N° 04****INDICADORES ESTADISTICOS DEL PRETEST EN EL GRUPO CONTROL**

<b>INDICADORES ESTADISTICOS</b>	<b>PRETEST</b>
	<b>GRUPO CONTROL (%)</b>
Media Aritmética (x)	7.84
Mediana (Me)	8
Moda (Mo)	7
Desviación Estándar (S <sup>2</sup> )	1.92
Varianza (S)	3.67
Coeficiente de Variación (C.V)	24.48

**FUENTE:** IBIDEM

GRÁFICO N° 02

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS RESULTADOS DEL PRETEST  
 APLICADO AL GRUPO CONTROL



FUENTE: IBIDEM

**Interpretación:**

El grupo control estuvo conformado por 31 alumnos (Ver tabla N° 03 y grafico N° 02). Se aplicó el pretest y se pudo observar que los resultados no diferían notablemente con los datos obtenidos del grupo experimental; 02 alumnos (6.5 %) se ubican en el nivel pésimo de La escala con puntajes de 0 a 5. Mientas que 27 alumnos (87%) alcanzaron el nivel malo, sus puntajes oscilaban entre 06 a10. Solo 02 alumnos (6.5 %) alcanzaron el nivel regular con notas de 11 a 14. Con respecto a los niveles bueno y excelente ningún alumno (0%) logro alcanzarlos, lo cual significa que no hubo estudiantes con calificaciones de 15 a 20.

En la tabla N° 04 se describe los resultados estadísticos del pretest del grupo control, **la media aritmética** del grupo experimental es de 7.74, que es el valor promedio representativa. **La mediana** es de 8, lo que significa que la mitad del grupo alcanzo un 8 o menos de puntaje, y la otra mitad un 8 o más. En cuanto a **la moda**, esta es de 6 que es el puntaje que más se repite en el pretest de mencionado grupo. **La varianza** es de 3.39, la cual cuantifica que el grado de dispersión con respecto a su media aritmética. **La desviación estándar** es de 1.84, lo que da entender el promedio de la variabilidad de los

datos con respecto a su media. Y por último, **el coeficiente de variación** es de 23.77, esto se refiere a que tiene un grado de dispersión significativa.

**TARLA N° 05**

**COMPARACION DE RESULTADOS DEL PRETEST ENTRE LOS GRUPOS  
EXPERIMENTAL Y CONTROL**

<b>PRETEST</b>					
<b>ESCALA VALORATIVA</b>	<b>PUNTAJE</b>	<b>N° ALUMNOS</b>		<b>PORCENTAJE (%)</b>	
		<b>G.E</b>	<b>G.0</b>	<b>G.E</b>	<b>G.0</b>
PESIMO	00 - 05	03	02	9.7	6.5
MALO	06 - 10	26	27	83.9	87
REGULAR	11 - 14	02	02	6.5	6.5
BUENO	15 - 17	00	00	00	00
EXCELENTE	18 - 20	00	00	00	00
<b>TOTAL</b>		31	31	100%	100%

**FUENTE:** Pretest de producción textual argumentativa.

**TARLA N° 06**

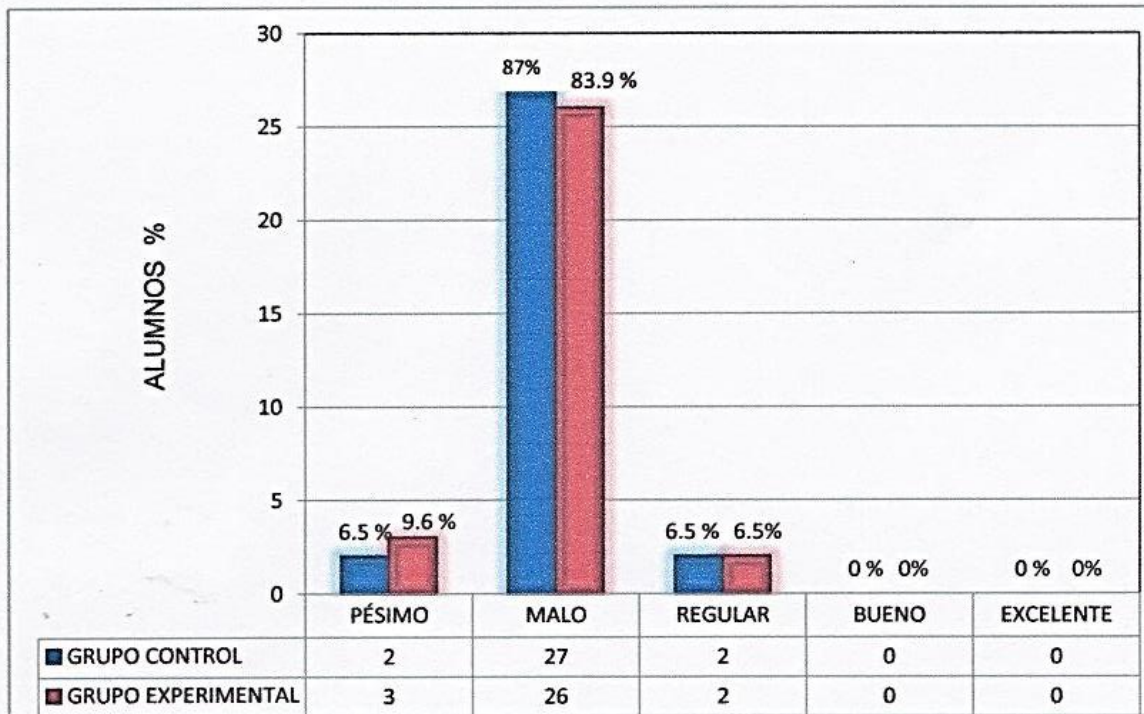
**INDICADORES ESTADISTICOS DEL PRETEST DEL GRUPO CONTROL Y  
EXPERIMENTAL**

<b>INDICADORES ESTADISTICOS</b>	<b>PRETEST</b>	
	<b>GRUPO CONTROL</b>	<b>EXPERIMENTAL</b>
	<b>(%)</b>	<b>(%)</b>
Media Aritmética (x)	7.84	7.74
Mediana (Me)	8	8
Moda (Mo)	7	6
Desviación Estándar (S <sup>2</sup> )	1.92	1.84
Varianza (S)	3.67	3.39
Coeficiente de Variación (C.V)	24.48	23.77

**FUENTE:** IBIDEM

**GRÁFICO N° 03**

**COMPARACIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS RESULTADOS DEL PRETEST APLICADO A LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL**



**FUENTE:** IBIDEM

**Interpretación:**

Comparando los resultados obtenidos luego de administrar el pretest a los grupos experimental y control (Ver gráfico N° 03), se observa que 03 y 02 alumnos (9.6% y 6.5 %) respectivamente, se ubican en el nivel pésimo de la escala valorativa, con un puntaje que oscila entre 00 a 05. En el nivel malo se ubicaron 26 (83.9%) del grupo experimental y 27 alumnos (87%) del grupo control, con un puntaje de 06 a 10. El nivel regular fue alcanzado por 02 (65%) alumnos para cada grupo, es decir, obtuvieron calificaciones de 11 a 14; finalmente, ningún alumno de los dos (0%) grupos logra alcanzar los niveles bueno y excelente.

En la tabla N° 06 se muestran los indicadores estadísticos del pretest de los grupos experimental y control, observándose que la **media aritmética** es de 7.74 y 7.84, respectivamente, lo cual indica que no hubo una diferencia notable. Asimismo, la

**mediana** del grupo experimental y control es de 8, entendiéndose que la mitad de ambos grupos alcanzaron un puntaje de 8 o menos.

En cuanto a la **moda**, en el grupo experimental es de 6, y en el grupo control de 7, que vienen a ser los puntajes que más se repiten en ambos pretest. Respecto a la **varianza** en el grupo experimental es de 3.39 y en el grupo control de 3.67, lo que evidencia que la variabilidad de datos es mínima.

Al observar la **desviación estándar**, en el grupo experimental es de 1.84 y en el control es 1.92, lo que muestra que los puntajes con respecto a la media de ambos grupos difieren ligeramente.

Finalmente, cotejando el **coeficiente de variancia** de las dos muestras, tenemos que entre el grupo experimental (23.77%) y el grupo control (24.48%) el grado de dispersión es mínimo.

Con estos resultados, se ratifica que es necesario el conocimiento y dominio de los criterios cognitivos, metacognitivos y textuales en la producción argumentativa escrita. Por lo tanto, las instituciones educativas deben incidir en el desarrollo de esta competencia, ya que se utiliza en los diversos contextos del vivir cotidiano.

**TABLA N°07**

**PRUEBA DE HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS ENTRE EL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL EN EL PRETEST**

GRUPOS	VARIANZAS	PRUEBA ESTADISTICA	RESULTADO DE LA PRUEBA	SIGNIFICANCIA (Valor P)	DECISION
G <sub>A</sub> 0 G.E	3.67 3.39	Ho: $\sigma^2C = \sigma^2E$ Ha: $\sigma^2C \neq \sigma^2E$	F = 0.106	P = 0.746 (P > 0.05)	No hay diferencia en las varianzas

**TABLA N° 08**

**PRUEBA DE HIPOTESIS PARA COMPROBAR LAS MEDIAS ARITMETICAS ENTRE EL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL EN EL PRETEST**

GRUPOS	MEDIAS	PRUEBA ESTADISTICA	RESULTADO DE LA PRUEBA	SIGNIFICANCIA (Valor P)	DECISION
G <sub>A</sub> 0 G.E	7.84 7.74	Ho: $\mu^2C = \mu^2E$ Ha: $\mu^2C \neq \mu^2E$	F = 0.203	P = 0.840 (P > 0.05)	No hay diferencia de medias



**TABLA N° 09****RESULTADOS DEL POSTEST APLICADO AL GRUPO EXPERIMENTAL**

<b>ESCALA VALORATIVA</b>	<b>PUNTAJE</b>	<b>ALUMNOS</b>	<b>PORCENTAJE (%)</b>
PESIMO	00 — 05	0	00
MALL)	06 — 10	0	00
REGULAR	11 — 14	8	25.8
BUENO	15 — 17	19	61.3
EXCELENTE	18 - 20	4	12.9
<b>TOTAL</b>		31	100 %

**FUENTE:** Postest de producción textual argumentativa.

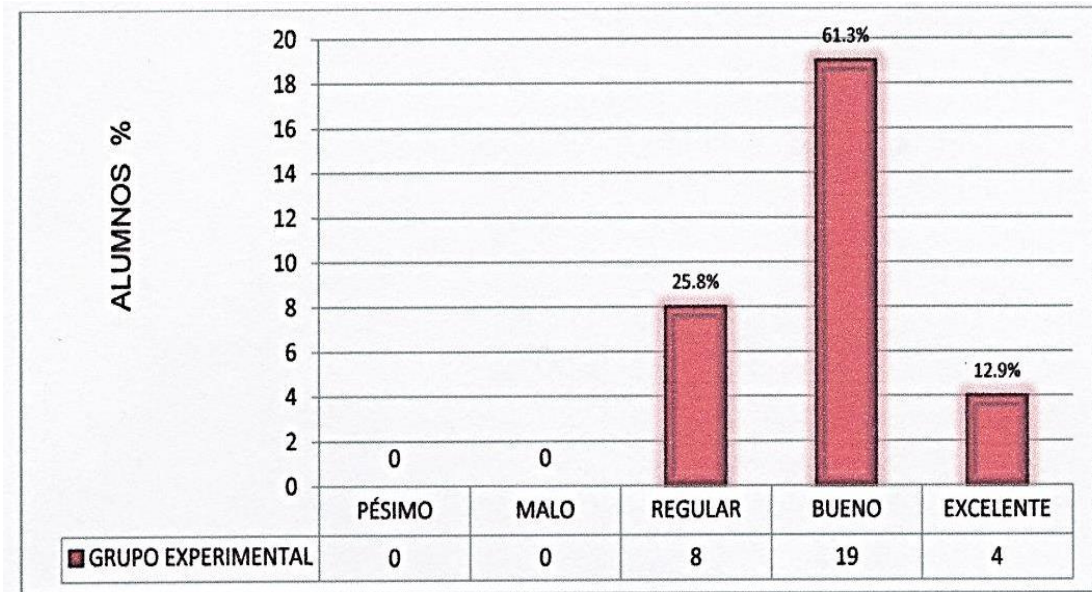
**TABLA N° 10****INDICADORES ESTADISTICOS DEL POSTEST EN EL GRUPO EXPERIMENTAL**

<b>INDICADORES ESTADISTICOS</b>	<b>POSTEST</b>
	<b>GRUPO EXPERIMENTAL (%)</b>
Media Aritmética (x)	15.58
Mediana (Me)	15
Moda (Mo)	15
Desviación Estándar (S <sup>2</sup> )	1.80
Varianza (S)	3.25
Coeficiente de Variación (C.V)	11.55

**FUENTE:** IBIDEM

GRÁFICO N° 04

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS RESULTADOS DEL POSTEST  
 APLICADO AL GRUPO EXPERIMENTAL



FUENTE: IBIDEM

**Interpretación:**

El grafico N° 04 presenta los resultados obtenidos luego de aplicar el postest al grupo experimental. Los alumnos, luego de culminar las actividades consignadas en la estrategia desarrollaron significativamente su competencia argumentativa escrita, porque se les enseña a utilizar correctamente sus capacidades cognitivas y autorregularlas así como las propiedades que rigen a todo texto. Si cotejamos los resultados del pretest con el postest, se podrá determinar que el logro es muy significativo, ya que la mayoría de los alumnos (llegó) a ubicarse en el nivel bueno (61.3 %) y excelente (12.9 %) con puntajes de 15 a 17 y 18 a 20, respectivamente.

En el nivel regular, según la tabla N° 09, fueron 08 alumnos (25.8 %) los que tuvieron puntaje de 11 a 14. Finalmente, no hubo alumnos (0 %) que se ubicaron en el nivel pésimo y malo, es decir, no obtuvieron de 0 a 5 y 6 a 10 respectivamente.

La tabla N° 10 contiene los resultados estadísticos. La media aritmética del grupo experimental, que es el valor promedio representativo, es 15.58. La **mediana** es 15, lo que significa que la mitad del grupo obtuvo un puntaje de 15 o menos; y la otra mitad de 15 o más. La **moda**, también de 15, viene a ser el puntaje que más se

repite en el posttest de dicho grupo. Asimismo, la **varianza** es 3.25, lo cual indica que los datos tienen una dispersión muy reducida, con respecto a su media aritmética.

La **desviación estándar** es 1.80, lo que da a conocer el promedio de la variabilidad de los datos con respecto a su media. Y por último, el **coeficiente de variación** es 11.55 %, esto indica que la dispersión de datos es mínima.

Con estos resultados descritos, se evidencia que la Influencia de la estrategia centrada en la interactividad cognitiva metacognitiva - textual aplicada al grupo experimental respondió significativamente a los objetivos propuestos, ya que los alumnos alcanzaron los niveles de logro bueno (61.3 %) y excelente (12.9 %), es decir, desarrollaron su competencia argumentativa escrita.

**TABLA N°11**  
**RESULTADOS DEL POSTEST APLICADO AL GRUPO CONTROL**

<b>ESCALA VALORATIVA</b>	<b>PUNTAJE</b>	<b>ALUMNOS</b>	<b>PORCENTAJE (%)</b>
PESIMO	00 — 05	1	3.2
MALO	06 — 10	27	87.1
REGULAR	11 — 14	2	6.5
BUENO	15 —17	1	3.2
EXCELENTE	18 - 20	0	00
<b>TOTAL</b>		31	100 %

**FUENTE:** Postest de producción textual argumentativa.

**TABLA N° 12**

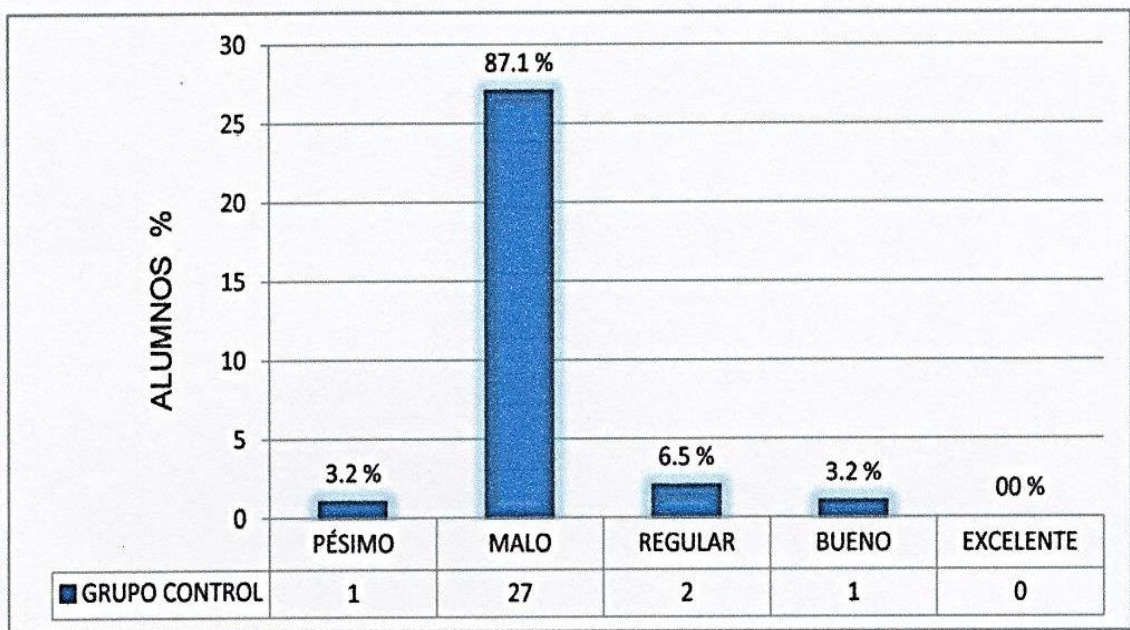
**INDICADORES ESTADISTICOS DEL POSTEST EN EL GRUPO CONTROL**

<b>INDICADORES ESTADISTICOS</b>	<b>POSTEST</b>
	<b>GRUPO CONTROL (%)</b>
Media Aritmética (x)	8.74
Mediana (Me)	9
Moda (Mo)	9
Desviación Estándar (S <sup>2</sup> )	1.86
Varianza (S)	3.46
Coeficiente de Variación (C.V)	21. 28

**FUENTE:** IBIDEM

GRÁFICO N° 05

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS RESULTADOS DEL POSTEST  
 APLICADO AL GRUPO CONTROL



FUENTE: IBIDEM

**Interpretación:**

El postest se aplicó a 32 alumnos del grupo control. En el grafico N° 05 se muestra que 01 alumno (3.2 %) se ubicó en el nivel pésimo de la escala valorativo, con puntaje de 0 a 5. Asimismo, el mayor número de alumnos 27 (87.1 %) tuvieron puntajes de 06 a 10, correspondiente al nivel malo. Mientras que 02 (6.5 %) alumnos alcanzaron el nivel regular, y solo 1 (3.2 %) alumno se ubicó en el nivel bueno. Finalmente, ningún alumno (0 %) logro el nivel excelente en la escala valorativo.

En la tabla N° 12 se evidencian los siguientes resultados estadísticos del postest del grupo control. La **media aritmética** del grupo control es 8.74 (°A), que es el valor promedio representativo. La **mediana** es 9, es decir la unidad del grupo obtuvo un puntaje de 9 o menos y la otra mitad de 9 o más. La **moda** es 9 que viene a ser el puntaje que más se repite en dicho grupo. Asimismo se verificó la **varianza** 3.46 lo cual indica que los datos tienen una dispersión alta con respecto a su media aritmética. La desviación estándar es de 1.86, con lo que se manifiesta el promedio

de variabilidad de los datos con respecto a su media. Finalmente, el coeficiente de variación es de 21.28 % lo que evidencia una dispersión de datos muy significativa.

**TABLA N° 13**

**COMPARACIÓN ENTRE RESULTADOS DEL PRETEST Y POSTEST DEL  
GRUPO EXPERIMENTAL**

<b>GRUPO EXPERIMENTAL</b>					
		<b>PRETEST</b>		<b>POSTEST</b>	
<b>ESCALA VALORATIVA</b>	<b>PUNTAJE</b>	<b>N° ALUMNOS</b>	<b>%</b>	<b>N° ALUMNOS</b>	
PESIMO	00 — 05	03	9.7	00	00
MALI)	06 —10	26	83.9	00	00
REGULAR	11 — 14	02	6.5	08	25.8
BUENO	15 —17	00	00	19	61.3
EXCELENTE	18 - 20	00	00	04	12.9
<b>TOTAL</b>		31	100%	31	100%

**FUENTE:** Pretest y postest de producción textual argumentativa.

**TABLA N° 14**

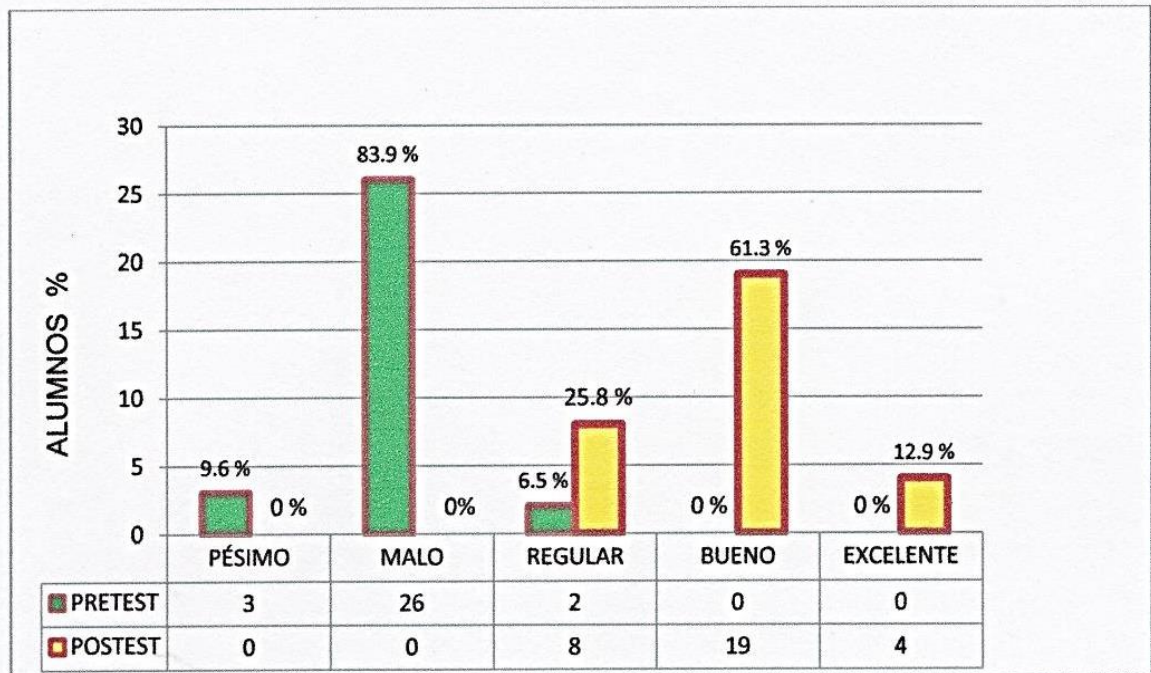
**INDICADORES ESTADISTICOS DEL PRETEST Y POSTEST DEL GRUPO  
EXPERIMENTAL**

<b>INDICADORES ESTADISTICOS</b>	<b>GRUPO EXPERIMENTAL</b>		<b>GANANCIA INTERNA</b>
	<b>PRETEST</b>	<b>POSTEST</b>	
Media Aritmética (x)	7.74	15.58	7.84
Mediana (Me)	8	15	7
Moda (Mo)	6	15	9
Desviación Estándar (S <sup>2</sup> )	1.84	1.80	0.04
Varianza (S)	3.39	3.25	0.14
Coeficiente de Variación (C,V)	23.77	11,55	12.22

**FUENTE:** IBIDEM

GRÁFICO N° 06

COMPARACIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS RESULTADOS DEL PRETEST Y POSTEST APLICADOS AL GRUPO EXPERIMENTAL



FUENTE: IBIDEM

**Interpretación:**

En el grafico N° 06 se muestran los resultados del pretest y postest del grupo experimental en forma comparativa, los cuales evidencian que antes de la aplicación de la estrategia, la totalidad de los estudiantes se ubicaron en los niveles: pésimo (9.7 %), malo (83.9 %) y regular (6.5 %), con calificativos entre 0 a 14.

En cambio, después de aplicarse la estrategia, la mayoría de los estudiantes (19) en un porcentaje del 61.3 % se ubicó en el nivel bueno, y 04 alumnos (12.9 %) alcanzaron el nivel excelente de la escala valorativa. Finalmente, 08 alumnos (25.8 %) obtuvieron calificativos de 11 a 14 correspondiente al nivel regular.

En la tabla N° 14 se grafica la ganancia interna del grupo experimental la cual fue de 7.84, evidenciándose que el 74.2 % logro el nivel significativo al ubicarse en los niveles bueno y excelente de la escala valorativa.



**TABLA N° 15**

**COMPARACK5N ENTRE RESULTADOS DEL PRETEST Y POSTEST DEL  
GRUPO CONTROL**

<b>GRUPO CONTROL</b>					
		<b>PRETEST</b>		<b>POSTEST</b>	
<b>ESCALA VALORATIVA</b>	<b>PUNTAJE</b>	<b>N° ALUMNOS</b>	<b>%</b>	<b>N° ALUMNOS</b>	<b>%</b>
PESIMO	00 - 05	02	6.5	01	3.2
MALO	06 —10	27	87	27	87.1
REGULAR	11 - 14	02	6.5	02	6.5
BUENO	15 —17	00	00	01	3.2
EXCELENTE	18 - 20	00	00	00	00
<b>TOTAL</b>		31	100%	31	100%

**FUENTE:** Pretest y postest de producción textual argumentativa.

**TARLA N° 16**

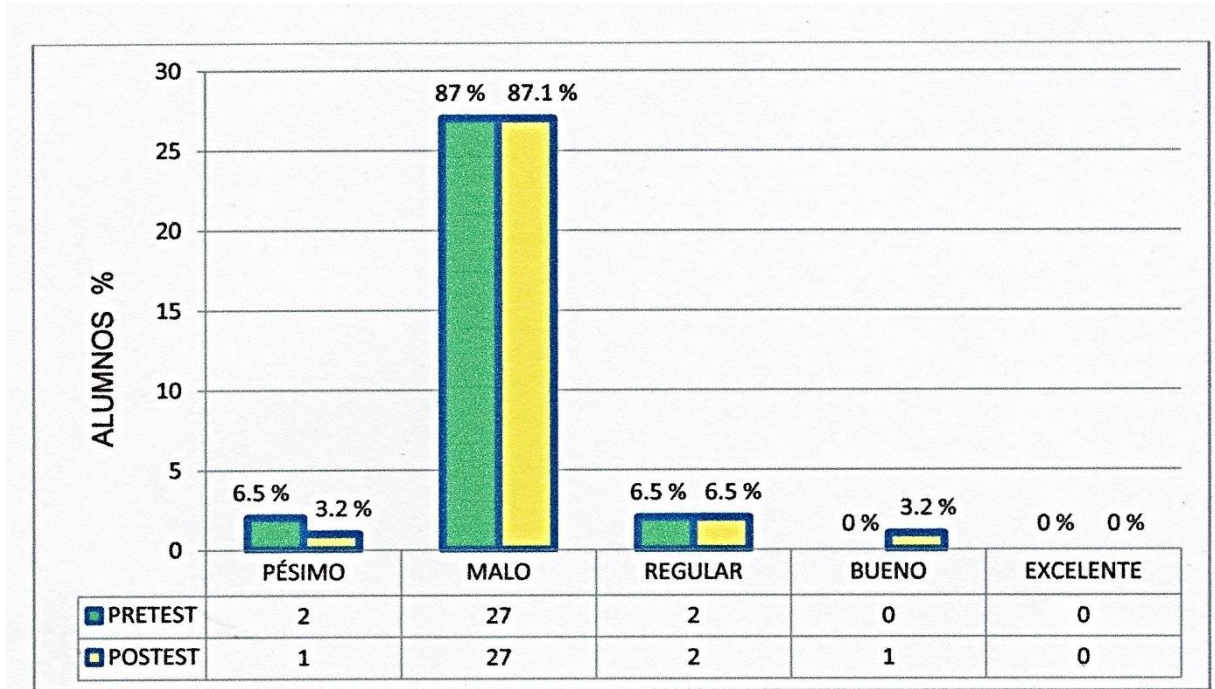
**INDICADORES ESTADISTICOS DEL PRETEST Y POSTEST DEL GRUPO  
CONTROL**

<b>INDICADORES ESTADISTICOS</b>	<b>GRUPO CONTROL</b>		<b>GANANCIA 1INTERNA</b>
	<b>PRETEST</b>	<b>POSTEST</b>	
	<b>(%)</b>	<b>(%)</b>	
Media Aritmética (x)	7.84	8.74	0.9
Mediana (Me)	8	9	01
Moda (Mo)	07	09	02
Desviación Estándar (S <sup>2</sup> )	1.92	1.86	0.06
Varianza (S)	3.67	3.46	0.21
Coefficiente de Variación (C.V)	24.48	21.28	3.2

**FUENTE:** IBIDEM

**GRÁFICO N° 07**

**COMPARACIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS RESULTADOS DEL PRETEST Y POSTEST APLICADOS AL GRUPO CONTROL**



**FUENTE:** IBIDEM

**Interpretación:**

En el gráfico N° 07 se muestran de forma comparativa los resultados del pretest y posttest del grupo control, estos evidencian cierta similitud. De 32 alumnos, 02 alumnos (6.5 %) se ubica en el nivel pésimo en el pretest; y 01 alumno (3.2 %) en el posttest. En el nivel malo se ubicaron 27 alumnos (87 %) en ambos test. Con respecto al nivel regular solo 02 alumnos (6.5 %) lo alcanzaron tanto en el pretest y posttest; y solo un alumno (3.2 %) logro el nivel bueno en el posttest y ningún alumno (0 %) en el pretest. Finalmente, no hubo alumnos (0 %) que alcanzaron el nivel excelente. Estos resultados descritos manifiestan que si no se utilizan estrategias cognitivas, de autorregulación y textuales para desarrollar la competencia argumentativa escrita, esta no mejorara.

El promedio en el pretest fue de 7.84, y en el posttest de 8.74, obteniéndose una ganancia de 0.9, es decir, el grupo no tuvo un cambio o mejora significativa. (Ver tabla N° 16)

**TABLA N° 17**

**COMPARACION DE RESULTADOS DEL POSTEST ENTRE LOS GRUPOS  
EXPERIMENTAL Y CONTROL**

<b>POSTEST</b>					
<b>ESCALA VALORATIVA</b>	<b>PUNTAJE</b>	<b>N° ALUMNOS</b>		<b>PORCENTAJE</b>	
		<b>G.E</b>	<b>G.O</b>	<b>(%)</b>	
<b>PESIMO</b>	00 — 05	00	01	00	3.2
MALO	06 — 10	00	27	00	87.1
REGULAR	11 — 14	08	02	25.8	6.5
BUENO	15 — 17	19	01	61.3	3.2
EXCELENTE	18 - 20	04	00	12.9	00
<b>TOTAL</b>		31	31	100%	100%

**FUENTE:** Postest de producción textual argumentativa.

**TABLA N° 18**

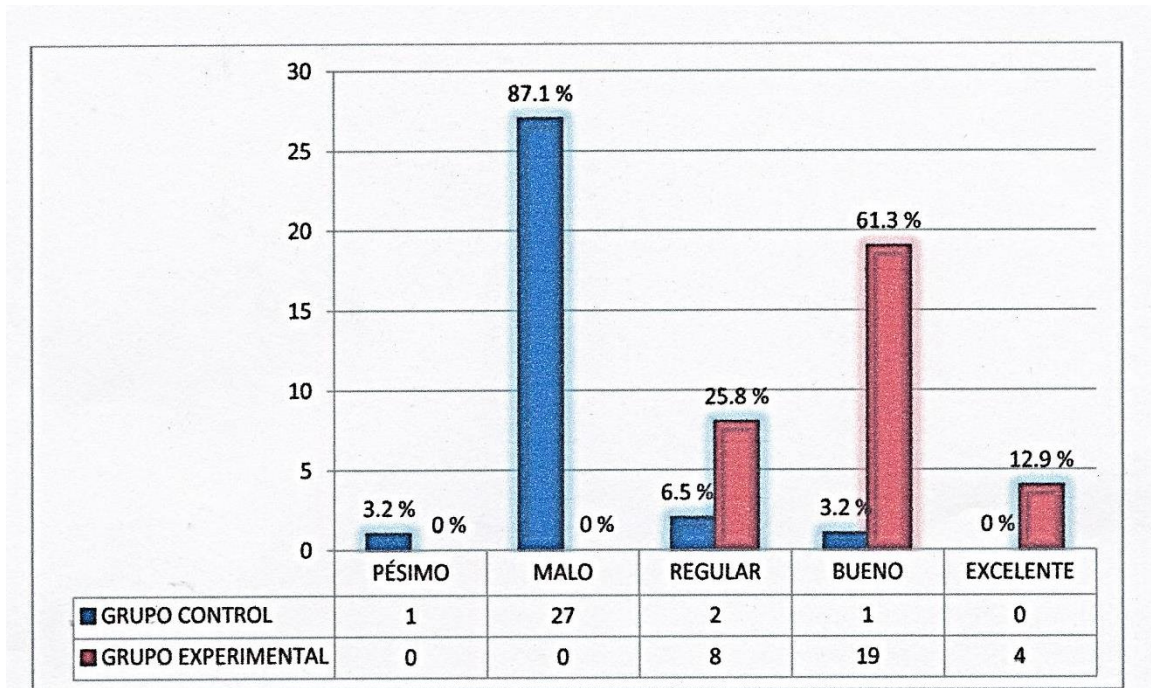
**INDICADORES ESTADÍSTICOS DEL POSTEST EN LOS GRUPOS  
EXPERIMENTAL Y CONTROL**

<b>INDICADORES ESTADISTICOS</b>	<b>POSTEST</b>		<b>GANANCIA INTERNA</b>
	<b>GRUPO EXPERIMENTAL</b>	<b>GRUPO CONTROL</b>	
Media Aritmética (x)	15.58	8.74	6.84
Mediana (Me)	15	9	6
Moda (Mo)	15	9	6
Desviación Estándar (S <sup>2</sup> )	1.80	1.86	0.6
Varianza (S)	3.25	3.46	0.21
Coeficiente de Variación (C.V)	11.55	21.28	9.73

**FUENTE:** IBIDEM

GRÁFICO N° 08

COMPARACIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS RESULTADOS DEL POSTEST APLICADOS A LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL



FUENTE: IBIDEM

**Interpretación:**

Cotejando los resultados obtenidos después de aplicar el posttest a ambos grupos, en el gráfico N° 08 se observa que 4 (12.9 %) alumnos de grupo experimental alcanzaron el nivel excelente, con un puntaje de 18 a 20 y ninguno (0 %) del grupo control lo logró. También se evidencia que 19 (61.3 %) del grupo experimental se ubicaron en el nivel bueno, con un puntaje de 15 a 17; y 01 (0%) alumno del grupo control alcanzó dicho nivel. Con respecto al nivel regular se puede visualizar que 08 (25.8 %) alumnos del grupo experimental alcanzaron este nivel; mientras que solo 02 (6.5 %) alumnos lo lograron del grupo control, es decir, con puntajes que oscilan entre 11 a 14. En cuanto al nivel malo, ningún (0 %) alumno del grupo experimental se ubicó en dicho rubro a diferencia del grupo control donde se ubicaron 27 (87.1 %) alumnos, con puntajes entre 06 a 10. Finalmente, ningún alumno (0 %) del grupo experimental se ubicó en el nivel pésimo, mientras que un alumno (0 %) del grupo control se mantuvo en este nivel, lo que demuestra que si necesitan que se

les enseñe a redactar a través de las estrategias propuestas, ya que esto incidirá en el desarrollo de la competencia argumentativa escrita,

Comparando los indicadores estadísticos del postest aplicado al grupo experimental y control (Ver tabla N° 18) se observa que la media aritmética es 15.5.8 y 8.74 respectivamente, lo que manifiesta el incremento en el promedio del grupo experimental en relación con el grupo control.

Asimismo, la **mediana** del grupo experimental es 15, entendiéndose que la mitad del grupo alcanzó un puntaje de 15 o menos; y la otra mitad, 15 o más. En el grupo control es 9, es decir, la mitad del grupo obtuvo un puntaje de 9 o menos, y la otra de 9 o más. En cuanto a la **moda**, el grupo experimental alcanzó 15 y el grupo control 9, que viene a ser el puntaje que más veces se repite en ambos postest.

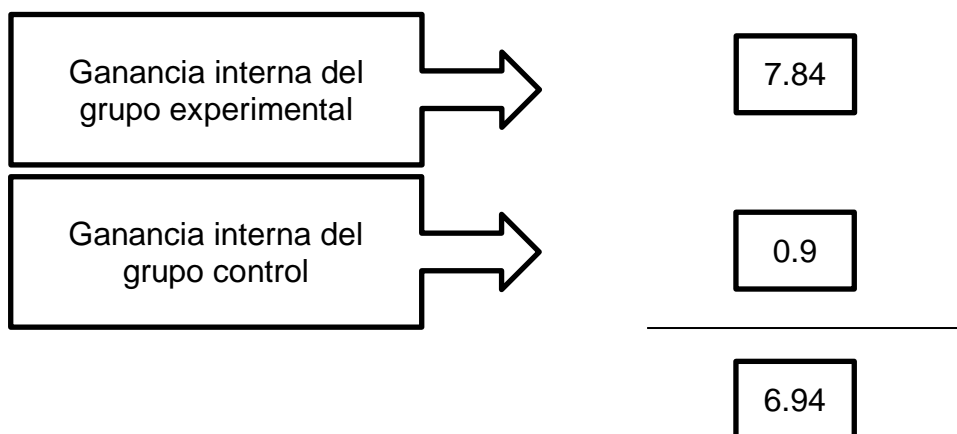
Respecto a la **varianza**, en las muestras es de 3.25 en el grupo experimental y de 3.46 en el grupo control.

Se contrasta asimismo, la **desviación estándar**, que en el grupo experimental es 1.80, y la del grupo control, 1.86, lo que demuestra que en el grupo experimental la distancia con su media es menor que en el grupo control.

Finalmente, cotejando el **coeficiente de variedad** de las dos muestras, se tiene que el grupo experimental obtuvo 11.55 %, y el grupo control, 21.28 %, entendiéndose que este último presenta mayor dispersión de datos con respecto al grupo experimental.

### Ganancia Pedagógica o Resultado Externo

La diferencia de la media del pretest y postest del grupo experimental, menos la diferencia de la media del pretest y postest del grupo control se resume en lo siguiente:



Por lo tanto, la ganancia externa es de 6.94 puntos a favor del Grupo Experimental lo cual demuestra que la influencia de la estrategia centrada en la interactividad cognitiva - metacognitiva - textual ha desarrollado significativamente la competencia argumentativa escrita en los alumnos.

TABLA N°19

**PRUEBA DE HIPÓTESIS PARA COMPROBAR LAS MEDIAS ARITMÉTICAS  
ENTRE EL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL EN EL POSTEST**

GRUPOS	MEDIAS	PRUEBA ESTADÍSTICA	RESULTADO DE LA PRUEBA	SIGNIFICANCIA (Valor P)	DECISIÓN
G.O A	8.74	Ho: $\sigma^2_C = \sigma^2_E$ Ha: $\sigma^2_C \neq \sigma^2_E$	F = -14.692	P = 0.000 (P < 0.05)	Si hay diferencia de medias; por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.
G.E	15.58				

## **4.2. DISCUSION DE RESULTADOS**

La composición de textos es un proceso esencial en las diversas esferas de la existencia humana, y sobre todo en el aspecto académico. En la actualidad, la mayoría de estudiantes presenta limitaciones profundas en esta actividad. Esto debido a diversos factores como el escaso o nulo conocimiento de las propiedades textuales, los procesos cognitivos, el exiguo ejercicio de los procesos de autorregulación en sus actividades escriturales. A esto se le adiciona la metodología tradicional, la transcripción como sinónimo de composición y en algunos casos la percepción de la redacción como un proceso cognitivo solo para adultos.

En cuanto a la redacción de textos argumentativos, esta realidad queda demostrada a partir de los datos obtenidos en el pretest del grupo experimental y control donde se evidencia que los textos elaborados presentan errores textuales (cohesión y coherencia), superestructurales (tesis, argumentos y conclusión) y cognitivos (no presentan planificación, incorrecta textualización y nula revisión)

A partir de estas deficiencias manifiesta en los estudiantes, en los últimas décadas diversas personas especialistas y afines al campo educativo se han enfocado en crear estrategias cognitivas y textuales para mejorar la composición de textos escritos. Esta realidad expuesta y experimentada en el pretest sirvió de acicate para diseñar y aplicar una Estrategia centrada en la interactividad cognitiva - metacognitiva - textual con la finalidad de desarrollar la competencia argumentativa escrita en los alumnos del 5° grado de Educación Secundaria de la I.E.P Peter Norton.

Los resultados evidenciaron que al iniciar el experimento, no se presentaron diferencias significativas en los promedios del pretest de los grupos experimental y control, conforme se describe en las tablas N° 05 y N° 06. El 93.6 % del primer grupo y el 93.5 % del segundo, obtuvieron una nota desaprobativa, que oscila entre 0 a 10. Lo cual expone que los alumnos presentan muchas deficiencias en la producción de textos argumentativos. Asimismo, las pruebas de hipótesis para comprobar las varianzas y medias aritméticas entre el grupo experimental y control respecto al pretest, registran que se rechaza la hipótesis alterna lo que registra su no significancia, esto se evidencia en las tablas N° 07 y N° 08



Los resultados del pretest demuestran que cuando no se utilizan estrategias cognitivas, metacognitivas y existe escaso o nulo conocimiento de las reglas textuales, es muy difícil que se pueda componer un texto coherente, cohesionado y con una intención comunicativa completa.

Así lo reafirma Morales cuando manifiesta que los escritos de los estudiantes "presentan profundas deficiencias (conceptuales, textuales, sintácticas, semánticas y ortográficas), que imposibilitan su comprensión. En los trabajos escritos, en las respuestas a las preguntas de los exámenes, entre otros textos se encuentran pruebas fehacientes que sustentan este supuesto" (Morales, 2002, p.386)

Luego de aplicar La estrategia centrada en la interactividad cognitiva — metacognitiva - textual, se revela resultados significativos, a partir de la comparación de los resultados entre el pretest y posttest del grupo experimental (Ver tabla N° 14) la ganancia interna es de 7.84 puntos, y es que en el posttest el 74.2 % de los alumnos se ubica en los niveles bueno y excelente, con notas que oscilan de 15 a 20, mientras que en el pretest ningún alumno 0% alcanzó estos niveles. El grupo control tuvo una ganancia interna de 0.9 puntos (Ver tabla N° 16) comprobándose que no hubo desarrollo debido a que no se les administro estrategia alguna.

Los resultados del posttest conllevan a demostrar la hipótesis, es decir los alumnos del grupo experimental, mediante el aprendizaje y la aplicación de la estrategia cognitiva - metacognitiva - textual, aprendieron a componer textos argumentativos coherentes y cohesionados, mejoraron su capacidad para identificar la superestructura del mismo, así como elaborar y plantear una tesis, redactar argumentos sólidos y conclusiones pertinentes, aspectos esenciales para aceptar o refutar cualquier planteamiento. A esto se le suma, la capacidad que mostraron durante el manejo de estrategias de autorregulación en el proceso escritural.

Esta realidad puede explicarse en dos fases, la primera cuando Cáceres (2006) expone que **la escritura es una actividad muy compleja. En el momento de la actividad de uso de la lengua oral o escrita se conjugan elementos de carácter cultural, discusivo y conocimientos específicos de carácter lingüístico muy variados.** Y la segunda, cuando Flores sostiene que "la

## V. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

### 5.1. CONCLUSIONES

En relación con los objetivos propuestos y las hipótesis planteadas se llegó a las siguientes conclusiones.

- Los alumnos antes de la aplicación de la estrategia centrada en la interactividad cognitiva – metacognitiva - textual evidenciaban profundas carencias en la redacción de textos argumentativos, luego del suministro de dicha estrategia su capacidad argumentativa como su proceso redactor mejoraron notablemente, ya que se visualizó que manejaban estrategias de autorregulación.
- Está demostrado que la estrategia centrada en la interactividad cognitiva - metacognitiva - textual desarrolla la competencia argumentativa escrita de los estudiantes, ya que elaboraron textos aplicando las propiedades lingüísticas, discursivas y superestructurales.
- Los resultados del postest evidenciaron que el 74.2% de los estudiantes obtuvieron puntajes correspondientes al nivel significativo (15 a 20), obteniendo una ganancia interna de 7.84% puntos, lo cual evidencia la eficiencia y eficacia de la estrategia aplicada, y por ende queda demostrada la hipótesis, mientras que el 90.3% de los estudiantes del grupo control se mantuvieron en los niveles malo y pésimo con calificaciones que oscilaron entre 0 a 10.
- Se corroboró, en el postest del grupo control, que obtuvo una ganancia interna de 0.9 debido al uso de metodologías y técnicas tradicionales y la carencia de estrategias que no permiten el desarrollo escritural.
- Los resultados obtenidos en el pretest evidencian el bajo nivel y las limitaciones que muestran los estudiantes en la composición de textos argumentativos. El 93.6% del grupo experimental y el 93.5% del grupo control se ubicaron en los niveles malo y pésimo con notas promedio entre 0 a 10.

## 5.2. SUGERENCIAS

- El docente debe adquirir conocimientos, habilidades y destrezas en la producción textual argumentativa, enmarcados en los procesos cognitivos y metacognitivos.
- Para un mayor compromiso y estimulación con el proceso redactor argumentativo, el docente debe elaborar un texto argumentativo en clase con la participación de los estudiantes, esto generará que los discentes cavilen y tomen conciencia que el proceso escritural no es un acto azaroso o mágico, sino que requiere de un proceso concienzudo.
- Los textos modelos trabajados en el desarrollo temático y el proceso escritural argumentativo deben ser cercanos a su realidad y con temas motivadores, tal como se hizo en esta investigación.
- El docente debe fomentar los procesos de autoevaluación (metacognición) en todo momento debido a que estos generaran reflexión y autonomía, fundamentales en el futuro proceso redactor.
- Una vez que los alumnos hayan editado sus textos argumentativos, el docente debe compilarlos para su publicación en una página web, blog virtual u otro medio social; esto será un acicate para los futuros procesos académicos.
- Esta investigación sobre la competencia argumentativa escrita no es rígida sino flexible, en consecuencia, el docente puede aplicarlos a otras tipologías textuales, lógicamente contextualizadas y matizadas de acuerdo a los objetivos que se propone.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo, L. (2010) *Teorías contemporáneas de aprendizaje*. Perú: Editorial Magister.
- Ausubel, D. (1995) *Psicología Evolutiva. Un punto de vista cognitivo*. México: D.F. Trillas.
- Anscombe, J. (1988) *La argumentación en la lengua*. Madrid: Editorial Gredos.
- Avendano & Desinano. (2009) *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Barriga & Hernández, G. (1998) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D.F.: Mc Graw — Hill.
- Berko & Berstein. (1999) *Psicolingüística*. (2<sup>ca</sup> ed.) España: Mc Graw Hill.
- Bernárdez, E. (1982) *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe.
- Betancur, L. (2009) *El desarrollo de la Competencia Argumentativa Escrita*. Uruguay: Quehacer Educativo.
- Cáceres, J. (2006) *Gramática del texto*. Lima.
- Camps, A. (1995) *Aprender a escribir textos argumentativos. Características dialógicas de la argumentación escrita*. Madrid.
- Casas, R. (2007) *Redacción General: Un enfoque pragmlingüístico*. (2<sup>da</sup> ed.) Lima: Editorial Megabyte.
- Cassany, Luna & Sanz. (1998) *Enseñar lengua*. (4<sup>ta</sup> ed.) España: GRAO.
- Cassany, Luna & Sanz. (2000) *Enseñar lengua*. (8<sup>va</sup> ed.) España: GRAO.
- Castrillón, C. (1992) *La enseñanza de estrategias metacognitivas en el caso de la composición escrita*. Colombia.
- Cervantes, R. (2007) *Teoría y didáctica de la lengua y literatura*. Lima: San Marcos
- Cereza, M. (1997) *Texto, contexto y situación*. Barcelona: Octaedro.
- Cuenca, J. (2010) *Gramática del texto*. Madrid: Arco Libros.

- Díaz, F. (1998) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill
- Díaz. (2002) *La argumentación escrita*. Antioquia.
- Flavell, J. (1976) *Los aspectos metacognitivos en la solución de problemas*. Editorial: La inteligencia Natural.
- Feurstein, R. (1975) *Los niños del Melah. Deprivación sociocultural y su importancia educativa*. Israel.
- Fledman (2003) *Introducción a la psicología*. (4<sup>ta</sup> ed.) México: Mc Graw Hill
- Gervic & Zimbardo (2005) *Psicología y vida*. (17<sup>va</sup> ed.) México: Pearson Educación.
- Martin, E. & Marchesi. (1990) *Desarrollo metacognitivo y problemas de aprendizaje*. Madrid: S.A.
- Mendoza, A (2003) *Didáctica de la Lengua y Literatura*. Madrid: Prentice Hall — Interamericana.
- Ministerio de Educación. (2006) *Guía para el Desarrollo de los Procesos Metacognitivos*. Lima: FIMART
- Ministerio de Educación. (2006) *Área de Comunicación. Orientaciones para el trabajo pedagógico del área de comunicación*. (2<sup>da</sup> ed.) Lima: FIMART
- Ministerio de Educación. (2007) *Guía para el Desarrollo de Capacidades*. (2<sup>da</sup> ed.) Lima: FIMART
- Ministerio de Educación. (2010). *Unidad de Medición de la Calidad*. Lima: FIMART
- Neyra, L. & Flores, J. (2011) *Comprensión y producción textual*. Lima: San Marcos.
- Nino, V (2009) *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. (2<sup>da</sup> ed.) Bogotá: ECOE.
- López & Gallardo. (2005) *Conocimiento y lenguaje*. Valencia: Educación. Materiales.
- Perelman, C. (1989) *Tratado de la argumentación: La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Pérez. (2001) *Comunicación Escrita*. Magisterio. Colombia.

- Peronard, M. (2002) *La argumentación en las primeras etapas de la lengua materna*. Buenos Aires.
- Rios. P. (1990) *Relación entre metacognición y ejecución en sujetos de diferentes edades*. Caracas.
- Van Dijk, T. (1983) *Estructura y funciones del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (1997) *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós ibérica. S.A.
- Vereau, Pantigoso & Valverde. (2009) *Comprensión Textual*. Chimbote: Manticora Editores.
- Vigotsky L. (1996) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Critica

## REFERENCIAS VIRTUALES

Tamayo Osorio, S. (2008) *Argumentar y escribir un proyecto de producción textual que convence!* Recuperado de

[http://www.cerlalc.org/Curso\\_Escritur/IEveriencias/Berha\\_Sofia\\_Tamayo.pdf](http://www.cerlalc.org/Curso_Escritur/IEveriencias/Berha_Sofia_Tamayo.pdf)

Arroyo, R. et al. (2009) *Desarrollo intercultural de la composición escrita.* (2) 1, 103 — 121. Recuperado de

[www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/2-7.pdf](http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/2-7.pdf)

Castillo, M. (2003) *Redacción de artículos de opinión: propuesta didáctica fundamentada en una superestructura argumentativa.* (2) 22, 127 — 143.

Recuperado de [http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/ia3n22/22-\\_.pdf](http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/ia3n22/22-_.pdf)

Morales, O. (2002) *¿Cómo contribuir con el desarrollo de las competencias de los estudiantes universitarios como productores de textos?* (5) 16, 385 — 389.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601602>

Serrano de Moreno, S (2008) *Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica.* (XIV) 1, 149 — 161. Recuperado de

[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1315-95182008000100013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1315-95182008000100013&script=sci_arttext)

Serrano, S & Villalobos, J. (2008) *La argumentación discursiva escrita.* Recuperado de

[www.redalyc.org/pdf/356/35623538011.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/356/35623538011.pdf)

Pipkin, M. (2008) *Producción escrita como función epistémica. Reflexión y re-escritura de textos argumentativos en contextos de interacción* (1) 37, 65 - 93.

Recuperado de

[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-17162008000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-17162008000200004&script=sci_arttext)

Pulido, E. (2008) *Construir textos argumentativos bajo la perspectiva de Weston.* (14) 27, 183 - 197. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892010>





**ANEXO 01**

**MATRIZ DE COHERENCIA INSTRUMENTAL**

VARIABLE	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	SUBINDICADORES	PUNTOS	INSTRUMENTO
<b>Competencia argumentativa escrita</b>	<b>Argumentación</b>	<b>Razonamiento y demostración</b>	<i>Utiliza argumentos claros, convincentes y pertinentes.</i>	02	<b>Ficha analítica de producción textual argumentativa</b>
			<i>Utiliza contraargumentos válidos y confiables.</i>	02	
		<b>Congruencia entre argumentos</b>	<i>Relaciona los argumentos en base a la tesis</i>	02	
			<i>Presenta los argumentos de manera jerárquica</i>	02	
		<b>Criticidad de razonamientos</b>	<i>Evalúa los argumentos utilizados e infiere los posibles contraargumentos</i>	02	
		<b>Propiedades</b>	<b>Adecuación del registro lingüístico</b>	<i>Utiliza los términos y el tono pertinente al propósito comunicativo</i>	
	<b>Coherencia entre los elementos del texto</b>		<i>Elabora una introducción que conduce gradualmente a la tesis</i>	01	
			<i>Elabora una conclusión que se relaciona con la tesis</i>	01	
			<i>Utiliza de manera correcta la progresión temática para amplificar los argumentos y contraargumentos</i>	02	
			<b>Cohesión en la macroestructura y la microestructura</b>	<i>Manifiesto orden lógico en el desarrollo de los párrafos.</i>	
	<i>Utiliza correctamente los referentes textuales y conectores lógicos</i>			01	
	<b>Organización textual</b>		<b>Estructura encuadrada</b>	<i>Elabora su texto con la estructura encuadrada (Tesis - argumentos - contraargumentos - conclusión)</i>	

**ANEXO 02**

**FICHA ANALÍTICA DE PRODUCCIÓN TEXTUAL ARGUMENTATIVA**

**Alumno (a):** .....

**Docente:** Cruz Gonzales, Richard Josué

**Puntaje:** El valor para los indicadores del 1, 2, 3, 4, 5, 6,9 y 12 son de dos puntos, los demás equivalen a un punto.

<b>N°</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>PUNTOS</b>	
01	<i>Utiliza argumentos claros, convincentes y pertinentes.</i>	00	02
02	<i>Utiliza contraargumentos válidos y confiables.</i>	00	02
03	<i>Relaciona los argumentos en base a la tesis</i>	00	02
04	<i>Presenta los argumentos de manera jerárquica</i>	00	02
05	<i>Evalúa los argumentos utilizados e infiere los posibles contraargumentos</i>	00	02
06	<i>Utiliza los términos y el tono pertinente al propósito comunicativo</i>	00	02
07	<i>Elabora una introducción que conduce gradualmente a la tesis</i>	00	01
08	<i>Elabora una conclusión que se relaciona con la tesis</i>	00	01
09	<i>Utiliza de manera correcta la progresión temática para amplificar los argumentos y contraargumentos</i>	00	02
10	<i>Manifiesto orden lógico en el desarrollo de los párrafos</i>	00	01
11	<i>Utiliza correctamente los referentes textuales y conectores lógicos</i>	00	01
12	<i>Elabora su texto con la estructura encuadrada (Tesis – argumentos – contraargumentos – conclusión)</i>	00	02
<b>NOTA</b>			

**OBSERVACIONES**

.....

.....

.....

**ANEXO 03**

**PRETEST**

<b>Apellidos y nombres:</b> .....		
<b>Docente:</b> .....		
<b>Grado:</b> .....	<b>Sección:</b> .....	<b>Fecha:</b> .....

**Instrucción:** *Elabora un texto argumentativo con sus respectivos elementos (tesis – argumentos – contraargumentos y conclusión) del tema “La adopción de hijos por parejas homosexuales”*

**ANEXO 05**

**GUÍA DE OBSERVACIÓN**

I.E: "Peter Norton"

ÁREA: .....

FECHA: .....

TEMA: .....

GRADO: .....

SECCIÓN: .....

DOCENTE: Cruz Gonzales, Richard Josué

N°	Indicadores  Alumnos	Respeto las ideas de sus compañeros	Participa asertivamente en las diversas actividades	Es responsable en la presentación de las diversas tareas asignadas	Participa y coopera grupalmente	En su comunicación no es agresivo, despectivo, burlón o gesticula de manera desdenosa	Espera atentamente su turno de participación y no interrumpe	Valora y cuida el material de trabajo	Se expresa de manera oportuna y coherente	Porta sus materiales educativos en las horas de clase	Muestra orden y respeto en las diversas actividades académicas	NOTA
01												
02												
03												
04												
05												
06												
07												
08												
09												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												

**Puntaje:** Todos los indicadores tienen un valor de dos puntos.

**ANEXO 06**

**CUESTIONARIO PARA LA PLANIFICACIÓN ESCRITURAL**

Alumno (a): .....  
Área: ..... Tema: .....  
Grado: ..... Sección: ..... Fecha: .....  
Docente: Cruz Gonzales, Richard Josué

**INSTRUCCIÓN:** Lee atentamente cada uno de los ítemes y responde de manera clara y precisa.

1. ¿Qué quiero decir? ¿Qué ideas expondré?  
.....  
.....  
.....
2. ¿Qué busco con mi texto? ¿Cuál es la finalidad?  
.....  
.....
3. ¿Qué posición adoptaré (religiosa, política, científica, filosófica, etc.)?  
.....  
.....  
.....
4. ¿Quién o quiénes leerán mi texto?  
.....  
.....
5. ¿Sé qué tipo de texto voy a escribir?  
.....  
.....
6. ¿Qué estructura tendrá mi texto?  
.....  
.....
7. ¿Qué nivel de lengua debo utilizar? ¿Por qué?  
.....  
.....  
.....
8. ¿En qué tipo de persona escribiré: primera, segunda o tercera?  
.....  
.....  
.....
9. ¿Qué título le pondré? ¿Qué importancia tiene el título?  
.....  
.....
10. ¿Cuánto conozco del tema y cómo haré para conocerlo a profundidad?  
.....  
.....
11. ¿Cómo organizaré mis ideas?  
.....  
.....

**ANEXO 08**

**GUÍA DE VALORACIÓN ESCRITURAL**

Alumno (a): .....  
Área: ..... Tema: .....  
Grado: ..... Sección:..... Fecha: .....  
Docente: Cruz Gonzales, Richard Josué

**INSTRUCCIÓN:** Lee tu texto y responde honestamente cada uno de los indicadores.

<b>INDICADORES</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
<i>Puedo distinguir claramente el propósito de mi texto.</i>		
<i>He empleado argumentos variados.</i>		
<i>Mis argumentos resultan convincentes.</i>		
<i>Mi texto presenta contraargumentos</i>		
<i>Los conectores y referentes que utilice son los adecuados.</i>		
<i>La extensión de mis párrafos es adecuada.</i>		
<i>No hay contradicciones en todo el texto.</i>		
<i>El texto cumple con su propósito</i>		
<i>Que frases, argumentos e ideas debo suprimir o cambiar</i>		
<i>Mi producto textual tiene relación con mi texto planificado.</i>		

¿Cómo solucionaría lo señalado anteriormente?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

¿Cómo podría cambiarlo para mejorar el escrito?

.....  
.....  
.....  
.....

**ANEXO 07**

**GUÍA DE ESTRATEGIAS PSICOLINGÜÍSTICAS DE PRODUCCIÓN**

Alumno (a): .....  
 Área: ..... Tema: .....  
 Grado: ..... Sección:..... Fecha: .....  
 Docente: Cruz Gonzales, Richard Josué

**INSTRUCCIÓN:** Esta guía te servirá para desempeñarte mejor, tener en cuenta cada momento será crucial, ya que te permitirá analizar y reflexionar si estas logrando tus objetivos o si necesitas ajustar algunas aspectos en tu texto. Si marcas SI entonces CONTINÚA el proceso de escritura y si marcas NO REELABORA tu actividad.

Momento	Estrategias	Procedimientos	Acción		
<b>DURANTE</b>	Análisis de elementos	La redacción de mi tesis, argumentos y contraargumentos son claros y coherentes	SI	Continuo	
			NO	Reelaboro	
	<b>PRIMER MOMENTO</b>	Mi organizador visual está jerarquizado correctamente con los elementos de mi texto.	SI	Continuo	
			NO	Reelaboro	
	<b>SEGUNDO MOMENTO</b>	Cohesión y coherencia	Estoy ampliando correctamente mis argumentos y contraargumentos a través de la progresión temática	SI	Continuo
				NO	Reelaboro
		Utilizo adecuadamente los conectores, referentes y signos de puntuación.	SI	Continuo	
			NO	Reelaboro	
		Leo mis párrafos y analizo si tienen relación	SI	Continuo	
			NO	Reelaboro	
		Estoy logrando el objetivo que persigo con mi texto.	SI	Continuo	
			NO	Reelaboro	
		Estoy entendiendo lo que escribo	SI	Continuo	
			NO	Reelaboro	
	<b>TERCER MOMENTO</b>	Análisis global del texto	El tono y el lenguaje de mi texto es adecuado	SI	Continuo
				NO	Reelaboro
		Los argumentos validan mi tesis	SI	Continuo	
			NO	Reelaboro	
Mi conclusión es coherente con mi tesis		SI	Continuo		
		NO	Reelaboro		

**ANEXO 09**

**REGISTRO METACOGNITIVO**

Alumno (a): .....  
Área: ..... Tema: .....  
Grado: ..... Sección: ..... Fecha: .....  
Fecha: ..... Docente: Cruz Gonzales, Richard Josué

**INSTRUCCIÓN:** Responde honestamente cada una de las interrogantes, ya que esto te permitirá desempeñarte mejor en las siguientes actividades.

1. ¿Cuánto conocía y cuánto conozco ahora?  
.....  
.....  
.....
2. ¿Cómo he logrado aprender?  
.....  
.....  
.....
3. ¿Qué medios utilice para aprender?  
.....  
.....  
.....
4. ¿Qué fallas sigo cometiendo y cómo puedo corregirlas?  
.....  
.....  
.....
5. ¿Qué fortalezas puedo optimizar?  
.....  
.....  
.....
6. ¿Será importante lo que estoy aprendiendo?  
.....  
.....  
.....
7. ¿Por qué antes no aprendía así?  
.....  
.....  
.....
8. ¿Se podría aplicar estos conocimientos y capacidades en otras áreas? ¿Cuáles?  
.....  
.....  
.....



**ANEXO 10**

**PROGRAMA DE LOS CONTENIDOS DE LA ESTRATEGIA BASADA EN LA INTERACTIVIDAD COGNITIVA – METACOGNITIVA - TEXTUAL**

<b>N° DE SESIONES</b>	<b>CONTENIDO</b>	<b>APRENDIZAJE ESPERADO</b>	<b>TÉCNICA</b>	<b>INSTRUMENTO</b>	<b>TIEMPO</b>
SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 01	El texto: definición, propiedades y tipologías textuales.	Conoce e identifica las propiedades del texto y sus diversas clases textuales.	Análisis de tareas Observación	Práctica de clase Guía de observación	5h
SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 02	El párrafo y la progresión temática.	Identifica y discrimina las clases de párrafos en la práctica. Utiliza la progresión temática para amplificar las ideas principales de la práctica	Análisis de tareas Observación	Práctica de clase Guía de observación	5h
SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 03	El uso de la coma, el punto y el punto y coma.	Conoce e identifica los signos de puntuación en diversos textos. Utiliza los signos de puntuación en diversos textos.	Análisis de tareas Observación	Práctica de clase Guía de observación	4h
SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 04	El texto argumentativo: definición, elementos, estructura y clases	Identifica el texto argumentativo, los elementos, clases y estructura de textos argumentativos en las prácticas. Elabora diversos argumentos para sustentar una tesis.	Análisis de tareas Observación	Práctica de clase Guía de observación	7h
SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 05	Producción de textos: planificación, textualización, revisión - corrección y edición.	Conoce los procesos cognitivos en la elaboración de un texto. Utiliza correctamente los procesos cognitivos en la elaboración de un texto.	Análisis de tareas Observación	Práctica de clase Guía de observación	6h
SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 06	Estrategias de comprensión de textos: El subrayado, el resumen, el tema central, las ideas principales y secundarias	Conoce las diversas estrategias de comprensión en los diferentes textos. Aplica las diversas estrategias de comprensión de textos en la práctica	Análisis de tareas Observación	Práctica de clase Guía de observación	6h
SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 07	Los organizadores visuales: el mapa conceptual y la cruz categorial	Conoce los elementos de los organizadores visuales: el mapa conceptual y la cruz categorial Elabora organizadores visuales de manera creativa y coherente sobre textos argumentativos.	Análisis de tareas Observación	Práctica de clase Guía de observación	4h

**PROGRAMA DE LOS PROCESOS DE LA ESTRATEGIA BASADA EN LA INTERACTIVIDAD COGNITIVA – METACOGNITIVA - TEXTUAL**

ETAPAS	ACCIONES	APRENDIZAJE ESPERADO	TÉCNICA	INSTRUMENTO	TIEMPO
DIAGNÓSTICA	Diagnóstico	Analiza el video sobre las diversas problemáticas sociales. Elabora un texto argumentativo sobre una problemática social. Redacta el análisis de su texto.	Interrogación Observación	Prueba oral Guía de observación Registro metacognitivo	2 h
	Exploración	Responde el cuestionario sobre la temática argumentativa. Leen y analiza el video sobre la argumentación. Expresa sus ideas sobre la relevancia de la argumentación en la vida cotidiana.	Interrogación Observación	Cuestionario Guía de observación Registro metacognitivo	1h
TEORIZACIÓN	Abordamiento de la temática argumentativa, la lectura y organizadores visuales	PROGRAMA DE LOS CONTENIDOS DE LA ESTRATEGIA	PROGRAMA DE LOS CONTENIDOS DE LA ESTRATEGIA	PROGRAMA DE LOS CONTENIDOS DE LA ESTRATEGIA	PROGRAMA DE LOS CONTENIDOS DE LA ESTRATEGIA
	Comprobación de lo aprendido				
PRODUCCIÓN ESTRATÉGICA	Planificación	Analiza los videos sobre la importancia de la argumentación en la vida académica y social Observa las imágenes y eligen una temática para elaborar un texto. Organizan los diversos aspectos de planificación de su texto.	Interrogación Observación Interrogación	Cuestionario Guía de observación Registro metacognitivo	2h
	Textualización	Redactan los elementos de su texto. Organizan los elementos en un organizador visual Elaboran su texto, teniendo en cuenta los elementos, propiedades y la progresión temática.	Análisis de tareas Observación Interrogación	Guía de estrategias Guía de observación Registro metacognitivo	4h
	Revisión – corrección	Reflexiona y evalúa su texto elaborado. Analiza los textos redactados de sus compañeros. Reescribe su texto, teniendo en cuenta las correcciones hechas. Analiza su texto elaborado con la versión planificada.	Análisis de tareas Interrogación Observación	Guía de estrategias Guía de observación Registro metacognitivo	2h
	Edición	Redacta la versión final de su texto argumentativo.	Análisis de tareas Observación Interrogación	Guía de observación Registro metacognitivo	1h
EVALUACIÓN	Análisis	Analiza tu texto para medir el grado de competencia argumentativa escrita.	Análisis de tareas	Ficha analítica de producción textual	1h

## ANEXO 11

### MATRIZ DE COHERENCIA DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Título: Influencia de la estrategia centrada en la interactividad cognitiva – metacognitiva – textual en el desarrollo de la competencia argumentativa escrita en los alumnos del 5º Grado de Educación Secundaria de la I.E.P. “Peter Norton” de Nuevo Chimbote, 2012

PROBLEMA	VARIABLES	DIMENSIONES E INDICADORES	MARCO TEÓRICO	OBJETIVOS
<p>¿En qué medida la influencia de la estrategia centrada en la interactividad cognitiva – metacognitiva – textual influye en el desarrollo de la competencia argumentativa escrita en los alumnos del 5º grado de Educación Secundaria de la I.E.P “Peter Norton” de Nuevo Chimbote, 2012?</p>	<p><b>Variable Independiente</b></p> <p>Estrategia centrada en la interactividad cognitiva – metacognitiva – textual</p>	<p><b>Dimensiones</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cognición</li> <li>• Metacognición</li> <li>• Textualidad</li> </ul> <p><b>Indicadores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Planificación</li> <li>✓ Textualización</li> <li>✓ Revisión – corrección</li> <li>✓ Edición</li> <li>✓ Conocimiento de la cognición</li> <li>✓ Autorregulación</li> <li>✓ Adecuación</li> <li>✓ Coherencia</li> <li>✓ Cohesión</li> </ul>	<p><b>1. COGNICIÓN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Definición</li> <li>b) Teorías</li> <li>c) Procesos cognitivos</li> <li>d) Modelos</li> </ul> <p><b>2. METACOGNICIÓN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Definición</li> <li>b) Dimensiones</li> <li>c) Procesos</li> </ul> <p><b>3. TEXTUALIDAD</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Definición</li> <li>b) Elementos</li> <li>c) Propiedades</li> <li>d) Niveles</li> <li>e) Tipología</li> </ul> <p><b>4. COMPETENCIA ARGUMENTATIVA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Concepciones</li> <li>b) Definición</li> <li>c) Características</li> <li>d) Capacidades</li> </ul> <p><b>5. EL TEXTO ARGUMENTATIVO ESCRITO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Definición</li> <li>b) Elementos</li> <li>c) Propiedades</li> <li>d) Estructura</li> <li>e) Clases</li> </ul>	<p><b>Demostrar</b> que la estrategia centrada en la interactividad cognitiva – metacognitiva – textual influye en el desarrollo de la competencia argumentativa escrita en los alumnos del 5º grado de Educación Secundaria de la I.E.P “Peter Norton” de Nuevo Chimbote, 2012</p>
<p style="text-align: center;"><b>HIPÓTESIS</b></p> <p>La estrategia centrada en la interactividad cognitiva – metacognitiva – textual influye en un nivel significativo en el desarrollo de la competencia argumentativa escrita en los alumnos del 5º grado de Educación Secundaria de la I.E.P “Peter Norton” de Nuevo Chimbote, 2012</p>	<p><b>Variable Dependiente</b></p> <p>Competencia argumentativa escrita</p>	<p><b>Dimensiones</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Argumentación</li> <li>• Propiedades</li> <li>• Organización textual</li> </ul> <p><b>Indicadores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Razonamiento y demostración</li> <li>✓ Congruencia</li> <li>✓ Criticidad</li> <li>✓ Adecuación</li> <li>✓ Coherencia</li> <li>✓ Cohesión</li> <li>✓ Estructura encuadrada</li> </ul>	<p><b>IV. ESTRATEGIA CENTRADA EN LA INTERACTIVIDAD COGNITIVA – METACOGNITIVA – TEXTUAL EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ESCRITA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Fundamentos</li> <li>b) Objetivos</li> <li>c) Contenidos</li> <li>d) Medios y materiales</li> <li>e) Procedimientos</li> <li>f) Evaluación</li> <li>g) Bibliografía</li> </ul> <p><b>MARCO CONCEPTUAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) La estrategia centrada en la interactividad cognitiva – metacognitiva – textual</li> <li>b) Cognición</li> <li>c) Metacognición</li> <li>d) Textualidad</li> <li>e) Competencia argumentativa</li> <li>f) Texto argumentativo</li> </ul>	<p><b>Identificar</b> el nivel de competencia argumentativa escrita antes y después de la aplicación de la estrategia en los alumnos del 5º grado de Educación Secundaria de la I.E.P “Peter Norton” de Nuevo Chimbote, 2012</p> <p><b>Fundamentar</b> teóricamente la estrategia centrada en la interactividad cognitiva – metacognitiva – textual y la competencia argumentativa escrita</p> <p><b>Elaborar</b> la estrategia centrada en la interactividad cognitiva – metacognitiva – textual en el desarrollo de la competencia argumentativa escrita en los alumnos del 5º grado de Educación Secundaria de la I.E.P “Peter Norton” de Nuevo Chimbote, 2012</p> <p><b>Aplicar</b> la estrategia centrada en la interactividad cognitiva – metacognitiva – textual en el desarrollo de la competencia argumentativa escrita a los alumnos del 5º grado de Educación Secundaria de la I.E.P “Peter Norton” de Nuevo Chimbote, 2012.</p> <p><b>Analizar e interpretar</b> los resultados de la aplicación de la estrategia centrada en la interactividad cognitiva – metacognitiva – textual en el desarrollo de la competencia argumentativa escrita en los alumnos del 5º grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Privada “Peter Norton” de Nuevo Chimbote, 2012.</p>

**ANEXO 04**

**PRETEST**

<b>Apellidos y nombres:</b> .....		
<b>Docente:</b> .....		
<b>Grado:</b> .....	<b>Sección:</b> .....	<b>Fecha:</b> .....

**Instrucción:** *Elabora un texto argumentativo con sus respectivos elementos (tesis – argumentos – contraargumentos y conclusión) del tema “La adopción de hijos por parejas homosexuales”*