



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco

El proceso de autorregulación para el fortalecimiento de la escritura argumentativa de estudiantes universitarios efectuado en un entorno educativo b-learning

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

P R E S E N T A:

Ballinas Quintana Arelly Ivette

DIRECTORA DE TESIS:
Rebeca Berridi Ramírez

MÉXICO, CDMX



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco

El proceso de autorregulación para el fortalecimiento de la escritura argumentativa de estudiantes universitarios efectuado en un entorno educativo b-learning

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

P R E S E N T A :

Ballinas Quintana Arelly Ivette

DIRECTORA DE TESIS:

Rebeca Berridi Ramírez

JURADO:

Dra. Ana Nulia Cazares Castillo

Mtra. Leticia Vega Hoyos

Dra. Diana Patricia Rodríguez Pineda

Dra. Ruth Angélica Briones Fragoso

Agradecimientos

Agradezco primeramente el presente trabajo a Dios, por ser mi guía y mi fuerza en este proceso de aprendizaje y el logro de uno de los anhelos más deseados.

A la Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco y al CONACYT, por brindarme la oportunidad de culminar un logro más en mi formación profesional.

Un reconocimiento y agradecimiento especial a mi directora de tesis la Dra. Rebeca Berridi Ramírez, gracias por su orientación y confianza que en mi depósito, el soporte que me brindó incondicionalmente me permitió un buen aprovechamiento académico y la culminación de mi tesis en buen término. ¡Muchas gracias por todo querida profesora!

También quiero agradecer a la Dra. Ana Cazares Castillo, por su apoyo incondicional y su asesoría constante a lo largo de este proceso, gracias por sus palabras de motivación y por confiar en mí.

A la Mtra. Leticia Vega Hoyos por su tiempo, consejos y apoyo incondicional no solo en lo académico sino también en lo personal, gracias por todo.

De igual forma quiero agradecer a la Dra. Diana Patricia Rodríguez Pineda por sus palabras de motivación, disciplina y constancia que me ha enseñado a lo largo de mi formación profesional.

Gracias a la Dra. Ruth Briones por sus enseñanzas y más por impartir el conocimiento e inspirar al cambio.

Gracias a todas mis profesoras de la línea de Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación, por su constancia y compromiso con su trabajo educativo.

A mis compañeros de la línea TIC-E muchas gracias por los momentos inolvidables que viví con ustedes y por compartir conmigo todos sus conocimientos.

Para terminar, agradezco al Mtro. Gabriel Montes de Oca Aguilar por su tiempo y asesoría para mi proyecto de investigación y a la Coordinación de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional, por la guía y apoyo a lo largo de este proceso formativo.

Dedicatorias

A mis amados padres

Gracias por estar a mi lado y por su apoyo incondicional en esta etapa de realización de mi posgrado, por su moral y entusiasmo para conseguir mis propósitos, pero sobre todo por sus consejos y amor, que guían mi camino.

A mi querido novio

porque sé que siempre estás ahí para apoyarme en todo momento

A mi hermano

¡Gracias por tu apoyo!

A mis queridos compañeros de vida

Samantha, Blanquet y Chiquita nadie como ustedes para transformar mis penas en alegrías, y un agradecimiento especial a mi amado Camilo (QEPD) porque siempre estuviste a mi lado en aquellas jornadas largas de trabajo de la maestría, te lo agradezco tanto, te mando un beso hasta el cielo, porque sé que desde allá sigues siendo mi mejor compañero.

Índice de contenido

Agradecimientos y dedicatorias

Resumen

Introducción

Primera parte. Fundamentos teóricos

Capítulo I. La autorregulación del aprendizaje

1.1. Introducción	16
1.2. El aprendizaje autorregulado	17
1.3. Metacognición	19
1.4. Autorregulación	21
1.4.1. Perspectiva de dos modelos de autorregulación	22
1.5. La autorregulación y el aprendizaje autónomo	25
1.6. La autorregulación en contextos virtuales	27

Capítulo. II. La argumentación escrita en el contexto superior

2.1. Introducción	29
2.2. Conceptualización de la argumentación escrita	31
2.3. Enfoques teóricos para el estudio de la argumentación	34
2.3.1. Perspectiva psicolingüística y sociocultural	34
2.3.2. Perspectiva pragmadialéctica	38
2.4. Modelo didáctico para la enseñanza de la composición escrita	40
2.5. El texto argumentativo y sus características	42
2.6. Los procesos cognitivos implicados en la composición de textos argumentativos mediante subprocesos del pensamiento	44
2.6.1. Planificación: El proceso antes de la escritura	50
2.6.2. Textualización: La actividad durante la escritura	51
2.6.3. Revisión: evaluación de la escritura	52
2.7. Las competencias discursivas en el nivel superior	53
2.8. La escritura en la universidad	54

Capítulo III. Entornos virtuales de aprendizaje	
3.1. Introducción	58
3.2. Las TIC en la educación	59
3.3. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): Dilemas en su vinculación con las nuevas realidades educativas	64
3.3.1 Las TIC como ímpetu de cambio para la redefinición de los espacios educativos	66
3.4. Los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) y su capacidad de propagación o expansión del conocimiento	73
3.5. Diseño de un entorno virtual como mediador en la promoción del proceso de autorregulación de la argumentación escrita	78
3.5.1. Fundamentos teóricos sobre los entornos virtuales de aprendizaje (EVA)	79
3.6. Método B-learning	81
3.6.1. Modalidad educativa b-learning como método del aprendizaje constructivista	83
3.7. Plataforma Moodle para la distribución de la enseñanza y el aprendizaje.	84

Segunda parte. Estudio Empírico

Capítulo IV. Problema, Justificación y Objetivos de la investigación	
4.1. Problema	86
4.2. Justificación	90
4.3. Objetivos generales y específicos	91
Capítulo V. Método	
5.1. Población o muestra	93
5.2. Escenario	93
5.3. Hipótesis de investigación	93
5.4. Tipo y Diseño de la investigación	94
5.5. Variables	95
5.6. Instrumentos para la recolección de datos	96
5.6.1. Cuestionario diagnóstico: Nivel de dominio del uso de la plataforma Moodle	96
5.6.2. Argumentación escrita	96

5.6.2.1. Diseño	96
5.6.3. Programa de intervención	97
5.6.3.1. Diseño instruccional	98
5.6.3.2. Contenidos de aprendizaje	98
5.6.3.3. Producción de materiales para la plataforma	98
5.6.3.4. Evaluación de expertos	98
5.6.4. Aplicación del Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas	100
5.6.4.1. Procedimiento	100
5.6.5. Grupo focal	101
5.6.5.1. Diseño	101
Capítulo VI. Análisis de los resultados	
6.1. Análisis de información	103
6.2. Diagnóstico de la población	104
6.3. Resultados pretest	107
6.4. Resultados de la intervención	116
6.4.1. Implementación del curso modalidad b-learning	116
6.4.2. Aplicación del cuestionario para evaluación de metas (CEMA)	126
6.4.3. Análisis de correlación	131
6.5. Resultados Postest	135
6.6. Valoración de la opinión de los participantes	147
Capítulo VII. Conclusiones y Recomendaciones para futuros trabajos	
7.1. Conclusiones generales	157
7.2. Recomendaciones para futuras investigaciones	165
7.3. Sugerencias a la institución	166
Referencias	167
Anexos	184

Tablas

Tabla 1. Definición de los conceptos según Álvaro (2009, p. 2).	27
Tabla 2. Concepto y definición de elementos internos del texto	37
Tabla 3. Características del constructivismo social y las funcionalidades de Moodle asociadas al constructivismo	79
Tabla 4. Esquema diseño del análisis de los datos	94
Tabla 5. Elementos de la rúbrica de evaluación	97
Tabla 6. Especificaciones del instrumento CEMA	98
Tabla 7. Resultados del pretest sobre identifica orden y estructura.	106
Tabla 8. Resultados del pretest sobre se establece en la introducción tema y objetivo sobre el cual se argumenta	107
Tabla 9. Resultados del pretest sobre delimita título y tema	108
Tabla 10. Resultados del pretest sobre se establece una tesis	109
Tabla 11. Resultados del pretest sobre desarrolla argumentos	109
Tabla 12. Resultados del pretest sobre fórmula una conclusión	111
Tabla 13. Resultados del pretest sobre genera evidencias de sustento	112
Tabla 14. Resultados del pretest sobre se establece argumentos con secuencia y cohesión	
Tabla 15. Resultados de distribución de frecuencias de las calificaciones totales de los ensayos en la condición pretest	112
Tabla 16. Ejemplo de ensayo pretest del estudiante 6	128
Tabla 17. Ejemplo de ensayo pretest del estudiante 11	129
Tabla 18. Ejemplo de ensayo pretest del estudiante 10	130
Tabla 19. Ejemplo de ensayo pretest del estudiante 3	132
Tabla 20. Correlación entre las metas orientadas al aprendizaje y las puntuaciones totales de los ensayos	136
Tabla 21. Correlación entre las metas orientadas a la valoración social y las puntuaciones totales de los ensayos	137
Tabla 22. Ejemplo de ensayo postest del estudiante 6	146

Tabla 23. Ejemplo de ensayo postest del estudiante 11	148
Tabla 24. Ejemplo de ensayo postest del estudiante 10	151
Tabla 25. Ejemplo de ensayo postest del estudiante 3	153
Tabla 26. Producción del primer dominio: fase de planificación de la escritura pretest y postest, prueba de rangos de Wilcoxon	162
Tabla 27. Estadística prueba de Wilcoxon: a. identifica orden y estructura y b. Plantea en la introducción tema y objetivos	163
Tabla 28. Producción del segundo dominio: fase de transcripción de la escritura pretest y postest, prueba de rangos de Wilcoxon	164
Tabla 29. Estadística prueba de Wilcoxon: delimita título y tema y establece una tesis	165
Tabla 30. Estadística prueba de Wilcoxon: desarrolla argumentos, formula una conclusión y genera evidencias de sustento	165
Tabla 31. Producción del tercer dominio: fase de revisión de la escritura pretest y postest, prueba de rangos de Wilcoxon	166
Tabla 32. Estadística prueba de Wilcoxon: establece argumentos con secuencia y cohesión	167
Tabla 33. Resultados del contraste entre las evaluación inicial y final de los ensayos, prueba de rangos de Wilcoxon	167
Tabla 34. Resultados del contraste entre las evaluación inicial y final de los ensayos del grupo experimental	168

Figuras

Figura 1. Un análisis triádico del funcionamiento autorregulado	18
Figura 2. Modelo de Flavell 1981	20
Figura 3. Habilidad cognitivo-lingüística: argumentar	31
Figura 4. Etapas y Actos de la argumentación	39
Figura 5. Modelo para enseñar a escribir	40
Figura 6. Elementos de una secuencia didáctica para la enseñanza de la composición escrita	42

Figura 7. Esquema argumentativo	47
Figura 8. Modelo cognitivo de la composición escrita (Hayes, 1996)	49
Figura. 9. Modelo Comparar-Diagnosticar-Operar CDO	52
Figura 10. Uso de artefactos tecnológicos	107
Figura 11. Utilidad de artefacto tecnológico con internet	108
Figura 12. Conocimiento de uso de la plataforma Moodle	108
Figura 13. Realización de cursos en Moodle	109
Figura 14. Acceso a artefacto tecnológico con internet	109
Figura 15. Bienvenida al curso ubicada en el portal	123
Figura 16. Actividad de evaluación pretest ubicada en la plataforma Moodle	127
Figura 17. Medias de la subescala de la dimensión Metas orientadas al aprendizaje	137
Figura 18. Medias de la subescala de la dimensión metas orientadas al yo	138
Figura 19. Medias de la subescala de la dimensión metas orientadas a la valoración social	139
Figura 20. Medias de las subescalas de la dimensión metas de logro o recompensa	140
Figura 21. Pantalla de instrucciones finales	145
Gráfica 1. Identifica orden y estructura	157
Gráfica 2. Plantea en la introducción tema y objetivo	157
Gráfica 3. Delimita título y tema	158
Gráfica 4. Establece una tesis	158
Gráfica 5. Desarrolla argumentos	159
Gráfica 6. Establece argumentos con secuencia y cohesión	159
Gráfica 7. Formula una conclusión	160
Gráfica 8. Genera evidencias	160
Gráfica 9. Evaluaciones totales pretest y postest	161

RESUMEN

En este estudio se exponen los resultados obtenidos a través de una experiencia educativa con un método b-learning (presencial/virtual) en un ambiente virtual de aprendizaje en la plataforma de código abierto Moodle, para promover procesos de autorregulación planificación, transcripción, y revisión que favorecieran la escritura argumentativa de un grupo de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco. La aproximación al estudio se efectuó desde un enfoque mixto mediante un diseño preexperimental de preprueba y post prueba. Luego de una valoración de los ensayos con rúbrica, se observó que el empleo del método b-learning beneficio a la aplicación de la secuencia didáctica, a causa de que los estudiantes reflejaron un cambio significativo antes y después del tratamiento, debido al incremento en las puntuaciones finales de las producciones textuales; sin embargo, los estudiantes aún presentan dificultades para desarrollar eficazmente algunas de las tareas de la escritura argumentativa, como el establecimiento de una tesis sólida en correspondencia el despliegue de argumentos adecuados a lo largo de una progresión lógica.

Palabras claves: procesos de autorregulación, escritura argumentativa y método b-learning.

INTRODUCCIÓN

La globalización ha impulsado los cambios sociales, científicos, educativos y tecnológicos, dicha situación se manifiesta no solo en las formas de interacción social, sino también presupone nuevas formas de aprender y enseñar. Por tanto, se requieren de sistemas educativos que gestionen el proceso de aprendizaje centrado en el estudiante, a través de modelos de aprendizaje innovadores que permitan aprovechar el potencial de las TIC a favor de la educación y del desarrollo de las capacidades y habilidades cognitivas requeridas en el mundo de hoy. (Cobo y Moravec, 2011; UNESCO, 2013).

A través del enfoque de educación basado por competencias se pretende que, una de las habilidades que desarrollen los estudiantes universitarios, sea la capacidad de construir y evaluar argumentos, puesto que, desde distintas corrientes se sostiene que escribir desde la argumentación estimula el pensamiento crítico y reflexivo sobre el propio saber, que implica una acción dirigida mediante procesos de autorregulación para planificar los contenidos, revisarlos, formularlos y reformularlos (Molina, Padilla y Carlino, 2012; Cazares, 2012).

De este modo, la autorregulación se convierte en un proceso clave para el aprendizaje en línea, puesto que se requiere un mejor uso de estrategias de autorregulación en ambientes mediados por tecnología; así, la autorregulación del aprendizaje en conjunto con los entornos virtuales, constituyen un mediador potencial para un rendimiento académico de calidad (Berridi y Martínez, 2017; y Azevedo, 2005).

Con la finalidad de dar sustento teórico a las cuestiones planteadas, la primera parte de este documento se conforma por tres capítulos: I. La autorregulación del aprendizaje. En él se presenta

un panorama general sobre la autorregulación del aprendizaje. Asimismo, se define qué es el aprendizaje autorregulado; además, se examina de forma somera en qué consiste la metacognición y la autorregulación del aprendizaje relacionado a la perspectiva de dos modelos de autorregulación. Se concluye el apartado con el análisis de la autorregulación, el aprendizaje autónomo y la autorregulación en contextos virtuales; II. La argumentación escrita en el contexto superior. Esta sección contiene la conceptualización y elementos que conforman la argumentación escrita. En segunda instancia se analizan algunas perspectivas teóricas como la psicolingüística-sociocultural y la pragmadialéctica. Posteriormente, se expone un modelo didáctico para la enseñanza de la composición escrita respectivo a las características del texto argumentativo, así como los procesos cognitivos implicados en la composición de textos argumentativos a través de subprocesos del pensamiento: planificación, textualización y revisión, seguido de las competencias discursivas en la educación superior. Por último, se puntualiza la importancia del desarrollo de la argumentación escrita para un pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes universitarios contemporáneos; III. Entornos virtuales de aprendizaje. En el tercer apartado se desarrollan diversas concepciones sobre la integración de las TIC al ámbito educativo contemporáneo; así como, un panorama general de los EVA para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La segunda parte de la investigación se relaciona al estudio empírico y consta de los siguientes capítulos:

En el capítulo IV se revisa el planteamiento del problema acerca de la escritura argumentativa en nivel superior y el uso de los procesos de autorregulación mediados en entornos virtuales, se continua con la justificación del estudio y los objetivos de la investigación.

El capítulo V describe el método, en el que se detallan el procedimiento y las acciones efectuadas en el estudio.

En la sección que corresponde al análisis de los datos se incluye: el desglose de las tres fases del estudio: Fase I. Análisis de resultados de la prueba pretest; Fase II. Resultados de la intervención; y Fase III. Resultados Postest del estudio. Dentro de cada apartado se evidencia el proceso de sistematización de análisis de los instrumentos de medición de la muestra del grupo experimental de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN-Ajusco).

El último apartado corresponde a las conclusiones del estudio en donde se analiza la evidencia encontrada que apoye la hipótesis planteada, así como el desarrollo de la discusión de las aportaciones de los resultados encontrados.

PRIMERA PARTE

Fundamentos teóricos

I. LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

1.1. Introducción

“La autorregulación conduce al éxito académico”

B. J. Zimmerman

Para Savater (1997) el primer objetivo de la educación consiste en hacer conscientes a los sujetos de la realidad. De este modo, en el contexto educativo contemporáneo el aprendizaje autorregulado cobra mayor relevancia, dado que, desde la nueva óptica mundial los estudiantes deben tener la capacidad de regular su propio proceso de aprendizaje y a su vez que éste logre convertirse en un aprendiz autónomo, con la habilidad de controlar y direccionar diversos recursos del aprendizaje tales como: tácticas, estrategias metacognitivas y estrategias autorregulatorias (Torrano, Fuentes y Soria, 2017; Lamas, 2008).

Es necesario recalcar que, con los cambios producidos en las sociedades actuales derivados del avance de la ciencia, tecnología y economía, la transformación del contexto educativo implica la imperiosa necesidad de promover en los estudiantes la regulación y gestión de sus propios procesos de aprendizaje a través del desarrollo de habilidades de orden cognoscitivo, a causa de que algunas investigaciones subrayan que, la autorregulación del aprendizaje es un mediador para el logro del desempeño efectivo del estudiante (Torrano et al, 2017; Berridi y Martínez, 2017; Azevedo, 2005).

En vista de lo anterior, en este primer apartado se presenta un panorama general sobre la autorregulación del aprendizaje. Se empieza por definir qué es el aprendizaje autorregulado para después examinar de forma somera en qué consiste la metacognición y la autorregulación del aprendizaje con un subapartado relacionado a la perspectiva de dos modelos de autorregulación.

Se concluye el apartado con el análisis de la autorregulación, el aprendizaje autónomo y la autorregulación en contextos virtuales.

1.2. El aprendizaje autorregulado

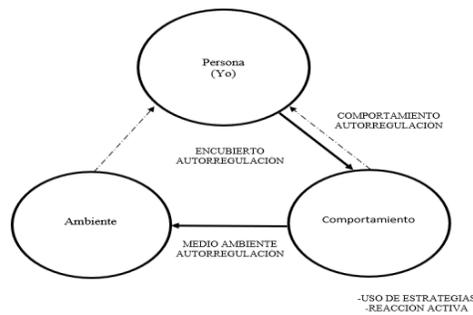
De acuerdo con Zimmerman (1989) los estudiantes pueden ser autorregulados en la medida en que son participes activos de manera metacognitiva, motivacional y conductualmente sobre su propio proceso de aprendizaje, esto implica el uso de estrategias específicas que permitan alcanzar metas académicas. Este autor explica que se trata de un proceso complejo y, define a la autorregulación (*Self-regulation*) como un proceso auto directivo, a través del cual, los estudiantes transforman el desarrollo de capacidades mentales en destrezas académicas que posteriormente serán aplicadas en diversas áreas (Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje autorregulado se representa como los procesos que utilizan los aprendices para autodirigir sistemáticamente sus acciones y conductas de manera estratégica mediante la organización de las acciones necesarias para el logro de metas, el establecimiento de metas posibilita el desarrollo de destrezas que benefician el cumplimiento de tareas a largo plazo, por consiguiente, la autorregulación incluye variables cognoscitivas y afectivas a causa de que el estudiante desarrolla percepciones sobre la propia capacidad de aprendizaje (*autoeficacia*) mismas que se fomentan positivamente cuando las tareas se instauran en un período de corto y largo plazo (Schunk, 2012 y Zimmerman, 1989).

Por otra parte, teóricos cognitivos sociales sostienen que el aprendizaje autorregulado no está determinado solo por un factor personal (*autoeficacia*), sino que este proceso está influenciado tanto por causas ambientales y conductuales, como por ejemplo el estímulo del docente sobre la realización de tareas activas (Zimmerman, 1989).

Cabe señalar que dicha formulación trídica radica de los supuestos de Bandura en 1986 (citado por Schunk, 2012) dicho autor advierte que las contingencias ambientales pueden ser más fuertes que las conductuales o personales y que estas pueden mejorar el desempeño académico. Esta contingencia de reforzamiento ocurre en el contexto donde se sitúa la instrucción y las reglas, en otras palabras; cuando se proporciona una tarea de control, es decir, controlada externamente en este caso por el docente, esto se convierte en un componente eficaz para la conducta autorreguladora del aprendiz. No obstante, mucho dependerá de las metas, valores y autoeficacia que los estudiantes destinen hacia el control de la tarea.

Figura 1. Un análisis triádico del funcionamiento autorregulado



Fuente: Zimmerman (1989)

En vista que desde la teoría cognoscitiva social se enfatiza en la importancia de la interacción de los factores personales, conductuales y ambientales, se considera entonces que la autorregulación es un proceso cíclico; así mismo dicho proceso se ve reflejado en el modelo de Zimmerman de las tres fases de la autorregulación realizadas en las tareas antes, durante y después de la participación (Schunk, 2012). De este modo, la autorregulación requiere del establecimiento de metas y motivación para la regulación de las acciones cognitivas, es así, que los estudiantes que pueden autorregularse poseen ciertas características en la realización de las actividades autorregulatorias y utilizan los siguientes métodos según Peñalosa, Landa y Vega (2006); Torrano y González (2004) y Schunk (2012):

- a. Empleo eficaz de una serie de estrategias cognitivas para planificar y organizar la información.
- b. Planificación y monitoreo de los procesos mentales de manera consciente enfocados hacia el logro de metas (metacognición).
- c. Motivación y adaptación hacia los requerimientos de las tareas de control.
- d. Planificación y administración de los tiempos de las tareas.
- e. Proactividad hacia la construcción de ambientes de estudio positivos.
- f. Monitoreo frecuente de metas a corto y largo plazo.
- g. Planificación, rectificación y revaloración de las metas alcanzadas de manera cíclica.
- h. Autosupervisión sobre su propio desempeño.
- i. Establecimiento de creencias positivas de autoeficacia, expectativas y conductas.

La autorregulación desde una visión constructivista son aquellas acciones controladas de forma voluntaria, pero que dependen en gran medida por el control externo, es decir, por la influencia del otro a través de la instrucción y la práctica en interacción social (Vygotsky, 1978). Por tanto, el control externo es clave para los procesos de interiorización, de este modo a pesar de que el andamiaje del docente disminuya en determinado momento, en la actividad autorregulatoria del aprendiz persistirá la influencia docente (Wertsch citado por Schunk, 2012).

En definitiva, el entrenamiento de las habilidades autorregulatorias tiene mayor eficacia si estas son mediadas por ambientes sociales a través del establecimiento de estrategias de autorregulación vinculadas a contenidos académicos como la redacción y las matemáticas, dado al uso de herramientas culturales como el lenguaje y los símbolos (Schunk, 2012).

1.3. Metacognición

La metacognición consiste en la capacidad de aprender a partir del propio proceso de conocimiento. Brown (1984) sostiene que la metacognición se refiere a la capacidad del individuo para entender su propio proceso cognitivo; además, supone que la modificación del comportamiento es el resultado del control mental del sujeto.

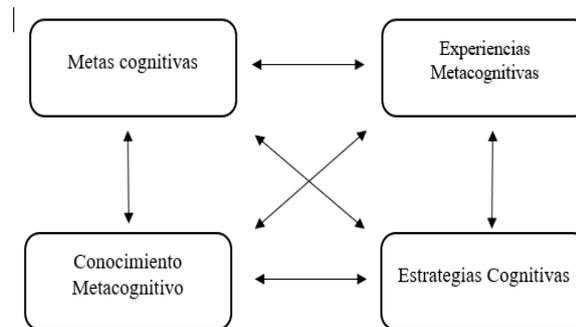
De acuerdo con lo anterior, para Brown (1978) la capacidad de entender o reflexionar sobre la propia capacidad para planificar, monitorear o establecer metas de actividades son determinadas por la resolución de problemas, es decir; por la metacognición de los procesos.

De este modo, a partir de las interacciones entre el conocimiento metacognitivo con las experiencias, metas y estrategias cognitivas y metacognitivas serán factores que actuarán como condicionamiento de control sobre la propia actividad cognitiva del individuo (Flavell citado por Mateos, 2001).

En relación con el conocimiento metacognitivo hace alusión a la guía de la actividad cognitiva a través de la información procedimental y declarativa conformada por creencias adquiridas por las experiencias cognitivas almacenadas en la memoria de largo plazo. Más aún, el conocimiento procedimental y declarativo avanza conforme al desarrollo humano tal como lo declara Piaget; no obstante, este desarrollo puede ser activado de forma automática mediante las situaciones y

experiencias sociales del sujeto. Por otra parte, se señala que pueden surgir deficiencias en cuanto al desarrollo o al uso inapropiado de este conocimiento y es justo ahí donde radica su objeto de estudio (Flavell citado por Crespo, 2004).

Figura 2. Modelo de Flavell 1981



Fuente: Mateos, 2001, p. 22.

De manera semejante Flavell (1979) distingue tres categorías metacognitivas principales: persona, tarea y estrategia.

I. Persona: Abarca todo lo relacionado a las capacidades sobre sí mismo y sobre otros; es decir, las creencias intraindividuales, por ejemplo, el aprender de manera social.

II. Tarea: se divide en dos subcategorías la primera se refiere a los conocimientos sobre la información que se tiene disponible sobre determinada tarea que puede ser abundante, escasa, desconocida, etc. Y cómo esta información es abordada cognitivamente. La segunda subcategoría es el conocimiento metacognitivo sobre la demanda de la tarea o las metas a alcanzar, el aprendiz sabrá distinguir entre tareas de poca o alta demanda cognitiva, si es un aprendizaje de análisis o de memoria.

III. Estrategia: Es el conocimiento que se puede desarrollar por medio de la aplicación de diversas técnicas o estrategias para la resolución de determinadas tareas y así alcanzar los objetivos o metas cognitivas. Dichas estrategias pueden ser aplicadas de manera consciente o involuntariamente de acuerdo con la situación de la demanda de la tarea.

Se debe agregar que para Flavell (citado por Díaz Barriga y Hernández, 2010) en el conocimiento metacognitivo es relevante la interacción de las categorías. Dicho brevemente, la metacognición es esencial en el desarrollo del aprendizaje, también cobra importancia para la toma de conciencia como mecanismo de transformación del aprendizaje, así como la regulación ejercida

por otros elementos como el aspecto social, basadas las explicaciones desde postulados Piagetianos y Vygostskianos (Martí, 2005).

1.4. Autorregulación

Ahora se puede decir, que la metacognición es un conocimiento declarativo puesto que puede describirse un hecho o concepto de manera consciente, mientras que la autorregulación hace referencia a un conocimiento fundamentalmente procedimental a causa de la aplicación reflexiva de estrategias o desarrollo de habilidades autorregulatorias -control ejecutivo- sobre una tarea cognitiva como la planificación, monitoreo y revisión, con la finalidad de aprender o solucionar un problema (Brown citado por Díaz- Barriga y Hernández, 2010).

Para sistematizar esto último, se describe el modelo conformado por tres fases cíclicas sobre cómo hace uso el estudiante de ciertos procesos de aprendizaje a nivel de autoconciencia y creencias motivacionales. Estos procesos se describen a continuación según Zimmerman (2002):

- a. **Fase de planificación o prevención.** Conlleva las creencias que ocurren antes del proceso de aprendizaje o resolución de problema. Esta fase se divide en dos procesos: análisis de tareas y automotivación. 1) análisis de tareas. Los estudiantes establecen metas cercanas para un logro personal, como la elaboración de una lista de palabras claves, es decir, saben utilizar estrategias que les posibilite la segmentación de las tareas. 2) automotivación. En ella se reflejan las creencias que los estudiantes tienen sobre su propio aprendizaje (autoeficacia). Esto es qué tan capaces se sienten los estudiantes para resolver cierta tarea, a su vez utilizan la motivación e interés intrínseco para aprender de manera autorregulada por méritos propios a partir del establecimiento de objetivos o metas.
- b. **Fase de supervisión o rendimiento.** En esta fase se activan los procesos metacognitivos para realizar acciones conductuales sobre la misma realización de la tarea, se divide en clases principales: autocontrol y autoobservación. 1) autocontrol. En ella se desenvuelven las estrategias seleccionadas en la planificación. 2) autoobservación. Aquí se genera mayor enfoque de atención de la aplicación de las estrategias, ejemplo de ello los estudiantes

seleccionan un ambiente ecuánime para tener mayor control de atención. Así mismo, registran y establecen tiempos de estudio, llevan un seguimiento cognitivo personal.

- c. **Fase de revisión o autorreflexión.** Se refiere a los procesos de autoevaluación que el aprendiz emplea a lo largo o al final sobre el producto de la tarea, para posteriormente realizar correcciones y volver a revalorar, esta fase es un proceso cíclico. Existen dos sub-fases: autoevaluación y auto reacción. 1) autoevaluación. Implica la atribución de sentimientos de autoeficacia y motivacionales, el uso de retroalimentación sobre el resultado de la tarea posibilita el incremento de realización sobre la tarea. 2) auto reacción. El alcance de una meta implica sentimientos de autosatisfacción y mejora la motivación y reacciones de adaptación.

En cuanto a los procesos motivacionales Pintrich (citado por Schunk, 2005) sostiene que la motivación es un factor no separable de la autorregulación, reflejado a lo largo de todas las fases como una variable fundamental para el desarrollo del proceso de autorregulación. En general, este autor señala que los estudiantes autorregulados que mantienen interés son más propensos a establecer metas y evaluar su progreso, mismo que beneficia al desempeño y logro académico.

1.4.1. Perspectiva de dos modelos de autorregulación

Dentro de los modelos dominantes actuales en la investigación de los procesos del *aprendizaje autorregulado* con énfasis en el desarrollo de estrategias del aprendizaje, se destacan dos líneas de investigación predominantes. La primera de ellas es analizada desde 1989 por Zimmerman y Schunk, al actualizar sus investigaciones en años recientes; ambos autores exponen que *la autorregulación* a grandes rasgos es “un proceso auto directivo mediante el cual, los estudiantes transforman sus habilidades mentales en actividades y destrezas necesarias para funcionar en diversas áreas” (Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005, p. 2)

Desde este enfoque se orientan las principales dimensiones de las acciones autorreguladoras en el entorno escolar, guiado bajo dos elementos relevantes para el desarrollo de los aprendizajes en los estudiantes: a) autoconciencia y b) automotivación a través de ambas directrices los estudiantes son capaces de valorar sus habilidades de aprendizaje.

Con base en lo anterior, Zimmerman (2002) sostiene que *el aprendizaje autorregulado* no es solo una mera capacidad o incapacidad de habilidad, sino que en general “es un proceso directivo por el cual los estudiantes transforman el desarrollo de capacidades mentales en habilidades académicas” (p. 65)

A partir de ello se exhibe que -el aprendizaje autorregulado- es una actividad que los estudiantes realizan para sí mismos, por tanto, el uso apropiado de las estrategias generará en los alumnos aprendizajes representativos, lo que conlleva a la apropiación y concientización de los métodos desarrollados para el alcance de prácticas específicas, al generar en el alumno un control voluntario de su propio aprendizaje, que propicia la formación de un alumno participe y activo en la construcción de sus aprendizajes.

Asimismo, se indica que un estudiante *autónomo* no es solo aquel que moldea y controla voluntariamente las acciones de autorreflexión en la realización de una tarea específica, sino también es aquel que “incluye formas sociales de aprendizaje, como solicitar ayuda a compañeros, padres de familia y educadores” (citado en Zimmerman et al, 2005, p.3)

Otra propuesta dentro de destacadas investigaciones de la autorregulación del aprendizaje se encuentra la investigación efectuada por Paul R. Pintrich *Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)* (1993) centrada en conocer más sobre cómo mejorar el aprendizaje y la motivación en los estudiantes. En este paradigma propone que la utilidad de estrategias es la de regular y al mismo tiempo reforzar en los estudiantes en su propia cognición.

Como se muestra en últimas fechas innumerables investigaciones apuntan a la eficacia que tiene el conseguir que los estudiantes sistematicen sus propios procesos de aprendizaje, al lograr de tal manera que sean discípulos *autónomos*, respecto de lo cual se ha comprobado a través de algunos estudios que aquellos estudiantes que producen el aprendizaje de manera estratégica y autorreflexiva externan un buen desempeño académico. Dentro de la indagación obtenida en 2001 por Zimmerman y Schunk se reveló notoriamente “cómo los procesos de autorregulación llevan al éxito académico de los estudiantes” (Zimmerman, 2002, p. 64)

En este sentido, dichos hallazgos señalan que el uso adecuado de estrategias cognitivas y metacognitivas inciden en el éxito académico de los estudiantes. En 1987 Curry (citado por López et al, 2011) pone de manifiesto que:

Todo estudiante está en capacidad de adquirir o ajustar estrategias de aprendizaje, en función de sus condiciones individuales y de las características del ambiente de aprendizaje en el que se encuentre.

Por consiguiente, si un estudiante elige participar activamente en su propio proceso de aprendizaje,

puede aprender a usar con eficacia una serie de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales, que lo llevarán a la construcción de conocimiento en forma significativa, para alcanzar de esta forma el logro educativo deseado. (p. 70)

Probablemente los incrementos de las capacidades de autorreflexión en el alumnado están fuertemente ligadas al uso de estrategias del aprendizaje dentro del denominado *aprendizaje autorregulado*, compuesto principalmente por: a) estrategias cognitivas y b) estrategias metacognitivas. Para Zimmerman; Pons (1986) y Pintrich (2000) “el autorregulado de las estrategias de aprendizaje consiste en el desarrollo de las actividades cognitivas y metacognitivas para lograr los objetivos” (citado por Cho, 2004, p.174)

En el ámbito anterior se destaca que, para la obtención del desarrollo de habilidades académicas a partir de este tipo de aprendizaje, conviene centrar los esfuerzos en la enseñanza de aprendizajes representativos para el estudiante basados en situaciones comunes. Así también, Zimmerman (2002) pone de manifiesto la relevancia de la enseñanza docente para desarrollar: 1) estrategias especiales, 2) establecimiento de metas académicas y 3) métodos eficaces de evaluación tales como *la autoevaluación del aprendizaje* dado que “los docentes rara vez evalúan las creencias de los estudiantes sobre sus propios aprendizajes, como las percepciones de autoeficacia” (p. 69) lo que es substancial para que los alumnos identifiquen sus dificultades.

Por lo tanto, es fundamental que no solo se explique a los estudiantes el significado y la finalidad de las estrategias de aprendizaje, sino que a través de un entrenamiento profundo de habilidades cognitivas estos asimilen -cómo regular sus conocimientos- al identificar sus fortalezas y debilidades académicas. Zimmerman (2002) considera que un estudiante proactivo es aquel que se esfuerza por identificar sus limitantes y sus puntos fuertes para alcanzar sus metas, establecido mediante ello que:

La conciencia metacognitiva de los estudiantes sobre aspectos particulares de su funcionamiento podría mejorar su autocontrol. Por supuesto, la autoconciencia suele ser insuficiente cuando un aprendiz carece de habilidades fundamentales, pero puede producir una preparación que es esencial. (Zimmerman, 2002, p. 65)

En general en términos educativos el conocimiento sobre el aprendizaje autorregulado es fundamental, debido a que mediante la formación escolar los estudiantes tienen que ampliar habilidades de aprendizaje que les sean útiles a lo largo de la vida en específico dentro de campo laboral, puesto que actualmente en lo profesional se requiere de personas eficientes, productivas e

independientes y aquellos que tienen un alto desarrollo de habilidades cognitivas tienen mayores posibilidades de ser promovidos en puestos superiores.

1.5. La autorregulación y el aprendizaje autónomo

Dentro del campo de la educación en específico de la psicología educativa el propósito sobre cómo se desarrolla el aprendizaje ha evolucionado, actualmente la concepción del estudiante es asociada a una función participativa, creadora de su propio aprendizaje a través de métodos y estrategias cognitivas donde juegan un papel central “la capacidad de regular el propio proceso de construcción del aprendizaje (Schunk y Zimmerman, 2003; Zimmerman, 2002)” (citado en Núñez, Solano, González-Pianda y Rosario, 2006, p.140) entre tanto, el aspecto más característico de la enseñanza es impulsar el carácter autónomo de los estudiantes lejos de la dependencia instruccional tan arraigada en aquella educación tradicional.

Este enfoque ha venido a dar nuevas alternativas en la educación, a través de él, no solo se busca elevar la calidad educativa mediante el logro de la autonomía de los estudiantes, sino que también a palabras de Núñez *et al* (2006) busca ser “un elemento esencial: lograr que los estudiantes lleven a cabo un aprendizaje permanente a lo largo de la vida (*lifelong learning*)” (p. 140).

De tal planteamiento, en principio se tendría que señalar el significado de ser un estudiante autónomo.

Para John Dewey (1933) lo que distingue al hombre de otros animales, es su poder adquisitivo de razonamiento; es decir, la habilidad de pensar, dicho, en otros términos:

el pensamiento nos capacita para dirigir nuestras actividades con previsión y para planificar de acuerdo con fines-a-la-vista, u objetivos de los que somos conscientes. Nos capacita para actuar deliberada e intencionalmente para conseguir objetivos futuros a lograr el dominio de lo ausente y alejado del presente. Al establecer mentalmente las consecuencias de diferentes modos y líneas de acción, nos capacita para saber qué hay de puramente apetitivo, ciego e impulsivo en la acción inteligente. (Dewey, 1989, p.14)

Sin duda el hecho del desarrollo del pensamiento es un proceso que está condicionado en gran parte por la tarea que juega *la reflexión* en todos aquellos procesos estratégicos para la resolución de una situación específica.

Se pensaría en primera instancia, que el ser un aprendiz autónomo recae en el hecho de trabajar por cuenta propia; no obstante, va mucho más allá de una independencia instruccional, el estudiante autónomo es aquel que logra incrementar una serie de habilidades cognitivas (requeridas en los procesos de aprendizaje) y una alta capacidad para detectar las necesidades o fortalezas de su propio aprendizaje, tiene la facultad de reflexionar sobre la utilización de estrategias que le ayuden al logro de ciertos aprendizajes. Para Escribano (1995):

El aprendizaje autónomo implica por parte del que aprende asumir la responsabilidad y el control interno del proceso personal de aprendizaje. Se le conoce también como aprendizaje auto dirigido, es decir, un tipo de aprendizaje donde la norma la establece el propio sujeto que aprende. (p.89)

La concepción de aprendizaje autónomo no es reciente, sin embargo, en años actuales ha tomado un gran impulso dentro del ámbito educativo en especial en el nivel de educación superior tanto en su modalidad presencial como a distancia, debido a que el aprendizaje autónomo tiene una función substancial en la “promoción del desarrollo humano” (Díaz Barriga, Hernández y Rigo, 2009, p. 18) y en la formación profesional de los estudiantes.

Dentro de este proceso del desarrollo de la autonomía en los estudiantes, la función mediadora del docente, tutor o facilitador es indispensable para que los alumnos logren gestionar y construir de manera eficaz los procesos de aprendizaje. Escribano (1995) -basado en estudios realizados en 1993 por Brockett y Hiemstra- delimita algunos cometidos que el docente debe ejercer para impulsar el aprendizaje autónomo de sus estudiantes, algunas funciones son:

- La utilización de Tecnologías de la información y comunicación para suministrar información a los grupos de estudiantes.
- Orientar a los estudiantes en la identificación y el valor de sus dificultades y competencias escolares y personales.
- Incentivar en los alumnos estrategias que ayuden en la planeación y organización de saberes y tareas.
- Potenciar la búsqueda y discriminación de información en diferentes medios.

- Desarrollo de aprendizaje colaborativo.
- Fomentar el pensamiento reflexivo y crítico en diversos ámbitos de discusión (oral y escrita) con otros.
- Evaluación (retroalimentación) de logros en el estudiante.

En conclusión, el aprendizaje autónomo ha venido a dar un enfoque alternativo en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, al generar nuevos bríos en la promoción de un aprendizaje crítico y reflexivo en los estudiantes en una sociedad con altas demandas de capacidad en distintas áreas cada vez más enfocadas a la eficiencia en el desarrollo de habilidades cognitivas por parte de las personas que se integran al mundo escolar y posteriormente al campo laboral.

1.6. Autorregulación en contextos virtuales

En el transcurso de los últimos años el ámbito educativo en especial los niveles medio superior y superior han sufrido una serie de transformaciones, atribuidas en gran parte a la integración de nuevas formas de expandir el conocimiento escolar a través del uso de nuevos espacios educativos, tales como: los *Entornos Virtuales del Aprendizaje (EVA)* consideradas principalmente como espacios representantes de interrelación entre los procesos de enseñanza y aprendizaje. A dichos entornos digitales les atañen diversas funciones educativas esenciales, de entre ellas la comunicación y la interacción entre los principales actores (docente-alumno) de la educación:

Las redes asincrónicas de aprendizaje son redes para aprender en cualquier lugar y en cualquier momento. Combinan las posibilidades de autoaprendizaje con interactividad asincrónica, sustancial y rápida con otros. El punto central de esta definición es que las *Asynchronous Learning Networks (ALN)* son “redes de personas”; lo que significa que las ALN permiten mejorar la interacción entre personas (Díaz Barriga, Hernández, Rigo, 2009, p. 100)

Dentro de los EVA se llevan a cabo diferentes actividades referentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje, que posibilitan una comunicación tanto oral como escrita, mediante los denominados foros de discusión que dan ventaja a la creación de la construcción de conocimientos de manera individual y social. Para Navarro (2009) “El entorno virtual es un espacio social en el que se pueden desarrollar virtualmente todas las acciones que llevamos a cabo en el entorno urbano: incluyendo en esta acepción de acción las acciones colaborativas o de cooperación intelectual” (p.144)

En otras palabras, es a través de los EVA como se pueden generar diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, será mediante la participación de los docentes y alumnos como se producirán dichos procesos, sin estas interacciones los EVA quedarían reducidos simplemente a una herramienta tecnológica sin posibilidad de desarrollar su principal característica como lo es la de fomentar la ramificación de procesos cognitivos de aprendizaje. Por ende, se destaca que una de sus principales funciones es “la generación de nuevos procesos de aprendizaje, nuevas formas de enfrentar la asimilación de conocimiento y nuevas formas de establecer comunicaciones” (Navarro, 2009, p.142).

Existen un conjunto de investigaciones donde se consideran a los EVA como espacios aptos para la ampliación de habilidades cognitivas y el fomento de estrategias metacognitivas, asociadas al desempeño académico de los estudiantes. Estas investigaciones han demostrado que:

Dos de los tipos de interacción que reportan estudiantes en programas de educación a distancia son: 1) con el profesor/tutor, y 2) con los materiales del contexto virtual, los teóricos los ubican como agentes expertos del contexto (Barbera et al., 2001; Coll et al., 2008), que inciden de manera positiva en el desempeño de los estudiantes. La interacción con el profesor se caracteriza principalmente por orientar y guiar el proceso de aprendizaje y con comunicaciones afectivas positivas. Las interacciones que establece el estudiante con los materiales del contexto virtual se definen por ser los espacios virtuales donde se encuentra información o contenidos que facilitan o apoyan la construcción de conocimiento. (Berridi, Martínez y García, 2015, p.126)

Se subraya el hecho de que en los EVA el docente juega un papel de mediador al dejar la función solo de transmisor de la información, convirtiéndose en un asesor que potencialice en los alumnos maneras de sistematizar los conocimientos, teniendo como resultado un desempeño académico favorable en dichos alumnos. Mason (1991, citado por Díaz Barriga et al, 2009) sostiene

que “el profesorado debe actuar como facilitador y dinamizador de la participación de los estudiantes en el entorno virtual y define tres roles complementarios: organizativo, social e intelectual”. (p. 103)

En este sentido el desarrollo de la autorregulación de los estudiantes en entornos virtuales resulta primordial para el logro académico, lo cual, en esencia será desarrollado mediante diferentes factores, surgiendo principalmente del papel que ejecuten los docentes en dichos entornos, pero sobre todo el resultado se deberá al rol activo que desempeñe el estudiante en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los EVA han venido a ser un aliado indispensable en la expansión de los procesos de aprendizaje, al posibilitar el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas, que derivan en la autorreflexión de los aprendizajes, por lo cual han llegado a ser considerados como complemento indispensable en la formación académica que actualmente se establece en los diversos ámbitos educativos.

II. LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA EN EL CONTEXTO SUPERIOR

2.1. Introducción

“La argumentación escrita como herramienta de aprendizaje”
Paula Carlino

En el nuevo orden social las nuevas necesidades económicas y políticas, han recaído en la adopción de un nuevo enfoque global educativo, mismo que busca reducir las brechas sociales para generar mayor desarrollo económico, como es el caso de México (Puelles, Braslavsky, Gvirtz y Martínez, 2000). De este modo, la enseñanza del nivel superior actualmente se enfoca en extender la formación de sus estudiantes basada en el desarrollo de competencias académicas, mediante las cuales, se pretende impulsar el desarrollo intelectual de los individuos como el aprendizaje autónomo y continuo, de igual manera que lleguen a ser ciudadanos capaces no solo de asimilar la información sino de analizarla y posteriormente transformarla desde la adopción de una posición crítica y reflexiva referente a diversos asuntos sociales desde una secuencia lógica argumentativa (Adell y Castañeda, 2010; Capper, 2001; Monereo y Pozo, 2008; Puelles y Torreblanca, 1995; Sancho, 2006).

En este apartado se describe en primer orden la conceptualización y elementos que conforman la argumentación escrita. En segunda instancia para el estudio de la argumentación se analizarán algunas perspectivas teóricas como la psicolingüística-sociocultural y la pragmadialéctica. Posteriormente, se expone un modelo didáctico para la enseñanza de la composición escrita respectivo a las características del texto argumentativo, así como los procesos cognitivos implicados en la composición de textos argumentativos a través de subprocesos del pensamiento: planificación, textualización y revisión; seguido de las competencias discursivas en la educación superior. Por último, se puntualiza la importancia del desarrollo de la argumentación escrita para un pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes universitarios contemporáneos.

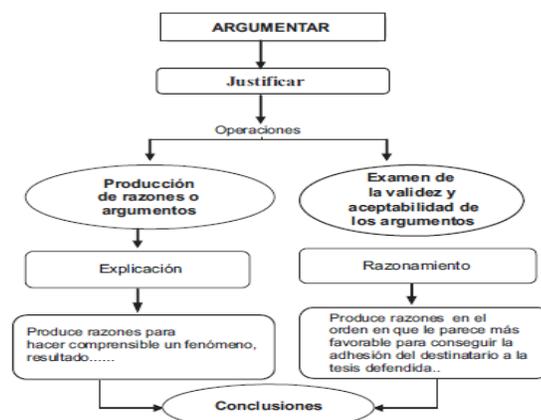
2.2. Conceptualización de la argumentación escrita

La argumentación es una habilidad discursiva necesaria para el desarrollo intelectual de toda persona para una participación y toma de decisiones dentro de la vida social (Serrano, 2008). Así, el ejercicio de la argumentación reconocida por Cassany (1999) forma parte de la actividad humana, la cual, requiere del despliegue de procesos cognitivos abstractos impulsados por un aprendizaje procedimental en el enfoque actual que fundamenta la educación en el nivel superior, fundamental para el desarrollo de habilidades y destrezas de la actividad escrita de los estudiantes contemporáneos. Puesto que, la escritura es una manifestación de la actividad lingüística humana, producto de la cultura utilizada con fines ideológicos siempre al servicio de la humanidad, del conocimiento y de la memoria (Cassany, 1999 y Manrique, 2010).

Desde esta perspectiva la argumentación no sólo se encarga de promover el intelecto sino también es “la capacidad de pensar y deliberar sobre lo particular y lo contingente, en oposición al pensamiento lógico que se ocupa de lo universal y lo necesario” (Aristóteles citado por Monzón, 2011).

Desde el punto de vista de diversos autores la argumentación es parte de nuestro ser, que no puede ser atañida solo a la razón y al lenguaje, sino implica que la argumentación es una combinación de la razón (lógica) como del lenguaje (Ramírez, 2008 y Mozón, 2011). Dado que el hombre vive inmerso dentro de un contexto discursivo argumentativo cotidiano, no existe conversación, discusión u opinión que no surja en aras por persuadir al otro de manera crítica y razonable (Álvaro, 2009).

Figura 3. Habilidad cognitivolingüística: argumentar



Fuente: Jorba, J. 1998 citado por Serrano (2008).

De acuerdo con Álvaro (2009) a menudo los términos “persuasión” y “argumentación” se les atañe el mismo significado, no obstante, aunque son estrechamente relacionados cada uno goza de características diferentes para el estudio de la argumentación discursiva es necesaria esta distinción. Por consiguiente, en la tabla 1 se muestran los conceptos distintivos de persuasión y argumentación:

Tabla 1. Definición de los conceptos según Álvaro (2009, p. 2).

Concepto	Definición
Persuasión	Es un acto discursivo intencional encaminado a lograr una acción o una determinada línea de conducta en un destinatario (persona o grupo). El persuadir persigue un fin preestablecido y utiliza algunas estrategias como la coacción o coerción establecidas mediante un léxico con connotaciones ideológicas y emocionales.
Argumentación	Es una forma de convencer o de lograr una aprobación de determinado auditorio desde criterios racionales. Por tanto, argumentar es un proceso más complejo que la persuasión, puesto que su fin es establecer fundamentos de convencimiento ante la aceptación de diversos hechos o situaciones para así realizar una acción. Por esta razón, la argumentación no es coercitiva a diferencia de la persuasión que se direcciona desde las emociones y no desde el raciocinio como la argumentación.

Fuente: Elaboración propia (2020)

Con respecto a la salvedad presentada en la tabla anterior, Álvaro (2009) agrega que el propósito principal de la argumentación es “convencer”, lo cual requiere de una habilidad cognoscitiva compleja que involucra procesos abstractos de producción escrita como la capacidad de selección, análisis y síntesis de la información central sobre determinado tema así como un amplio carácter racional de la argumentación a través de la aplicación de estrategias que posibiliten el desarrollo de esquemas lógicos semánticos textuales. (Álvaro, 2009; Carretero, 2007; Peón, 2008; Cassany, 1999 y Vandijk y Kintsch, 1983).

A partir de las consideraciones anteriores cabe destacar que la argumentación es provocar una aceptación sobre la tesis presentada donde se redescubre la retórica como un discurso de lógica argumentada; así mismo desde su carácter dialógico, la argumentación se convierte en una actividad

discursiva con la finalidad de convencer sobre la veracidad de la tesis a defender desde bases teóricas dirigida a un determinado auditorio ligado a un contexto específico (Álvarez, Perelló y Pintos, 2007; Contreras, 2006; Camps, 1995). En este sentido, se puede afirmar que el discurso argumentativo:

hace referencia a las prácticas de lenguaje (incluyendo la lectura y la escritura), al uso del lenguaje en situación, según determinadas intenciones y modos de pensamiento. "Retórico" alude al contexto de uso de ese lenguaje, a la relación entre el emisor y el receptor, y al propósito que cada uno desea realizar a través del intercambio lingüístico. (Carlino, 2005, p. 2).

De manera semejante Ceballos, Correa y Batista (2002) destacan que la argumentación es una herramienta que posibilita la construcción del conocimiento científico, de tal manera que el discurso de la argumentación podría ser alcanzado si se promueve desde un enfoque pedagógico enfocado a la realización de proyectos discursivos especialmente desde el texto argumentativo mediante prácticas de producción discursiva para aprender contenidos propios de las asignaturas en el nivel universitario (Carlino, 2002 y Serrano, 2008).

Al respecto, Andrews, Mitchell, Peake, Prior, Robinson, See y Torgerson (2006) afirman que en el nivel universitario es de suma importancia el aprendizaje de las habilidades argumentativas puesto que es fundamental para el aprendizaje científico debido a que promueve el pensamiento crítico de los estudiantes y favorece de manera inminente su formación profesional, en otras palabras, como lo menciona Manrique (2010) “el pensamiento abstracto es producto de la escritura” (p.48).

De ahí la necesidad del impulso de la escritura argumentativa, puesto que este acto genera un conocimiento activado a partir de la construcción de significados que elabora cada persona, manifestados en la construcción de procesos dinámicos y liberadores del pensamiento, lo cual, permite un flujo constante de capacidades cognitivas para generar un pensamiento analítico, empírico y razonado (Cassany, 1999).

En síntesis, la escritura argumentativa es quizá la habilidad lingüística más compleja porque requiere de habilidades abstractas en el acto de la composición, no obstante, la argumentación escrita es una herramienta fundamental en las tareas de asimilación y transformación del conocimiento (Carlino, 2005 y Cassany, 1999).

2.3. Enfoques teóricos para el estudio de la argumentación

El estudio de la argumentación escrita se puede entender desde una perspectiva psicolingüística implicada en los procesos cognitivos y también desde una perspectiva sociocultural o mejor dicho desde aspectos contextuales; así mismo, desde el enfoque de la pragmadialéctica vinculada a la construcción del conocimiento (Cassany, 2008; Molina, et al, 2012).

2.3.1. Perspectiva Psicolingüística y sociocultural

Desde la psicolingüística la escritura resulta ser un proceso intelectual, de este modo el discurso escrito induce a elaborar significados mismos que se construyen en la mente del escritor como resultado de la aplicación de procesos cognitivos, por tanto, la mente juega un papel decisivo en la construcción de los significados (Cassany, 2008).

A su vez, la psicolingüística y la psicología han permitido el estudio de la escritura, dado que se considera como proceso de construcción de significados de tipo cognitivo, que demanda la implicación de esquemas mentales apropiados para el desarrollo de la vinculación de la información nueva con el conocimiento previo (Serrano, 2008).

De acuerdo con Ferreiro (citado por Goodman, 1991) los esquemas conceptuales no son simples esquemas de reproducción de la información, sino que son resultado de un proceso de transformación de la información mediante la organización y la asimilación; así esta idea de Ferreiro para Goodman (1991) el desarrollo de la alfabetización escrita parte desde un punto de vista constructivista, donde se ratifican los principios generales de la teoría de Piaget, como lo son:

- Con el sistema de la escritura los sujetos adquieren nuevas conductas, pero también se potencia el aprendizaje.
- Para el desarrollo de la escritura las personas requieren de procesos de asimilación de la información influenciada por el medio ambiente
- A raíz de este último punto, los sujetos se ven obligados a reconstruir sistemas interpretativos de la información a través de una secuencia ordenada, lo que constituye la naturaleza y función del sistema de la escritura.

- Con estos esquemas la información es interpretada mediante sistemas significativos, es decir, encontrar una coherencia interna, de esta forma se genera una modificación o construcción de los conocimientos a partir de la atribución de significados de la escritura.

Como se ha dicho desde esta perspectiva psicolingüística el proceso de la escritura es -una actividad cognitiva compleja- debido a la activación y empleo de una serie de estrategias, operaciones cognitivas y conocimientos en la tarea de la escritura. Así pues, para que la escritura pueda desarrollarse de manera efectiva se deben poner en marcha procesos de composición con un trabajo previo de planificación o preparación, así como una textualización y revisión del escrito (Castelló, 2007; y Serrano, 2000).

Por otro lado, para Cassany (1999) desde una concepción sociocultural derivada de la tesis de Vygotsky los individuos desarrollan el lenguaje oral y escrito a partir de la interacción con el otro; por tanto, el pensamiento y el conocimiento tienen un origen social. Es así, que la interacción constituye:

El medio fundamental de desarrollo de los procesos cognitivos superiores que se utilizan en la composición. Según este planteamiento (Vygotsky, 1934 y 1988; Wertsch, 1985; Vila, 1987; Kozulin, 1990), el aprendiz adquiere un determinado uso verbal al relacionarse con hablantes expertos que ya dominan el uso en cuestión y que lo utilizan de forma real, en contextos compartidos con el aprendiz y significativos para él, hasta el momento que éste empiece a utilizarlo autónomamente en otros contextos parecidos (Cassany, 1999, p. 142).

Todo esto parece confirmar que desde este marco del aprendizaje lingüístico social se involucran dos conceptos psicológicos primordiales con relevancia didáctica que son la zona del desarrollo próximo (ZDP) considerada como el conjunto de condiciones para poder aprender de manera autónoma a través de la asistencia de un experto; y el andamiaje lingüístico; es decir, el comportamiento interactivo del docente para impulsar el aprendizaje (Cassany, 1999).

De donde resulta que la oralidad es la base previa para adquirir y consolidar el desarrollo de la escritura, por ende, el discurso escrito no solo radica en la justificación de las afirmaciones, sino también en las afirmaciones de otros, lo que sugiere que la argumentación escrita es un proceso social orientado a la interacción con el otro, por tanto, es considerada como una práctica social con significado cultural (Cassany, 1999; Carlino, 2012), así mismo:

El diálogo es el instrumento más eficaz para regular los procesos de composición del aprendiz y para desplegar los procesos de análisis, reflexión y valoración que requiere. Cuando un alumno habla de lo que está escribiendo, verbaliza su pensamiento interno y permite que otras personas, compañeros y docentes, le ayuden a conformarlo (Cassany, 1999, p. 145).

Definitivamente cada comunidad posee sus propias prácticas discursivas, resultado de las interacciones entre miembros de una misma comunidad, mismas que están relacionadas con los estilos de vida y de las características sociales. Esto significa que la escritura debe ser concebida como una forma de vida social, es un instrumento necesario para comunicarse con el otro y con otros, compartir puntos de vista sociales con una intención comunicativa y tener acceso a nuevas situaciones de aprendizaje desde una actividad significativa y necesaria en el contexto social (Cassany y Aliagas, 2007 y Serrano, 2000). Mas aún, para Molina et al (2012):

la visión de la argumentación como práctica social situada que involucra la negociación de divergencias permite enfocarla como un proceso que trae aparejado el pensamiento conjunto y favorece la (re)construcción de las perspectivas de los participantes. Esta visión de la argumentación como proceso social presupone siempre la presencia de una audiencia a la que se destina la argumentación y esto es válido tanto en contextos interactivos como no interactivos (Markovà, 1990). Incluso en estos últimos, v.g. en la escritura, el modelo del diálogo esculpe la forma de la argumentación. En estos casos, el diálogo se realiza con un otro internalizado en quien recae la tarea de proveer elementos de oposición que anticipen algunas de las reacciones que podrían provenir de una audiencia externa (Leitão, 2001). (p. 270-271).

Llegados a este punto en cuanto al ámbito del aprendizaje cooperativo de la escritura, según Cassany (1999) permite:

- Favorecer la capacidad y la actividad metalingüística
- Cada persona asume una carga cognitiva de la gestión textual
- Genera motivación intrínseca
- Mejora en el rendimiento del aprendizaje
- Se despliegan destrezas sociales necesarias para trabajar en equipo, dado que cada miembro asume responsabilidades, cada aprendiz puede actuar como experto y construir andamiajes con sus pares

- Se generan actividades de interdependencia positiva, intentan animar al sujeto a cooperar con sus compañeros en prácticas discursivas mediante procedimientos como: calificaciones colectivas, andamiajes entre iguales, intercambio de diálogos orales y escritos, tareas de autorregulación individual y grupal.
- Se instauran evaluaciones sumativas y formativas sobre el proceso del trabajo mediante formularios y cuestionarios de autorregulación para incrementar la conciencia sobre la mejora de las destrezas escritas.

Según Cassany (2008) hoy día es necesario tener conocimientos interculturales, puesto que, los significados están inmersos en prácticas retóricas de cada comunidad, por tanto, no existe un significado descontextualizado, sino significados situados locales e individuales, desde esta orientación sociocultural se adopta una visión complementaria que va desde lo lingüístico y lo cognitivo desarrollado por lo social (Cassany, 2008).

Ambas perspectivas son complementarias, dado que si se adopta una postura para la comprensión de la escritura desde el desarrollo de procesos cognitivos entonces se debe abordar desde una perspectiva psicolingüística; a su vez si se quiere entender la escritura como una práctica letrada o discursiva entonces su orientación es sociocultural (Cassany, 2008).

2.3.2. Perspectiva Pragma-dialéctica

Con respecto a la teoría pragma-dialéctica Molina et al (2012) señalan la idea de que la argumentación posee una dimensión epistémica; de este modo se asume que la escritura como práctica social lleva al estudio de los procesos de escritura y argumentación desde un modelo dialógico y dialéctico, así mediante estudios de lenguaje a través de un proceso dialéctico se afirma que despliegan una serie de procesos cognitivos que ayudan a fundamentar e incrementar el conocimiento preexistente manifestado mediante argumentos escritos. Se entiende entonces que la argumentación es concebida como “un acto de habla complejo, orientado a justificar o a refutar una proposición y a lograr como resultado que un crítico razonable acepte el punto de vista involucrado” (Van Eemeren y Grootendorst, 2011: 22 citado por Silva, 2014, p. 51).

Se podría objetar entonces que bajo esta perspectiva se concibe al debate argumentativo como una discusión crítica que implica una manifestación de opinión u objeción de otra, donde se genera

una discusión desde un punto de vista antagonista que introduce al curso de la contraargumentación y modela la propia argumentación (Molina et al, 2012).

Bajo este marco de discusión racional, para Popper (1998 citado por Cademartori y Parra 2004) una discusión mantiene una opinión y una serie de razones bajo ciertos principios:

1. Mantener un principio de falibilidad
2. Tener un principio de discusión racional a favor o en contra
3. Los interlocutores tienen posiciones divergentes con relación a un tema en específico, sobre el cual no existe un acuerdo.
4. Se asume un rol argumentador
5. Se sustenta una tesis enfocada a una conclusión
6. Generar una aproximación a la verdad mediante un razonamiento persuasivo

En la teoría pragmatialéctica según Castro (2007) se sistematiza una serie de reglas y procedimientos de una discusión crítica a través de cuatro etapas: apertura, confrontación, argumentación y cierre. Estas cuatro etapas implican un conjunto de reglas que permiten la construcción de códigos de conductas argumentativas, tales como las expuestas por Cademartori y Parra (2004); Castro (2007):

- Ninguna parte debe imposibilitar los diferentes puntos de vista o ponerlos en duda.
- Cuando se presenta una postura personal debe defenderla solo si se solicita hacerlo.
- Defender el punto de vista al argumentar desde la verdad, nunca desde una premisa no avalada con anterioridad.
- Los argumentos deben ser lógicamente válidos.

Figura 4. Etapas y Actos de la argumentación

CUADRO 1: ETAPAS DE DISCUSIÓN ARGUMENTATIVA	
ETAPAS DE LA ARGUMENTACIÓN	ACTOS DE ARGUMENTACIÓN
CONFRONTACIÓN	· Expresión de una postura: Las partes establecen una diferencia de opinión
El H/E establece que un conflicto existe	
APERTURA	· Aceptación y desafío a defender su punto de vista: Las partes deciden tratar de resolver

El H/E intenta resolver la disputa defendiendo su punto de vista frente al del antagonista y promete hacerlo de acuerdo con ciertas reglas	la diferencia de opinión. De igual manera se acuerdan las reglas del debate y puntos de partida
ARGUMENTACIÓN	· Desarrollo de una argumentación: El protagonista defiende su punto de vista contra la persistencia crítica del antagonista mediante el establecimiento de argumentos para oponer objeciones del antagonista
El protagonista desarrolla una argumentación para defender el punto de vista contra dudas (o posibles dudas) y otras formas de antagonismo frente a esta postura o frente a partes de la argumentación que la sustenta	
CONCLUSIÓN	· Confirmación o retiro de la postura: Las partes evalúan la extensión que alcanzó la resolución de la diferencia de opinión
El protagonista la pone de manifiesto de acuerdo con en qué medida la disputa ha sido resuelta en su favor	

Fuente: Cademartori y Parra, 2004, p. 77 y Van Eemeren, 2006, p. 36

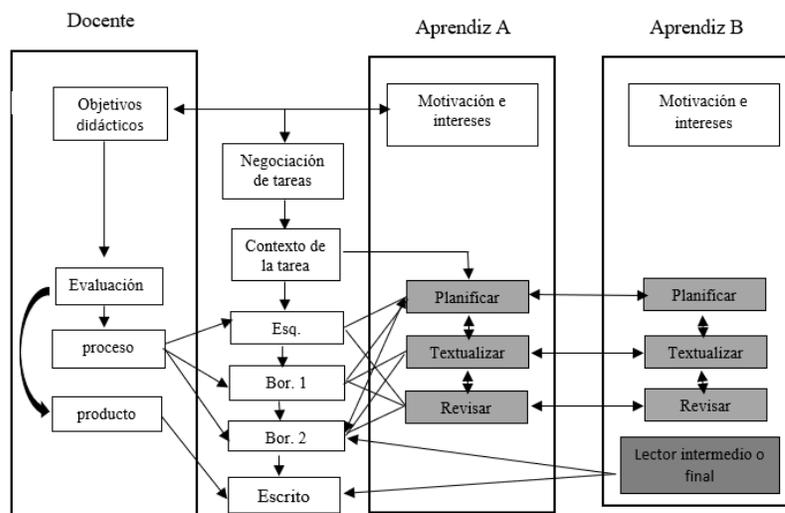
En síntesis, desde un enfoque pragmadialéctico el discurso argumentativo es una actividad que regula un desacuerdo que mediante la socialización se generan pautas de discusión argumentativa con la existencia del diálogo u opiniones de intercambio argumentativo (Van Eemeren 2007 citado por Cruz, 2015).

2.4. Modelo didáctico para la enseñanza de la composición escrita

En las siguientes líneas se muestra un modelo didáctico de la escritura bajo la perspectiva de Cassany (1999) según este autor la enseñanza de la escritura se sitúa desde un enfoque comunicativo que priorice el aprendizaje del uso verbal en contextos altamente significativos para los estudiantes, desde la consideración de los diferentes componentes metodológicos de la escritura, como: la gramática, procesos de composición o el contenido académico esto mediante propuestas alternativas que tengan la finalidad de que el aprendiz despliegue una serie de procesos de la composición escrita, en donde sea fundamental la negociación de las tareas de escritura entre docente y aprendiz, las

cuales, se realicen de manera cooperativa con ayuda del andamiaje del docente. Este modelo se presenta en la siguiente figura:

Figura 5. Modelo para enseñar a escribir



Fuente: Cassany, 1999, p. 150

Las actividades de composición constituyen una base de principio didáctico básico que potencia la autonomía del aprendiz, debido a que se fomenta la toma de decisión sobre el qué y cómo se escribe en cada contexto. Además, las tareas en situaciones auténticas por lo regular ocurridas fuera del aula tendrán mayor impacto en el desarrollo de las habilidades escritas con el uso de tecnologías puesto que permite la explotación didáctica de los contenidos escolares (Cassany, 1999).

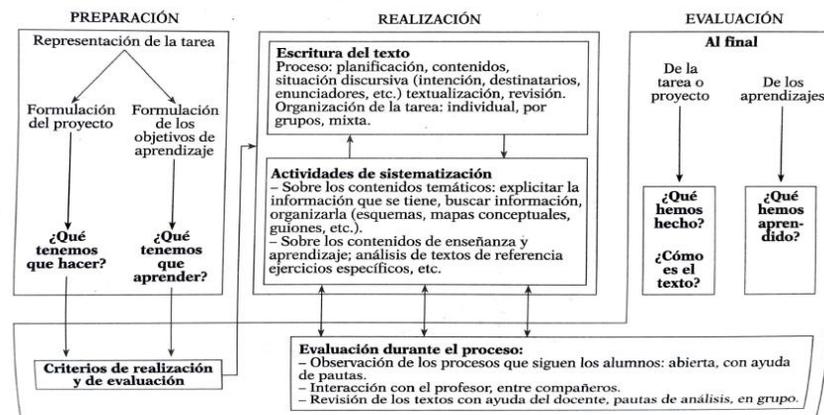
De donde resulta que para Cassany (1999) en el procedimiento del aprendizaje de la composición escrita se pueden distinguir diversos tipos de elementos, tales como:

- *El establecimiento de objetivos específicos de la enseñanza.* Desarrollo de actividades que permitan a los aprendices incrementar los conocimientos sobre la escritura a través de la conciencia sobre lo que se escribe, dado que investigaciones muestran que a mayor conciencia sobre el proceso de la composición existirán mayores niveles de autorregulación en la producción escrita.

- *Elaboración de producciones intermedias en la composición.* Se deben establecer materiales de apoyo para la composición tales como: guías, listas de ideas, esquemas, borradores entre otros, puesto que permiten mayor organización de ideas previas, textualizar y revisar lo escrito a través de estos instrumentos didácticos.
- *La evaluación formativa de las tareas.* La revisión inicial y final de la tarea adopta una perspectiva formativa para recabar información sobre el dominio del proceso de la composición de los estudiantes, con el objetivo de que el aprendiz autorregule su proceso y aprendizaje mediante la auto o heteroevaluación.
- *Actividades de cooperación en la tarea de la composición.* Bajo este elemento se considera que el experto escritor debe cooperar con la tarea, por tanto, debe ofrecer modelos de composición escrita, es decir; el docente o el experto tiene que escribir. Asimismo, en las tareas cooperativas es importante la interacción entre pares o grupos para generar ideas.

Dentro de estos elementos también se distingue la secuenciación bajo ciertos componentes: planificación de actividades, realización y evaluación.

Figura 6. Elementos de una secuencia didáctica para la enseñanza de la composición escrita



Fuente: Cassany, 1999, p. 176.

A partir de la figura anterior se distingue desde la perspectiva de Cassany (1999) que la fase de preparación atañe a la elección del tema y algunos aspectos del proyecto de la escritura en función de incrementar la toma de conciencia dentro de un contexto comunicativo. La segunda fase hace referencia a la realización de las tareas centrada en la elaboración de productos escritos desde una estructura discursiva, por último, se haya la fase de evaluación de la realización de las distintas actividades que constituye todo el ciclo del proyecto, así como la valoración de un proyecto escrito final y los aprendizajes esperados, en esta fase se incorporan cuestionarios de tipo evaluativo. Dicho brevemente este modelo da ejemplo de la elaboración de proyectos educativos de la composición escrita.

2.5. El texto argumentativo y sus características

Cassany (1999) plantea que cada género discursivo posee una función lingüística y una intención final, por tanto, es imprescindible la relación entre las expresiones enunciadas con el contexto extralingüístico dado que cada acto de composición escrita desarrolla un proceso dinámico según la intencionalidad de lo que se pretende comunicar. Así mismo Álvarez *et al* (2007) sostienen que la argumentación al ser un proceso racional utiliza distintas clasificaciones discursivas adaptadas según las características lingüísticas y de comunicación.

Se debe agregar que Cassany (1998); Avendaño y Perrone (2012); y Palapanidi (2013) proponen que la exposición de los argumentos sigue un orden lógico según su construcción, organización y estructura específica. Puesto que, para establecer la tipología textual el formato discursivo de manera explícita con lleva:

- Una intencionalidad comunicativa
- Un canal de vía de comunicación
- Los emisores
- El contexto de circulación
- La estructura esquemática

Con respecto al último punto sobre la estructura esquemática Avendaño y Perrone (2012) indican que existen dos conceptos vinculados a la organización interna de los textos la macroestructura semántica y la superestructura esquemática:

Tabla 2. Concepto y definición de elementos internos del texto

Concepto	Definición
<i>Macroestructura semántica</i>	Es el núcleo formativo del texto, en donde se ordenan de forma semántica todas las partes que integran la información. Dicho de otra forma, la macroestructura de un texto representa el esquema de ideas dominantes que da sentido a los elementos locales del texto.
<i>Superestructura esquemática</i>	Permite clasificar la tipología de los textos en diálogo, descripción, narración, exposición y argumentación.

Fuente: Diseño propio basado en Perrone y Avendaño (2012).

En consonancia con lo anterior el ensayo no es un texto arbitrario ni mucho menos una actividad operativa, sino que goza de una dirección unificadora de acuerdo con el propósito determinado por la coherencia semántica interna del discurso; así la estructura del ensayo debe mantener conexiones lógicas y retóricas que organicen los argumentos de acuerdo con las categorías que constituyen la super estructura argumentativa ¹ (Cervera, Hernández y Adsuar, 2005 y Manrique, 2010).

Al respecto, Cervera *et al* (2005) postulan que desde una teorización clásica la superestructura argumentativa conlleva de manera explícita tres categorías. La primera categoría se refiere al exordio y el epílogo debido a que el objetivo del discurso posee un doble sentido ganarse la

¹ “Las superestructuras son formas de textos que determinan el orden global de las partes de un texto y delimitan su contenido [Van Dijk, 1978: 141-148]; constituyen un rasgo genérico porque de ellas depende el carácter narrativo, argumentativo, dramático o lírico de un texto”. (citado por Cervera, Hernández y Adsuar, 2005, p. 46)

benevolencia del lector y despertar el interés, para lograr ambas finalidades es indispensable, lo siguiente:

- a) Utilizar enunciados de exordio que hace referencia a la primera presentación del asunto y mantiene un vínculo con la argumentación.
- b) Sustentar credibilidad desde la solidez de los argumentos.
- c) Captar el interés del receptor.
- d) Incorporación de tópicos como los siguientes: presentación de una tesis a argumentarse, exposición de motivos, mención de la finalidad que se persigue, expresar las premisas de la argumentación.

Mientras que la segunda categoría de la superestructura argumentativa es la narración y exposición. Consiste en la presentación de las circunstancias de los hechos, su función consiste en provocar los puntos de partida de la argumentación, puesto que resulta indispensable para el receptor la exposición de los acontecimientos que posibilite la reflexión de los argumentos expuestos. (Cervera *et al*, 2005).

Finalmente, para Cervera (2005) la argumentación es la categoría más relevante de la superestructura, debido a que en ella se presentan las justificaciones para razonar la tesis a defender, así como las refutaciones. La argumentación es un tipo de razonamiento sobre un hecho concreto que sirve para probar otro hecho. De este modo, la argumentación es el desglose de las técnicas discursivas que permiten provocar la comprobación de una tesis presentada (Trujillo, 2002).

De manera semejante otros modelos de superestructura esquemática representan los siguientes tipos de textos especializados y con tendencia a la formación escolar (Avendaño y Perrone, 2012; Muth, 1991 y Riestra, 2006):

-Descriptivo. En ella se agrupan las ideas de asociación. Presenta elementos organizativos y la secuencia de la información aparece de manera jerarquizada, en la estructura suele aparecer información relacionada a circunstancias espacio-temporalidad; en otras palabras, la información se ordena de lo general a lo particular según el proceso a describir.

-Expositivo. Es un tipo de texto cuyo objetivo es presentar la información de manera ordenada donde el autor incluye las explicaciones necesarias para una mayor comprensión del tema a presentar. Se organiza con relación a la causa-efecto, mientras que dentro de sus funciones se hayan que es

informativo porque presenta datos, teorías y acontecimientos, también es explicativo dado que brinda información específica y clarifica la relación entre causa-efecto, finalmente es directivo porque presenta definiciones, explicaciones a modo de diferenciar los conceptos fundamentales.

-Narrativo. Su intención principal es comunicativa expresa o refiere una acción. Es de orden cronológico, narrativo y se jerarquiza en inicio, nudo y desenlace mediante voces narrativas.

-Argumentativo. Se formulan de modo ordenado y estratégico las razones del propósito o idea central sobre el cual se argumenta. Presenta conceptos que sirvan para sustentar o refutar una tesis, a fin de convencer o disuadir una decisión para ejecutar una acción. Por lo general, se desarrolla sobre un tema controvertido que posibilite el desarrollo de puntos de comparación y contraposición a través de la exposición de razonamientos lógicos con justificación teórica y con evidencia empírica.

Como se afirmó arriba la construcción de la composición argumentativa no es un acto meramente mecánico, sino que requiere de una serie de habilidades cognitivas, en vista de que el objetivo principal de un ensayo argumentativo es:

defender una tesis con argumentos apoyados en citas o referencias, datos concretos de experiencias investigativas, alusiones históricas, políticas, fundamentos epistemológicos, filosóficos o de otra índole, para lograr que el lector se adhiera a ella. Exige un gran rigor de pensamiento y una gran organización de sus componentes. Para alcanzar su objetivo, debe utilizarse un léxico preciso, alusiones directas, preguntas generadoras de expectativa frente a las afirmaciones y citas textuales de autoridades en el tema, que respalden la toma de posición (Ochoa y García, 2012, p. 205).

Si bien el texto argumentativo debe presentar premisas donde se fundamenta la argumentación a fin de generar una mayor eficacia persuasiva debe partir de su particularidad que se encuentra en la descripción de hechos convincentes o verosímiles, los cuales, necesitan ser argumentados para así persuadir al receptor. Por tanto, el contenido debe presentarse de manera organizada según la forma estructural del texto argumentativo (Cervera et al, 2005).

Es así, que, en la construcción de un ensayo argumentativo indispensable para la vida académica y laboral, es necesario el empleo de ciertos elementos a fin de expresar o comunicar las ideas de forma analítica y estructurada a modo de convencer a otros, para así, demostrar el conocimiento empírico y científico (Wenston, 1994).

Para ilustrar las ideas anteriores, enseguida se presentan las características distintivas del ensayo argumentativo según su organización estructural del contenido, de acuerdo con Vázquez, (2004), Avendaño y Perrone (2012), Weston (1994) y Matteuci (2013); cabe mencionar que el tipo de argumentación puede ser de esquema deductivo o inductivo.

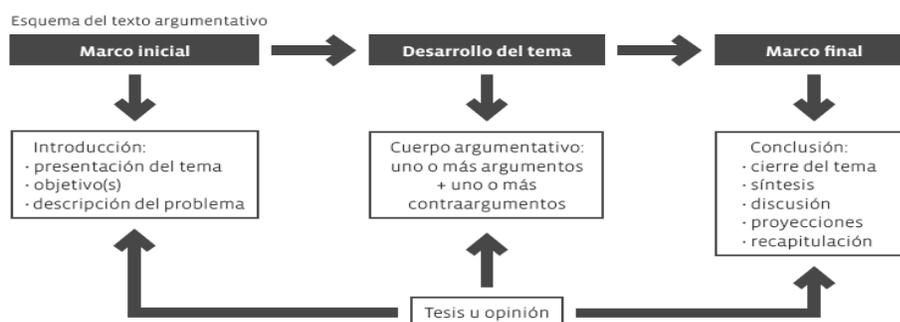
1. **Presentación o introducción.** Tiene como finalidad presentar el tema de investigación sobre el cual se argumenta y su relevancia; así mismo, se establece la postura a defender, así como captar la atención del destinatario y su interés.
2. **La tesis.** Es el razonamiento empleado para convencer o refutar una concepción sobre cierto tema (Weston, 1994) En otras palabras, es la idea central en torno a la cual se reflexiona en donde se relaciona de manera pertinente con el tema (Avendaño y Perrone, 2012). Es variable según el tema y la postura del autor, por lo general, se presenta al inicio del texto, no obstante, tiene la característica de ser movable.

La tesis se conforma de una serie de atributos de acuerdo con la Enciclopedia de conocimientos fundamentales, UNAM (2010) dichos elementos, son:

- Es una oración con posición afirmativa y contundente
 - Es consistente y abstracta
 - Se plantea de manera directa puesto que responde a una problemática establecida
 - Debe ser defendible debido a que se proporcionan argumentos suficientes desde una postura razonable
 - Es interesante y creíble.
3. **El cuerpo argumentativo o exposición de los argumentos.** Los argumentos respaldan la tesis central para llegar a una conclusión, estos razonamientos apoyan, defienden o refutan la tesis; además de que es visible la postura del autor sobre el tema. Finalmente, cada enunciado ofrece pruebas que respaldan la información.

4. **La conclusión.** Retoma la tesis inicial y demuestra su validez; así mismo, se plantea una breve propuesta de resolución de prohibición, consejo, recomendación; etc. Desde una postura personal crítica y reflexiva.

Figura 7. Esquema argumentativo



Fuente: Errázuriz, 2014. El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores

Hasta aquí y al tomar en cuenta las distintas categorías predominantes estructurales, en esta investigación se optó por un modelo tradicional del esquema argumentativo que se conforma por: introducción, planteamiento de una tesis, un cuerpo argumentativo y la conclusión, y en el que se reconocen procesos cognitivos de la escritura como planificación, transcripción y revisión que se desglosan en líneas subsiguientes.

2.6. Los procesos cognitivos implicados en la composición de textos argumentativos

Después de exponer en líneas anteriores las características básicas de los textos argumentativos en este apartado se describirá el complejo proceso que implica la composición de textos académicos. En relación con el proceso de composición de un texto escrito existen factores determinantes para el desarrollo de los procesos cognitivos que se emplean en la escritura, dado que la escritura es el medio de comunicación más eficaz para la producción del conocimiento y el aprendizaje (Meneses, Mata y Rabelo, 2007; Castelló, 2007).

En este sentido desde investigaciones proporcionadas por la psicolingüística, la psicología y la sociolingüística se sostiene que son las diversas actividades del pensamiento superior que pone

en marcha el escritor a raíz de una circunstancia social, las que definirán la composición escrita a través de la modificación de la conducta cognitiva para resolver una determinada tarea comunicativa (Cassany, 1999).

Se requiere del dominio del lenguaje escrito, puesto que implica incorporar y elaborar el proceso de composición textual desde un carácter dialógico con ciertas características específicas producido de forma diferente al lenguaje oral, lo que involucra ciertas dificultades en el momento de la composición, debido a que este dialogo debe ser entablado entre interlocutores que compartan un tiempo y espacio determinado, donde el autor considere a la comunidad científica, mismo que resulta una tarea difícil de manejar (Castelló, 2007).

Las consideraciones precedentes y los resultados de la mayoría de las investigaciones en cuanto al proceso escritor, indican que se requiere del despliegue de habilidades metacognitivas, debido a que la escritura de un texto científico resulta ser un proceso recursivo, por tanto, demanda de la movilización de procesos cognitivos afectivos y conductuales (Castello, 2007; Meneses et al, 2007).

El modelo más divulgado sobre el proceso escritor es quizá el de J. Hayes y L. Flowers de 1980 y 1981, que conciben a la composición como una acción dirigida a través de tres subprocesos básicos: planificación, transcripción y revisión.

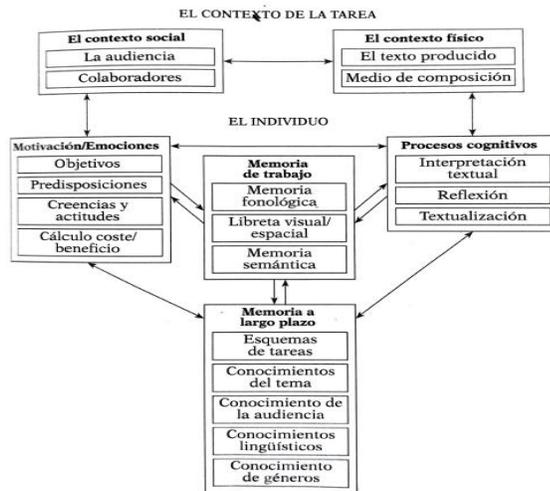
Este modelo distingue los procesos entre escritor novato y experto que posteriormente, Scardamalia y Bereiter (1986) desde la psicología cognitiva retoman y elaboran dos modelos de escritura: el de transformación y el de enunciación del conocimiento, la distinción de estos modelos subyace en los procesos de composición entre expertos e inexpertos, esto radica en la manera en que se introduce el conocimiento en el proceso de composición y en lo que posteriormente le sucede a ese conocimiento (Cassany, 1999; Meneses et al 2007, Molina et al, 2012).

Desde un modelo general John R. Hayes en 1996 actualiza el modelo Hayes-Flowers de 1980 e incorpora un componente actitudinal como la motivación o lo emocional, este modelo añade aspectos socioculturales, cognitivos y emocionales, distingue a grandes rasgos que existe un componente individual (cognitivo, afectivo y conceptual) en la memoria a largo plazo ² y uno social

² La MLP se caracteriza por tener la capacidad de almacenaje ilimitado de la información lingüística guardada de forma verbal y visual, almacena todo lo que sabemos y aprendemos a largo tiempo a través de estímulos y reacciones aprendidas. Tulving en 1987 agrupó la MLP en dos criterios: 1. La capacidad general de representación y computación y 2. La secuenciación del desarrollo filogenético y ontogenético. (Etchepareborda y Abad-Mas, 2005 y Sánchez, Fernández y González, 2006).

ambos componentes influyen en el proceso de la composición alojados en la memoria de trabajo³(Cassany, 1999).

Figura 8. Modelo cognitivo de la composición escrita (Hayes, 1996)



Fuente: Cassany, 1999, p. 59

En los apartados siguientes se detallará los procesos de escritura planificación, transcripción y revisión.

2.6.1. Planificación: El proceso antes de la escritura

El proceso de composición escrita conlleva tres subprocessos mentales la planificación, transcripción y revisión, los cuales, están altamente interrelacionados y alteran de diversas formas el proceso de la composición escrita (Castelló, 2007).

En el proceso de la planificación desde una visión de la ciencia cognitiva este incluye procesos de reflexión mismos que consisten en el despliegue de nuevas representaciones a partir de las ya existentes, bajo procesos básicos como la solución de problemas y la toma de decisiones (Cassany, 1999).

Por otra parte, según Castelló (2007) se debe actuar de forma diferente en la tarea de planificación, dado que cada tipo de texto tiene características distintas de composición, por

³ La memoria a corto plazo o memoria del trabajo es la que guarda y procesa durante corto tiempo la información que proviene de registros sensoriales y actúa sobre estos y sobre otros. En síntesis, es un mecanismo de almacenamiento temporal de los datos de información presentes en la mente. (Etchepareborda et al, 2005).

ejemplo, los textos argumentativos son enfocados a una determinada audiencia por lo que requiere de la defensa de una tesis específica para propiciar la discusión y el contraste de los argumentos con otros textos, este tipo de textos solicitan mayor medida de planeación porque se debe orientar o guiar el proceso según la situación de escritura o su objetivo.

Hayes y Nash (citados por Cassany, 1999) distinguen diferentes objetivos de planificación:

- 1) El proceso. Hace referencia al estilo de trabajo del autor como las técnicas o el orden que utiliza.
- 2) Del texto. Es la organización de las ideas a partir de la estructura del escrito a utilizar.
- 3) Lo conceptual. Es la producción de planes abstractos o generales sobre la forma o el contenido del texto y la elaboración del discurso.

Otro rasgo del proceso de planificación son los procedimientos y técnicas para la organización de ideas situadas por Cassany (1999) y Castelló (2007) que son:

- *Formulación de objetivos.* Definir las finalidades del texto
- *Leer para escribir.* Realizar tareas de investigación y selección de información relevante.
- *Generación de ideas.* Recuperación de datos alojados en la memoria de largo plazo que benefician a la construcción de una situación comunicativa a través de diversas técnicas lingüísticas.
- *Organización de las ideas o información.* Organizar datos recuperados de diversas fuentes de información a través de estrategias de organización como esquemas, cuadros o gráficos traducidos de forma lingüística y con relación lógica.

Finalmente, en las líneas de investigación se exponen que existen dificultades comunes en el despliegue de los procedimientos y técnicas presentadas con anterioridad, relacionado a factores comunicativo-contextuales del texto que repercuten en la calidad del texto y su función comunicativa (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

2.6.2. Textualización: La actividad durante la escritura

“Consiste en traducir las ideas pensadas (contenido) en un lenguaje visible (forma lingüística)” (Salvador Mata, 2005, p.32 citado por Meneses et al 2007). En otras palabras, es la

construcción de productos lingüísticos mediante actividades internas con control consciente. (Cassany, 1999 y Castelló, 2017).

La textualización aborda dos componentes: a) la estructuración de ideas y b) la transcripción de ideas por símbolos ortográficos. De este modo, el escritor debe manifestar un dominio de la percepción motora de la grafía y de procesos cognitivos lingüísticos como las reglas gramaticales y de sintáctica; es decir; la construcción de oraciones subordinadas (Mata citado por Meneses, 2007).

Para Díaz- Barriga y Hernández (2010) durante este subproceso ocurren distintos problemas que enfrentan los escritores, que se clasifican en:

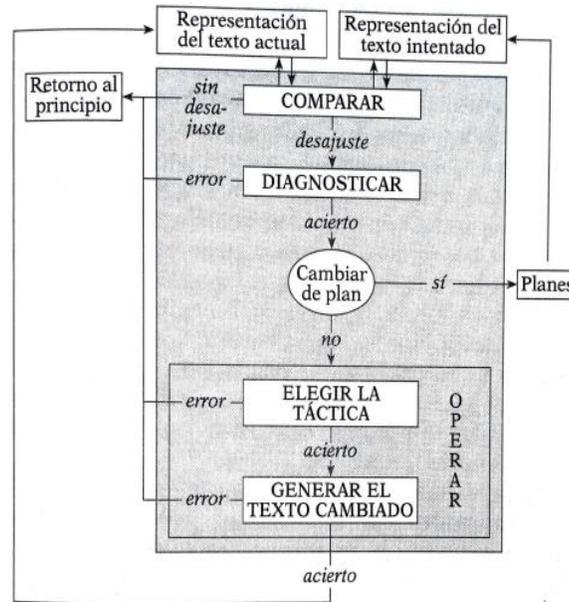
- *Problemas de normatividad lingüística.* Los escritores demuestran deficiencias ortográficas, morfológicas y de sintaxis.
- *Problemas de tipo organizativo.* Deficiencias en establecer la coherencia, organización retórica y adecuación del texto en su función comunicativa.
- *Problemas de tipo temático.* Deficiencias en el contenido del escrito, radica la falta de conocimiento sobre el tema, que repercute en la profundidad del tema, en la expresión y organización eficiente de las ideas.
- *Incapacidad para mantener el pensamiento sobre un solo tema.* Deficiencias en la actividad reflexiva y metacognitiva, reflejados en las distintas actividades de solución de problemas en la escritura.

La textualización conlleva tres acciones: 1) la conexión o interrelación textual, 2) la cohesión u organización de la continuidad de la temática y 3) la modalización del anclaje del texto ante la situación comunicativa (Cassany, 1999).

2.6.3. Revisión: evaluación de la escritura

En cuanto al proceso de revisión, algunos autores consideran que es un subproceso complejo y el más importante de la composición, por su finalidad que es la evaluación del pensamiento del escritor. Este proceso es descrito como significativo dado que el escritor evaluará la calidad del texto comunicativo (Meneses, et al, 2007), ello está representado en el siguiente diagrama:

Figura. 9. Modelo Comparar-Diagnosticar-Operar CDO
(Bereiter y Scardamalia)



Fuente: Cassany, 1999, p. 75

Este modelo explica el proceso realizado durante la composición intermedia o final a través de dos actividades implicadas en el proceso. La primera es la comparación, en ella se detecta si es o no adecuado el texto y la segunda es el diagnóstico del texto; a partir de estas etapas se modifica, elimina o se añade parte del texto. Así por ejemplo un escritor experto es un escritor consciente debido a que emite un diagnóstico preciso y sistemático mediante técnicas de revisión, a diferencia de un escritor novato que carece de conceptualizaciones sobre el proceso de evaluación, lo que impide que utilice técnicas y recursos de organización para un desarrollo adecuado del proceso cognitivo y de análisis consciente en la construcción de la escritura (Castelló, 2007 y Cassany, 1999).

2.7. Las competencias discursivas en el nivel superior

En el nuevo contexto mundial se han desencadenado nuevos estilos de vida en la sociedad, de entre ellas una mayor preparación y exigencia de formación académica. Por ello, los sistemas educativos de nivel superior deben responder a los requerimientos y necesidades educativas del siglo XXI dentro de un marco común de formación integral de los estudiantes universitarios.

Como resultado de los actuales retos educativos el enfoque de competencias del nivel superior pretende el desarrollo de habilidades y competencias educativas que beneficien el desarrollo económico y tecnológico de cada sistema social basado en el conocimiento (OCDE, 2010). Con ello se espera que los universitarios logren un aprendizaje autónomo mediante el desarrollo de estrategias y habilidades digitales, potenciadas mediante “modelos centrados en el estudiante” (Duart y Sangrá, 2005, p. 26) que beneficie a un aprendizaje a lo largo de la vida (Torrano, Fuentes y Soria, 2017)

En vista de que el potenciar aprendizajes a largo plazo, tiene mayor trascendencia en las nuevas demandas del ámbito escolar y laboral, los entornos de la sociedad exigen una actualización constante del aprendizaje, de esta forma los conocimientos básicos adquiridos en la escuela ya no son suficiente para la vida actual, por tanto, el aprender comprende un período para toda la vida. (Duart y Sangrá, 2005).

Por lo que se refiere al concepto de competencia según la OCDE (2010) sostiene que una competencia “es la capacidad de aplicar resultados del aprendizaje en un determinado contexto (educación, trabajo, desarrollo personal o profesional)” (p. 6). Por lo tanto, una competencia puede componerse de ciertas habilidades que no se limitan solo a aspectos cognitivos sino también funcionales; es decir; al impulso de habilidades técnicas, organizativas y sociales (OCDE, 2010).

Por otra parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2011) dicta que los estudiantes universitarios deben ser preparados bajo conocimientos y competencias que les ayude a fomentar estrategias y habilidades requeridas en el nuevo orden social. Así mismo, la OCDE (2010) sostiene que las competencias son necesarias para generar ciudadanos efectivos, bajo la enseñanza de tres dimensiones: 1. Información, 2. Comunicación y 3. Impacto ético y social.

En cuanto a la dimensión comunicativa se desea impulsar en los aprendices la capacidad de comunicar ideas orales y escritas que beneficie al intercambio de la información en diversos contextos y formas, mediante la integración y aplicación de tecnologías, dado que investigaciones sostienen que las TIC fortalecen e incrementan la comunicación y las habilidades de colaboración entre iguales (OCDE, 2010).

Desde estas consideraciones los sistemas universitarios deben promover la adquisición de competencias argumentativas con la finalidad de que los estudiantes comprendan la naturaleza y el proceso de la escritura, puesto que esto responde a una necesidad social en cuanto a la formación de trabajadores eficientes para gestionar conocimientos mediante el proceso comunicativo oral y escrito; pues bien, lo humano es la capacidad del lenguaje en forma de escritura (Manrique, 2010).

Mientras tanto la argumentación es considerada como factor clave para el desarrollo de procesos individuales y sociales con potencial sobre el conocimiento humano. En este sentido la argumentación es una herramienta de razonamiento que contribuye a la regulación del conocimiento, útil para el fortalecimiento de la participación y la toma de decisiones sociales mediante el pensamiento crítico (Jiménez, 2010).

2.8. La escritura en la universidad

De manera específica, la alfabetización académica implica el desarrollo de una habilidad básica como el leer y escribir, a través de la búsqueda, elaboración y comunicación, dado que alfabetizar académicamente consiste en la enseñanza de las disciplinas y la adquisición de éstas mediante lo escrito (Carlino, 2005). Desde otro punto de vista la literacidad es la manera de usar la lectura y la escritura que persigue un propósito social específico (Cassany y Aliagas, 2007).

Vinculado a estas cuestiones, para Manrique (2010) el estudiante universitario no es un escritor experto, según Davies (2008, citado en Cazares, 2012) constantemente los docentes consideran que los estudiantes deben desarrollar habilidades de pensamiento crítico, sin generar una enseñanza explícita de cómo hacerlo, por el contrario, el docente debe comprender, que el producir textos implica una formación constante de la práctica discursiva, hasta lograr en el estudiante cierta autonomía y “conciencia” sobre el proceso comunicativo.

Se debe agregar que Manrique (2010) sostiene que no existe suficiente investigación sobre el papel que juega la argumentación en los modos de aprendizaje de las diversas disciplinas académicas; no así, Cazares (2012) a través del empleo del método Davies para componer ensayos gramaticales y del método CAAM para realizar mapas argumentativos, demostró con evidencia empírica cómo el desarrollo de la argumentación escrita a través de la aplicación del método CAAM contribuyó con la mejora del aprendizaje disciplinar de estudiantes universitarios, con ello se corrobora que en la universidad se escribe para aprender.

De este modo, el desarrollo de la habilidad argumentativa no solo depende de la enseñanza de reglas o estrategias, sino de potencializar la capacidad consciente del proceso y producción textual, puesto que, es un proceso complejo que requiere de acciones cooperativas y prácticas constantes (Padilla, Douglas y López, 2010; Manrique, 2010).

Como se menciona precedentemente, la capacidad de producción de textos del estudiante universitario es un proceso abstracto a causa de que involucra procesos de pensamiento como la

reflexión, planificación, organización y jerarquización de la información que involucra aspectos estructurales y comunicativos. Es así, que se genera un proceso altamente complejo para comunicar el conocimiento científico disciplinar a través de la escritura (Carlino, 2005; Aguilera y Boatto, 2013). De este modo, la escritura académica implica “la puesta en marcha de procesos cognitivos complejos e involucra determinadas competencias de tipo comunicativo y discursivo” (Aguilera y Boatto, 2013, p. 139).

Respecto a los procesos involucrados en la tarea de la escritura en primera instancia es la planificación del texto en él se selecciona y organiza la información; posteriormente sobre el acto de la escritura se pone en práctica la revisión de lo escrito y finalmente el proceso de revisión y corrección de lo escrito de manera cíclica (Cassany, 1999).

Más aún, los estudiantes no suelen planificar y revisar la escritura, sino que la realizan de modo superficial o poco consciente lo que dificulta la construcción del conocimiento a razón de que se genera bajo nivel de significación textual, pues dichos procesos cognitivos no solo permiten la mejora del producto escrito sino el desarrollo del análisis crítico sobre el propio conocimiento (Arias y García, 2006; Carlino, 2005).

En relación con estas dificultades en el despliegue de los procesos involucrados en la escritura, existe una tendencia en las cátedras universitarias en donde presuponen impropia la enseñanza de la escritura en el nivel universitario (Dysthe, 2003), por tanto, Carlino (2005) sostiene que son los especialistas de las disciplinas quienes deben fomentar la lectura y la escritura académica en el contexto universitario al considerar su familiaridad que tienen con su campo disciplinar. Para ello, propone los siguientes puntos didácticos para desarrollar situaciones de escritura en el contexto universitario:

- Generar prácticas de producción discursiva de cada materia
- Apoyo docente y participación dentro de las prácticas de lectoescritura
- Enseñanza integrada de la lectura y la escritura asociada a cada campo disciplinar
- Construir actividades para generar nexos entre el conocimiento nuevo con el viejo en situaciones de escritura
- Enseñar estrategias de aprendizaje para ayudar a los alumnos en su aprendizaje mediante la lectura y la escritura
- Contextualizar la escritura como una herramienta para beneficiar la tarea de asimilación y transformación del conocimiento

- Estimular el análisis crítico y reflexivo de los estudiantes ante situaciones de prácticas discursiva.

Más aún, para Carlino (2007) paralelamente la enseñanza de la escritura se debe distribuir en todas las disciplinas como una herramienta para ayudar a comprender los contenidos conceptuales de forma discursiva de cada campo del conocimiento.

Así mismo, la antropología especializada en la enseñanza de la escritura advierte que los universitarios, por ser principiantes escritores, necesitan orientaciones sobre cuestiones de escritura, a pesar de pertenecer a un nivel educativo superior, pues de esto dependerá la inclusión o exclusión de la vida académica (Carlino, 2007).

Por otra parte, investigadores plantean que las situaciones de evaluación dirigen los esfuerzos de los estudios y pueden usarse productivamente para el aprendizaje (Deeley, 2017), por ende, se deben poner esfuerzos en acciones evaluativas de la escritura de los estudiantes y dar lugar a la reescritura de los trabajos para promover una mayor elaboración del texto y del conocimiento disciplinar reflejados en las producciones escritas de los universitarios (Carlino, 2007).

Lo anterior ha llevado a enfocar diversos esfuerzos en la creación de diseños didácticos y propuestas de evaluación que procuren el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en el nivel universitario, con la idea de abordar y hacer frente a los problemas detectados mediante situaciones didácticas que favorezcan la escritura en las asignaturas (Di Stefano y Pereira, 2004).

El argumento sobre la efectividad de la enseñanza de la escritura en la universidad, parte de la premisa de que los estudiantes solo asimilan lo enseñado a medida que se involucran en prácticas de escritura para hacer propio el contenido estudiado, por lo cual, la enseñanza ha de abarcar la identificación de los géneros discursivos que estructuran la difusión del conocimiento disciplinar (Carlino, 2008).

Por todo esto, Carlino (2008) plantea la necesidad de la integración de la enseñanza de la escritura en el espacio curricular como herramienta para aprender competencias comunicativas desde prácticas situadas. De este modo, se debe incluir la escritura como objeto de enseñanza del currículum universitario mediante el acompañamiento docente en cada una de las asignaturas como práctica habituada y no solo como aplicación remedial.

III. ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

3.1.Introducción

“Las tecnologías propician nuevas formas de generar y distribuir el conocimiento”

Cristóbal Cobo

La constitución de un entorno virtual de aprendizaje (EVA) pone el énfasis en favorecer a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de propuestas innovadoras que permitan el desarrollo de alternativas educativas mediadas por las TIC, mismas que deberán ser propuestas desde modelos que coloquen al aprendizaje en el centro de la educación, sin perder de vista una de las verdaderas funciones de las tecnologías como mediadoras tanto didácticas, psicológicas y estratégicas, para así, propiciar el alcance de los objetivos educativos que se requieren hoy día y que los estudiantes coexistan como seres más estratégicos, analíticos, autónomos, y autorregulados, que beneficie a la extensión del conocimiento más allá de las aulas y el sistema educativo.

El reto en si es transformar la visión de los agentes de cambio educativo, sobre la integración de las TIC en las aulas educativas, e implementar las TIC desde las ventajas que ofrecen como la construcción de ambientes, entornos y recursos que impulsan el desarrollo de actividades de formación. En épocas actuales, se requiere de nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje; por ende, el empleo de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) posibilita una extensión de la enseñanza y el aprendizaje, además, de favorecer a las “fases del proceso de enseñanza y de aprendizaje tales como planificación, implementación, desarrollo y evaluación del currículum” (Ferreira y Sanz, 2007, p. 933).

3.2. Las TIC en la educación

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como innovación educativa, tienen una orientación sobre la articulación en el desarrollo de programas escolares que facilitan el impulso de la didáctica educativa, en general, enfocadas al dominio de habilidades y capacidades requeridas en los contextos universitarios (Arancibia, 2012, Medina, Herrera, Rodríguez, y González, 2009).

Así mismo, dichas transformaciones tecnológicas, modifican no solo las relaciones sociales sino también el desarrollo de nuevas formas de adquisición del conocimiento. Puesto que, la tecnología es mediadora de nuevas actividades de comunicación y colaboración, lo que desemboca en la modificación de las destrezas cognitivas, esto a causa de que los estudiantes viven en un mundo lleno de información dentro y fuera de la escuela, así que deben desarrollar habilidades para saber qué hacer con esa información, misma que ayude a impulsar habilidades para generar toma de decisiones en las acciones que lleven a una participación activa sobre diversas esferas sociales, económicas, políticas y culturales (UNESCO, 2013).

De este modo, a raíz de las transformaciones sociales y por ende educativas, las instituciones enfrentan una necesidad de innovar en los métodos pedagógicos. Así, el contexto educativo actual, requiere del desarrollo de competencias que posibiliten la comprensión racional y explicativa de fundamentos teóricos vinculados al campo de estudio, a través de habilidades básicas como la lectura, escritura y el pensamiento matemático, pero a la par se deben de impulsar nuevas destrezas cognitivas coherentes con el nuevo orden, como el manejo de información, comunicación, pensamiento crítico, autonomía, trabajo en equipo entre otras. (Rincón y Roblero, 2009 y UNESCO, 2013).

Indudablemente hoy día se vive un cambio dentro de las sociedades, expresadas de manera común como las sociedades del conocimiento e información ⁴ que emergen a partir de temáticas educativas. Para Gimeno (2010) esta sociedad tiene como uno de sus rasgos distintivos el conocimiento y la información, decisivas para el funcionamiento de cualquier sociedad, sin llegar a conformarse sociedades homogéneas; así mismo, el conocimiento genera nuevos modos de vida, lo

⁴ Sociedades del conocimiento “es un estado de las sociedades desarrolladas en las que la información y el conocimiento tienen mayor relevancia” (Gimeno, 2010, p. 180).

que produce el surgimiento de nuevas formas de aprender y; por ende, nuevas demandas en las formas de enseñanza.

La idea anterior cobra relevancia en el sistema educativo superior, puesto que actualmente el currículum de dicho sistema se encuentra en una replantación educativa, que sostiene la firme idea de que la finalidad de la educación del siglo XXI es “centrarse en preparar a los individuos y a las comunidades para responder a la complejidad y a las contracciones que hacen insostenible el mundo en el que vivimos” (Escámez, Peris y Escámez, 2017, p. 176).

De ahí, que la educación superior debe contribuir con el desarrollo de procesos de innovación docente apoyadas por TIC, surge entonces, la necesidad de promover iniciativas que respondan a los desafíos institucionales actuales en cuanto a la promoción de experiencias innovadoras atañidas al campo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, capaces de iniciar un verdadero proceso de cambio en nivel superior escolar (Salinas, 2008).

En vista de lo anterior es necesario el ejercicio de conceptualización de innovación, expresada por diferentes constructos, dimensiones e ideologías educativas; así, por ejemplo, la innovación se entiende como “El proceso del cambio especializado y la instauración multidimensional de nuevos desarrollos socio técnicos que incluyen la creación, transformación, validación y arraigo de nuevos conocimientos, prácticas e ideologías en los individuos y en las organizaciones” (De la Torre, 1995, p. 11).

Ezpeleta (2004) destaca también que, innovación es la introducción de algo nuevo que ayuda a producir mejora, en consecuencia, se produce un cambio en los parámetros institucionales y organizacionales, a fin de generar la configuración de las prácticas docentes. En este sentido para este autor lo que se clasifica como innovación va a ser diferente, del mismo modo la innovación es fructífera para ciertos lugares y situaciones educativas, y en otras no tiene lugar debido a su inscripción contextual, además, sostiene que la innovación es todo aquello con potencial de instituirse y tiene que alentar a la apropiación.

Se debe agregar que para Stenhouse (1984) el punto medular del currículum es que se rige por un orden simbólico, cuando este orden está alejado de la práctica propia, menos existe una apropiación de las prácticas educativas, sostiene firmemente que la innovación mientras más alejada de la práctica menor es su funcionalidad.

Al respecto Barraza (2005) subraya que los proyectos de innovación educativa distinguen los siguientes ámbitos de innovación:

- I. Innovación institucional: Las innovaciones están arraigadas en procesos de organización institucional que requieren de mayor apoyo en ciertas áreas institucionales así surgen nuevos modos en las prácticas políticas y administrativas.
- II. Innovación curricular: Las modificaciones a los planes y programas de estudio para poder efectuar innovaciones que se manifiesten en las prácticas educativas acompañadas de modificaciones en los modos de enseñanza.
- III. Innovación didáctica: El diseño de programas integrales con carácter estratégico, a través de: a) prácticas de planeación didáctica, b) prácticas de intervención didáctica que involucra la creación de estrategias didácticas, y c) prácticas de evaluación que se refiere al diseño de instrumentos y construcción de estrategias.

En este marco de ámbitos de innovación en el contexto superior es asociado principalmente a una dimensión tecnológica, dado que las TIC permiten la estimulación de nuevas alternativas para la expansión de las prácticas didácticas e intervención, al tener como uno de sus propósitos iniciales según Cobo (2016) la expansión del conocimiento dentro y fuera del aula escolar sobre todo en la educación superior a través del diseño de diversos modelos en línea que sirven como medio de propagación de estrategias para el fortalecimiento de habilidades, aptitudes y destrezas intelectuales de los estudiantes.

Al respecto, la constitución de nuevos espacios educativos instaurados por tecnología ha facultado el diseño y la implementación de nuevas metodologías, programas y proyectos educativos que posibilitan vislumbrar nuevas alternativas para la implementación de estrategias que impulsen las competencias requeridas en los ámbitos superiores actuales, tal como lo menciona Arancibia (2012):

- Búsqueda de información
- Comunicación
- Aplicación del conocimiento

A su vez, la innovación en la educación superior constituye la producción y transferencia de conocimientos desde una mirada de innovación (Medina, et al, 2009) que lleva implícita la óptica de la autonomía del estudiante universitario, por ende, se espera que los métodos de enseñanza sean enfocados a potencializar el proceso de aprendizaje desde una concepción del aprendizaje autorregulado (Torrano y Fuentes, 2017) puesto que, en la actual sociedad el conocimiento según Medina, et al. (2009):

constituye el proceso que permite asimilar el cúmulo de nuevos conocimientos que se producen constantemente, al ocupar el individuo un lugar esencial en la adquisición de dicho aprendizaje. La adquisición y uso del conocimiento, no está confinada en las instituciones educativas, ni se limita a la formación básica y profesional, por el contrario, se reconoce como aprendizaje a lo largo de la vida. (p. 14).

Desde esta idea el desarrollo de competencias se ha trabajado en el desarrollo de materiales didácticos en entornos tecnológicos implementadas en condiciones apropiadas para potencializar los procesos cognitivos de los estudiantes que permitan a los alumnos generar análisis y reflexiones complejas que se perfilan como una condición necesaria para la vida (Hernández y Romero, 2011, Arancibia, 2012).

No obstante, dicha transformación educativa no ha sido tema fácil en América Latina, con la introducción de las TIC a las aulas se ha puesto en evidencia la adopción de nuevos roles, en específico para los docentes y los estudiantes, el impulso de las habilidades mencionadas obliga al docente a salir de un rol clásico para posibilitar el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje esto genera una readecuación escolar (Lugo, 2008 citado por UNESCO, 2013).

Por lo anterior, la visión de las TIC es no entenderlas como solo herramientas sino como mediadoras de las relaciones que benefician a las construcciones de identidades y perspectivas, para que tanto docentes como estudiantes generen un sentido de apropiación y de este modo desde la alfabetización digital buscar que los estudiantes sean socialmente incluidos y participes activos en el mundo laboral contemporáneo. (OCDE, 2010).

En este cambio cultural y social, los docentes tienen un rol central sobre el acompañamiento sobre el proceso de aprendizaje, conviene subrayar que los docentes en su función de gestores del aprendizaje influyen de manera directa o indirecta sobre la aptitud intrínseca de los estudiantes; es decir, que la acción del docente favorece a la construcción significativa del aprendizaje, mismo que impacta en la regulación de éste (Nicole y Macfarlane-Dick, 2006).

Como se observa la tecnología brinda nuevas oportunidades de aprendizaje, por tanto, se deben enfocar los esfuerzos hacia la integración de las TIC para disminuir dichas brechas educativas con líneas de acción desde la inclusión social. Desde este punto, se resalta el protagonismo docente en el cambio educativo, pero también se deben contemplar los diversos factores que intervienen en la práctica docente (UNESCO, 2013).

Acerca de este punto, para Miranda (2011) es necesario que los docentes adquieran un sentido de capacitación que forje su formación profesional. A raíz de los cambios mundiales que se generan constantemente, es necesaria la actualización de nuevos conocimientos teóricos y metodológicos. Es decir, se requiere del trabajo desde fundamentos curriculares que impulsen el conocimiento docente en cuestiones teóricas y prácticas desde los planes de formación.

Así mismo, cabe preguntarse ¿Hasta dónde llega la función del docente? Rockwell (2018) define que la tarea del docente consiste en “conducir a cada uno de los treinta y tantos niños al dominio del currículum fijado en los programas del grado, en un plazo uniforme definido por el calendario escolar” (p. 503) se habla de que es un trabajo en colaboración entre escuela, docente y familia, entonces se origina otra interrogante ¿El aprendizaje ya no solo se origina en el aula educativa? Entonces la función de un docente ya no solo consiste en la enseñanza del currículum sino también al fomento de habilidades que se requieren actualmente como el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, el uso de tecnologías entre otras habilidades que ayuden a un aprendizaje para toda la vida.

Otro foco relevante establecido por la UNESCO (2013) radica en la evaluación de los aprendizajes, la medición de los progresos con el uso de la tecnología puede verse enormemente enriquecida, no solo con la integración de ésta sino con la ampliación de los conocimientos que brinda la tecnología.

La virtualidad desarrollada en espacios en línea genera nuevos horizontes y contextos educativos que posibilita el desarrollar nuevas estrategias didácticas para brindar posibles soluciones a ciertas situaciones educativas requeridas, de este modo cada vez es más común los usos de entornos virtuales para complementar y extender los conocimientos de las aulas educativas a espacios virtuales, como iniciativa a la elevación de la calidad educativa que partan de enseñanzas y evaluaciones innovadoras (Asinsten, Espiro y Asinsten, 2013).

Las instituciones escolares, han aumentado su oferta de productos académicos mediados por tecnologías desde didácticas innovadoras, algunas de ellas con el objetivo de ser masivos, en donde se promueva el aprendizaje autónomo y se visualice al aprendiz como un ser activo que dirige su propio aprendizaje con un sentido de adaptación de acuerdo con la demanda educativa que se requiera.

En síntesis, se debe trabajar en nivel superior con programas escolares que apoyen las prácticas educativas mediadas por TIC desde una dimensión didáctica, orientada a impulsar las diversas competencias que se requieren hoy día tanto en la esfera académica como en la laboral,

desde la aplicación de estrategias innovadoras y efectivas que generen experiencias de enseñanza y aprendizaje enriquecedoras entre los participantes de la educación.

3.3. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): dilemas actuales en su vinculación con las nuevas realidades educativas

En el presente apartado se busca exponer una reflexión y discusión sobre los dilemas actuales que conlleva la vinculación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con las nuevas realidades educativas.

En vista de que la nueva era tecnológica ha producido cambios no solo en las formas de relacionarse entre las personas, sino también presupone nuevas formas de aprender y enseñar, debido a que el currículum actual requiere del desarrollo de nuevas demandas contemporáneas sobre el conocimiento, así, los cambios giran en función de qué enseñar y cómo enseñar; en otras palabras, se requiere de la modificación de prácticas educativas y contenidos acordes con la sociedad del conocimiento (UNESCO, 2013).

Al mismo tiempo la sociedad actual, se encuentra dentro de una nueva era del ciberespacio⁵, dicha era se expresa en inmensas creaciones de artefactos tecnológicos –a veces inimaginables- que consolidan evidentemente a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en combinación con el internet, como medios de información y comunicación masivos.

No obstante, estos cambios han acentuado visibles transformaciones dentro de las realidades sociales actuales, que inevitablemente trastocan las conductas, actividades, rutinas y estilos de vida, pero, sobre todo, las formas de comunicación e interacción entre las personas, que construyen a tal punto según la UNESCO (2013) el desarrollo de un nuevo paradigma educativo, en donde surge la renovación de las prácticas educativas a partir de los cambios suscitados con la integración de las TIC al campo educativo, que tiene como resultado el desarrollo de una sociedad basada en el conocimiento o la información.

⁵ Ciberespacio el significado se remite a la “regulación, autorregulación o control del espacio virtual del internet” (Coll y Monereo, 2011, p. 25)

De ahí que para Moravec (2011) esta nueva sociedad denominada como Sociedad del Conocimiento (SC) y la información (SI)⁶ además de conformar nuevas maneras de vivir no solo conlleva nuevas formas de relacionarse, sino incluso de aprender, lo que presupone nuevos retos en la educación, puesto que, la participación e interacción social para compartir conocimiento cobra sentido como gestión del conocimiento.

Acorde con Coll (2004) la integración de las TIC en los ámbitos educativos, plantean una serie de modificaciones, concepciones y retos, que involucran necesariamente al papel del docente y el alumno, que en palabras de este autor estas tecnologías, contribuyen a las transformaciones de planteamientos, escenarios y prácticas educativas.

De igual forma, para la UNESCO (2013) el nuevo campo educativo a partir de la realidad actual inevitablemente ha sufrido transformaciones derivadas del impacto de la creciente tecnología; sin embargo, estos avances crean nuevas necesidades, por lo cual, las políticas educativas deben orientar sus esfuerzos hacia la creación de nuevos modelos de gestión. De ahí que las políticas educativas deben posibilitar el acceso a medios digitales de modo equitativo.

Por lo anterior, se considera que no es suficiente con posibilitar el acceso tecnológico y el internet a las escuelas, sino que es necesario dotar al docente mediante su formación con nuevos repertorios de prácticas educativas, que permitan la creación de un vínculo significativo entre TIC y educación. Así, para Domingo (2019) es necesario el desarrollo de habilidades docentes desde un análisis crítico-reflexivo, puesto que en ese sentido el aprendizaje surge de la experiencia y del trabajo reflexivo a partir de lo propiamente vivido en el aula educativa, así mismo el aprendizaje conlleva una transformación en la conciencia docente lo que influye en ciertas situaciones en cuanto a la toma de decisiones y resolución de problemas.

No hace mucho, el conocimiento era estático, la memorización y la reproducción eran elementos esenciales del conocimiento. Sin embargo, dicho conocimiento ha comenzado su movimiento gracias a la globalización y transformación de la educación, de este modo a medida que

⁶ Castells marca diferencias respecto a la “sociedad de la información”, distinguiendo entre información e informacional. Información, es decir; comunicación del conocimiento, según Castells es “fundamental en todas las sociedades (...) En contraste, el término informacional indica el atributo de una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este periodo histórico” (Castells 1996. Vol. 1. p. 47).

la tecnología evoluciona, también se transforma el contexto, en otras palabras, el cambio tecnológico favorece al cambio social (Moravec, 2011).

Así mismo, la evolución de la tecnología viabiliza el introducir estrategias didácticas y usos tecnológicos, que promueven a tal punto, el desarrollo de la -capacidad de reflexión- conformándose como elemento esencial dentro de las nuevas realidades educativas.

Con todo esto, desde la práctica docente se debe reflexionar acerca de la integración de las TIC como estrategia colectiva y no únicamente como un “hecho complementario a su actividad educativa” (Duart, 2009, p. 2) sino como menciona Domingo (2019) que el docente sea un agente constructivista que desarrolle su propia práctica desde la propia reflexión que domine el contextualizar y tomar decisiones durante la acción para resolver problemas competentes a las nuevas realidades educativas.

3.3.1 Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como ímpetu de cambio para la redefinición de los espacios educativos

En ese sentido dichas transformaciones tecnológicas, modifican no solo las relaciones sociales, sino también el desarrollo de las formas de adquisición del conocimiento, en otras palabras, las tecnologías posibilitan el surgimiento de nuevos lenguajes de comunicación, formas de conocer y enseñar. Por tanto, para la creación y recepción de la información se requiere del desarrollo de destrezas y técnicas que den paso a conocimientos abstractos (Cobo y Maravec, 2011).

Conviene subrayar, que la tecnología es mediadora de actividades de comunicación y colaboración, lo que ha desembocado en la modificación de las destrezas cognitivas, esto a causa de que los estudiantes viven en un mundo lleno de información dentro y fuera de la escuela, así, deben desarrollar habilidades para saber qué hacer con esa información que ayude a impulsar habilidades para generar toma de decisiones en las acciones que lleven a una participación activa sobre diversas esferas sociales, económicas, políticas y culturales (UNESCO, 2013).

De este modo, a raíz de las transformaciones educativas, las instituciones enfrentan una necesidad de innovar en los métodos pedagógicos, lo que recae en la necesidad de la transformación

educativa, que además de desarrollar conocimientos y habilidades básicas como la lectura, escritura y el pensamiento matemático, a la par se deben de impulsar nuevas destrezas cognitivas coherentes con el nuevo orden, como el manejo de información, comunicación, pensamiento crítico, autonomía, trabajo en equipo entre otras. (UNESCO, 2013).

Así, una alternativa de innovación en la enseñanza, lo constituye la tecnología educativa definida como “el diseño de estrategias, uso de medios y control de sistemas de comunicación para la enseñanza” (Luján y Salas, 2009, p.5) Hecha esta salvedad, la tecnología educativa está sostenida por pilares encargados de auxiliar las prácticas educativas, que según Acuña (2012) estos pilares principales son:

- Las teorías psicopedagógicas: son el conjunto de saberes teóricos del aprendizaje con los que cuentan los docentes, que median la selección de contenidos, aplicación de técnicas, estrategias y recursos tecnológicos para un eficiente acompañamiento psicopedagógico de los alumnos.

- Innovaciones tecnológicas: son las nuevas maneras de aprender y enseñar mediante el uso, integración y apropiación en el espacio educativo de las TIC.

- Los principios del diseño instruccional: se promueve una instrucción eficaz para la construcción efectiva de los aprendizajes, al integrar a las TIC no como meras herramientas, sino como recursos generadores de aprendizajes significativos (Díaz-Barriga, 2005)

El objetivo de la tecnología educativa es brindar principios y recursos al docente, para que su labor se vea beneficiada con ayuda de nuevas alternativas.

Por otra parte, uno de los factores que posibilita el desarrollo de procesos educativos significativos, son las habilidades docentes para vincular las metodologías con las TIC, lo que implica a consideración de Acuña (2012) que el docente sea un planificador, aplicador y evaluador en la construcción de los aprendizajes de los alumnos.

Por consiguiente, en el modelo educativo del siglo XXI, el alumno tiene un papel central; sin embargo, el docente es quien aportará al alumno “la construcción de significados y de atribución de sentidos de los contenidos” (Coll, 2004, p. 6) se genera así, una interactividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El impulso de las habilidades mencionadas obliga al docente a salir de un

rol clásico para posibilitar el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje esto genera una readecuación escolar (Lugo, 2008 citado por UNESCO, 2013).

La visión de las TIC es no entenderlas solo como herramientas sino como herramientas mediadoras de las relaciones que benefician a las construcciones de identidades y perspectivas, para que tanto docentes como estudiantes generen un sentido de apropiación y de este modo desde la alfabetización digital se busque que los estudiantes sean socialmente incluidos y participes activos en el mundo laboral contemporáneo. (OCDE, 2010).

Llegados a este punto, lo anterior presupone los retos educativos para las realidades educativas, a causa de que se requiere de una implementación de prácticas educativas que ayuden a enfrentar las necesidades de innovación de métodos pedagógicos con integración tecnológica, desde la idea de mediación de los aprendizajes para impulsar capacidades y aptitudes de los aprendices, debido a que deben estar preparados para generar un aprendizaje continuo y a lo largo de la vida (UNESCO, 2013).

Según Cobo (2007) se tiene que impulsar destrezas necesarias en los aprendices para estimular un aprendizaje permanente y así, poder garantizar el desarrollo de habilidades digitales divididas en tres fases: tecnológicas, cognitivas y comunicativas.

De ahí que la alfabetización es un concepto necesario para el siglo XXI desde una conceptualización básica la alfabetización funcional según la Asamblea General de las Naciones Unidas 2003-2012 (citado por Gutiérrez, 2010) es que toda persona tenga la capacidad de leer y escribir y mediante estas habilidades adquirir conocimientos esenciales para la vida cotidiana, ello se convierte en algo indispensable para que exista una participación eficaz en asuntos de la sociedad.

Mientras que en años posteriores con las transformaciones en las comunicaciones mediáticas surgieron otros tipos de alfabetizaciones como la alfabetización digital, así; se consolidó el concepto de alfabetización multimedia digital definida como “la capacidad de entender el poder de las imágenes y los sonidos, de reconocer y usar dicho poder, de manipular y transformar documentos digitales, de distribuirlos, y adaptarlos fácilmente a nuevas formas” (Gutiérrez, 2010, p. 176).

En la actualidad se habla de alfabetización digital cuando la información se presenta de una manera no tradicional en otras palabras se presenta la información en una estructura en red hipermedia, multimedia e interactividad, por tanto; se requiere de una adquisición de destrezas y

conocimientos para el manejo del lenguaje hipermediático a través de la interacción social que beneficie a la interpretación de la realidad (Gutiérrez, 2010).

Por otra parte, según Cobo 2017 (Citado por Garay, 2019) para garantizar el desarrollo de habilidades digitales es necesario el acceso a dispositivos tecnológicos con internet que a su vez implica un espectro del desarrollo de dichas habilidades divididas en tres fases: tecnológicas, cognitivas y comunicativas. La primera de ellas se refiere a la capacidad instrumental sobre el uso de las herramientas, la segunda fase es la cognitiva es el desarrollo de la habilidad para búsqueda y selección de información, resolución de problemas además de la adaptación de los conocimientos en nuevos contextos y situaciones, por último esta la fase comunicativa es la más compleja de las tres dado que implica el manejo de los lenguajes audiovisual y los que conforman los documentos multimedia interactivos para finalmente desarrollar la capacidad de elaborar un mensaje. (Garay, 2019).

En definitiva, existe la necesidad de educar a los jóvenes para desarrollar competencias mediáticas que posibiliten la extensión del conocimiento fuera de la escuela; es decir, que ese conocimiento pueda ser trasladado y aplicado a otros contextos informales para que puedan ser personas potencialmente capaces de generar pensamientos complejos y posteriormente creadores de contenidos con distribución social y finalmente personas autónomas (Transmedia Literacy, 2018).

A causa de que esta nueva visión educativa se “insiste en la necesidad de que el estudiante se convierta en un ser autónomo” (Torrano et al, 2017, p. 161) a fin de que los estudiantes no solo sean meros receptores y reproductores de información, sino que desarrollen la capacidad no solo de asimilar la información sino también de analizar críticamente esa información y posteriormente transformarla desde una mente autorregulada y estratégica a partir de la adopción de una posición crítica y autónoma ajustada a los cambios determinados por una sociedad (Adell y Castañeda, 2010; Sancho, 2006; Monereo y Pozo, 2008).

Así desde esta perspectiva actualmente se suele caracterizar al estudiante como un ser autónomo participe en la propia adquisición del conocimiento, desde este punto el modo de adquirir el aprendizaje ya no será exclusivo de la escuela.

Lo anterior se relaciona con lo propuesto por Gutiérrez (2010) en cuanto a que el aprendizaje no se produce siendo solo un mero receptor de información sino se requiere de un aprendizaje activo

que se sirve de tecnología y estrategias para contribuir a la formación de ciudadanos libres desde la reflexión. Por tanto, la cultura del pensamiento pasa de la necesidad de una alfabetización básica (lecto-escritura) a una alfabetización digital, dado que “la formación de ciudadanos críticos es un factor necesario para el desarrollo de sociedades más informadas y democráticas.” (Garay, 2019).

En definitiva, como se observa existe la necesidad de educar a los aprendices para desarrollar competencias mediáticas que posibiliten la extensión del conocimiento fuera de la escuela, es decir, que ese conocimiento pueda ser trasladado y aplicado a otros contextos informales para que puedan ser personas potencialmente capaces de generar pensamientos complejos y posteriormente creadores de contenidos con distribución social y finalmente personas autónomas (Cobo y Moravec, 2011).

Simultáneamente, Cobo y Moravec (2011) indican que la tecnología y el uso del internet promueven una forma diferente de pensar, dirigido hacia un aprendizaje informal, que a su vez esta situación donde el aprendiz traslada el aprendizaje a contextos informales promueve la autodirección en la producción y participación en asuntos sociales a través de medios digitales.

Para Byung-Chul (2014) este ejercicio de participación social desde un proceso de apropiación y uso de la tecnología en medios digitales, generan procesos de cambio social y, por ende, formas alternas de organización y creación de espacios colectivos, en los cuales, se reafirma la identidad individual y colectiva dado que la tecnología propicia una transformación de los sujetos y los vuelve entes enajenados capaces de no reflexionar. Sin embargo, a través del autocontrol (autorregulación) se puede generar un aprendiz consciente en su forma de actuar ahí radica uno de los retos docentes.

En vista de las necesidades educativas plateadas para Cobo y Moravec (2011) los profesores deben desarrollar destrezas de orden superior para así, generar comunidades de aprendizaje inclusivas, que beneficie el espacio educativo a fin de impulsar los aprendizajes escolares. Sin embargo, persisten algunos contras en cuanto a la integración tecnológica en las nuevas realidades educativas es la complejidad de la apropiación de las TIC que comprende a una formación docente sobre múltiples factores que intervienen en el desarrollo de su práctica.

Esto en el contexto Latinoamericano recae en un panorama no tan eficaz, porque al no existir una capacitación sólida para el docente por parte de los sistemas educativos, se cae en juicio sobre la efectividad docente ante el uso e integración tecnológica en el aula, por ello la relevancia del

apoyo del sistema para la gestión de los aprendizajes con tecnología, no solo con el equipamiento de las escuelas sino con inversión para la formación y capacitación docente para generar los cambios necesarios en las prácticas docentes que impacte en los aprendizajes (UNESCO, 2013).

Con respecto a lo anterior, se considera que la situación en México es similar para desarrollar prácticas efectivas con tecnología tiene mucha relación con “el contexto”, es decir, con las realidades educativas vividas en el país, cabría preguntarse ¿Hasta dónde ha cambiado el trabajo docente con la tecnología? y ¿En qué medida los sistemas educativos fomentan la facultad en el docente para desarrollar destrezas necesarias para la profesión con el uso de tecnología?

Según la UNESCO (2013) con las tecnologías digitales, en las escuelas principalmente los docentes se enfrentan a la necesidad de una actualización constante sobre otros conocimientos de métodos-pedagógicos que ayuden a generar innovación en las prácticas educativas. Por tanto, el aprendizaje ya no solo se origina en el aula educativa, sino que entonces la función de un docente ya no solo consiste en la enseñanza del currículo, sino que además su función es la de un gestor del aprendizaje para el despliegue de habilidades requeridas en el nuevo orden social.

Todas estas observaciones recaen en la idea de que es indispensable que los docentes como entes gestores encargados de activar el conocimiento, involucrados en la educación formal, se apropien de diversos elementos desarrolladas por las TIC. En este sentido, las destrezas docentes se hacen necesarias para impulsar nuevas formas de aprendizaje en los educandos que, a través de la generación y creación de espacios apoyados con tecnología, posibilite la formación de ciudadanos que no solo sean parte de las sociedades de la información sino también del conocimiento (Cobo y Moravec, 2011).

3.4. Los entornos virtuales de aprendizaje y su capacidad de propagación o expansión del conocimiento

Hoy día, se suele afirmar que las sociedades están inmersas dentro del desarrollo de avances tecnológicos, que a través del acceso a la información las personas se encuentran “condicionadas por una variedad de sistemas, dispositivos y prácticas digitales” (Cobo, 2016, p. 7).

En buena medida, la tecnología y el acceso a la red en conjunto permiten la transformación y expansión del conocimiento, que facilita a tal punto la redefinición y creación de nuevos espacios de enseñanza y aprendizaje, mismos que propician lozanas formas de comunicación e interacción educativa que rompen con los límites tradicionales del tiempo y el espacio, es decir, surge entonces una comunicación asincrónica. Ante dicha afirmación, con la inserción de las relaciones asincrónicas en los ambientes educativos contemporáneos constituyen un verdadero y auténtico entorno virtual que posibilita la proliferación de distintos escenarios y modelos de educación formal (Duart y Sangrá, 2010 y Cobo, 2016).

Todo parece indicar que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) gozan de un carácter transformador, que provoca el surgimiento de la cultura de la interactividad, en donde se adoptan nuevos modos de vida cotidianos que interfieren en los comportamientos de los sujetos de la era digital (Díaz-Barriga y Vázquez, 2015 y Silva, 2005).

Dicha interferencia sostiene Silva (2005) se caracteriza por una lógica comunicacional desprendida desde una perspectiva de la hipertextualidad, virtualidad y lo digital, que conduce a “un medio eficaz para la interacción, para la información y también para la educación.” (Duart y Sangrá, 2010, p. 14) De acuerdo con Monereo y Pozo (2008):

En lo epistemológico se produce una crisis acelerada del realismo intuitivo por el que el mundo es considerado independiente de la mente que lo observa, una realidad objetiva que puede medirse, registrarse y comunicarse a través de representaciones analógicas que copian esa realidad. Con el advenimiento de la tecnología digital, la realidad puede reconstruirse, sin que el resultado deba necesariamente corresponderse con un modelo originario, extraído de la realidad percibida. (p. 112)

Lo anterior demuestra que las consecuencias en el campo educativo a partir de las transformaciones sociales traen consigo cambios y necesidades que son incorporadas en el currículum actual, los contenidos discutidos a enseñar se retoman desde una integración de los recursos digitales considerados como productores de contenidos (Monereo y Pozo, 2008) ello es, lo que Silva (2005) denominaría, como la consecuencia natural de la interactividad que viabiliza la modificación del contenido.

En este sentido las prácticas educativas mediadas por las tecnologías tienen su protagonismo en el impulso de actividades potenciales de los aprendizajes, pero también el desarrollo de habilidades o capacitaciones por parte de los agentes educativos se requiere de conocimientos

representacionales y operacionales para tener la capacidad de realizar un conjunto de acciones requeridas en ciertas situaciones (Quintanilla, 2005)

Cobo (2016) menciona que “a medida que los contextos digitales han adquirido mayor protagonismo, nuestra relación con la información ha cambiado” (p. 29) por lo cual, se requiere del desarrollo de ciertas habilidades cognitivas para interactuar con grandes volúmenes de información que ayude a la planificación, organización y evaluación de los contenidos. Al considerar que en el procesar de la información de manera individual o con ayuda de algún instrumento artificial:

el ser humano combina los patrones utilizados en el pensamiento y la comunicación para recabar información, almacenarla, acceder a ella, clasificarla, asociarla y separarla, modificarla y transmitirla, con la invención, el diseño, la construcción y la manufacturación de un objeto tangible (UNESCO, 2005, p. 31)

En otras palabras, el fin no es solo “una mejor asimilación de información en el alumnado sino el logro de aprendizajes complejos, de competencias digitales y académicas, de la capacidad para analizar críticamente la información y transformarla.” (Díaz-Barriga y Vázquez, 2015, p. 163)

De este modo las TIC en la educación tienen como uno de sus propósitos la creación de instancias que favorezcan la divulgación del conocimiento, lo que dirige la atención a la instauración de prácticas educativas que impulsen el conocimiento tanto individual como colectivamente (Cobo, 2016) esto lleva a la relevancia de la mediación de las tecnologías para construir puentes tecnológicos que desarrollen la producción de conocimientos, tal es el caso de los llamados Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA).

La importancia de estos entornos según la UNESCO (2004) reside en la formación del alumno centrada principalmente en consagrar nuevos espacios para una educación constante y el desarrollo tecnológico que apoye las nuevas necesidades educativas mediante su capacidad como herramientas didácticas y psicológicas. Que dentro de sus principales características se encuentra:

La retroalimentación constante y en tiempo entre profesores y estudiantes, que la posibilidad de una comunicación postergada (asíncrona) permite. Asimismo, el tener la experiencia en el uso de recursos de multimedia a través de los ambientes de aprendizaje en línea posibilita la apropiación tecnológica como un elemento del aprendizaje significativo para los estudiantes en ambientes de educación a distancia (Mortera, 2010, p. 237)

Por consiguiente, desde una postura personal el entorno virtual cobra sentido desde un modelo Vygotskyano, dado que según Wertsch (1988) este modelo instaura la manera en que el individuo tiene su interacción con el medio y el desarrollo de los procesos mentales, en donde el elemento principal de la teoría de Vygotsky se haya en el concepto de la mediación que se refiere a los modos de aplicación de los signos e instrumentos, por tanto, argumenta que los cambios en los procesos psicológicos del ser humano requieren tanto de la evolución de factores biológicos hasta cierto punto pero también de factores sociales.

Es precisamente en este punto donde cobra sentido el uso de entornos virtuales como mediadores de los procesos psicológicos superiores, a causa de que “las funciones superiores es la estimulación autogenerada, es decir, la creación y uso de estímulos artificiales que se convierten en las causas inmediatas del comportamiento” (ibid., pág.39 citado por Wertsch, 1988, p. 43)

Para Cázares (2010) un EVA es el medio adecuado para el fomento del aprendizaje colaborativo, al exponer que colaboración significa un “proceso de construcción de conocimiento que se origina en la interrelación social de personas que comparten, comparan y discuten ideas” (p. 266)

Según Wertsch (1988) para Vygotsky, el desarrollo del aprendizaje del sujeto está ligado al proceso interactivo que establece con el entorno cultural, lo que da paso a la construcción de un conocimiento superior a través de una intelectualización consciente o autorregulada.

La creación de nuevos ambientes de aprendizaje en colaboración considera que los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje, pero apoyados por la tecnología. para así, generar un aprendizaje más significativo. Para ello, se requiere de la aplicación de un diseño instruccional que permita la implementación de situaciones didácticas viables que facilite a tal punto la producción y desarrollo de habilidades mediante actividades en colaboración que de paso a la reconstrucción de significados (Cázares, 2010)

Por lo anterior se habla de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje como recursos generadores de situaciones didácticas con potencial psicológico, debido a que ofrece formas de representación de los procesos comunicativos y psicológicos en construcción, que facilitan o dificultan la interiorización a partir de una interrelación social en la cimentación de aprendizajes (Caletti y Romero, 2015)

Se observa que para generar formas representativas del aprendizaje en entornos virtuales desde los modelos didácticos centrados en la construcción del aprendizaje se espera que los alumnos sean entes activos y no pasivos. Ello, es necesario porque un entorno debe articular la interacción continúa para desarrollar el proceso de producción de los conocimientos (Cázares, 2010)

No obstante, diría Cobo (2016) el reto en todo esto es la innovación de la enseñanza, al entender que la innovación no es una noción estática, sino que gracias a la tecnología se producen transformaciones en un continuo espacio y lugar, por tanto, la educación debe dar un paso más allá, crear actividades y espacios de pensamiento para favorecer la creatividad de los estudiantes.

El uso de las plataformas según Caletti y Romero (2015) constituyen “la herramienta tecnológica que facilita al docente la construcción y aplicación de un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje” (p. 290), de acuerdo con Rodríguez, Pérez y Torres (2018):

Una plataforma virtual de aprendizaje no es más que una aplicación informática diseñada para facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes en este tipo de proceso. Es un software que proporciona la logística necesaria para llevar a cabo la formación *on-line*, permite la creación, almacenamiento y publicación de objetos de aprendizaje guardadas en un espacio o repositorio para que puedan ser utilizados por el usuario cada vez que se quiera y donde se quiera. (p. 57)

Por medio de las actividades en este espacio virtual se ofrece generar actividades individuales y en colaboración, desde una sistematización de gestión de la organización de los contenidos con valor educativo, que va desde la transmisión de información hasta la creación de conocimientos con pautas de significación. Además, este medio es adecuado no solo para el desarrollo tecnológico sino para el desarrollo de la capacidad psicológica a partir de un aprendizaje cognitivo-constructivo (Correa, 2005)

Caletti y Romero (2015) mencionan “que los entornos virtuales de aprendizaje poseen un amplio desarrollo económico, político, social y cultural” (p. 304) por lo cual, la utilidad de los entornos virtuales cobra un importante sentido dentro de la educación.

Dado que según Cobo (2016) la transformación tecnológica impulsa a la adquisición de nuevas habilidades funcionales, porque si se adquieren habilidades creativas no será tan fácil que las personas sean reemplazadas por desarrollos tecnológicos, un ejemplo de esto son los sistemas de escritura, ya que Cobo se pregunta ¿Qué habilidades de escritura tendrían que ampliar las personas

para que una inteligencia artificial no pueda replicarlas? Este tipo de formulación induce a la reflexión entonces, sobre qué habilidades se deben fomentar en los sistemas educativos actuales.

De este modo, se considera que, en la educación del siglo XXI en la constante transformación tecnológica, se deben crear y diseñar materiales convenientes que propicien el desarrollo propiamente de habilidades en los estudiantes, al considerar la implementación de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje como impulsores para la mejora e innovación educativa.

Finalmente, promover actividades mentales como el razonamiento y la reflexión requieren del desarrollo de acciones educativas que contemplen los contextos de la vida cotidiana donde se desenvuelven las generaciones de estudiantes actuales además de aprovechar los modelos tecno-educativos que posibilitan expandir el conocimiento más allá del espacio físico y el tiempo.

3.5. Diseño de un entorno virtual como mediador en la promoción del proceso de autorregulación de la argumentación escrita

El proceso de incorporación y apropiación de las TIC en los ámbitos educativos en especial en el contexto universitario tiene una función primordial para potencializar los procesos de enseñanza y aprendizaje, frente a las nuevas necesidades y demandas que se requieren de la educación superior como: la alfabetización académica, en específico las habilidades de argumentación escrita. Dado que según Cassany (2010) es un proceso abstracto que se requiere en un mundo cambiante, pues las condiciones del contexto histórico-social que se viven demandan procesos cognitivos desarrollados mediante la enseñanza estratégica que beneficie a la consagración de estudiantes críticos y reflexivos de su propio aprendizaje.

De esta forma, las TIC benefician a la construcción de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) para promover las habilidades argumentativas escritas de los estudiantes universitarios, mediante su función como mediador didáctico, estratégico y psicológico, a partir de propuestas educativas con fines innovadores.

3.5.1. Fundamentos teóricos sobre los entornos virtuales de aprendizaje (EVA)

Para Morales y Díaz-Barriga (2009) un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) “se refiere a la forma específica en que se interrelacionan los principales actores que participan en el proceso de

enseñanza-aprendizaje y la manera en que interaccionan los elementos del triángulo didáctico (alumnos, contenidos y tutor)” (p. 170).

También se puede decir que un EVA es un espacio educativo apoyado en un marco de comportamiento interactivo que ofrece cuatro características según Salinas (2011):

1. Es un ambiente educativo conformado por las tecnologías de información y comunicación, que contribuye a la conformación de modelos de innovación.
2. Está alojado en la red y es de acceso flexible a través del uso de conexión a internet.
3. Los programas educativos virtuales posibilitan el desarrollo de actividades formativas de docentes y alumnos.
4. La relación didáctica es mediada por las tecnologías digitales, por tanto, la interactividad puede ser producida de forma asincrónica.

Si bien los EVA poseen ciertas características para desarrollar acciones educativas con calidad, entonces se puede considerar que es un espacio eficaz para la implementación y fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en lo virtual que posibilita la modificación de las prácticas educativas, de este modo se favorece a la construcción de ambientes innovadores (Rózga y Solleiro, 2017)

En vista de lo anterior es necesario el ejercicio de conceptualización de innovación, expresada por diferentes constructos, dimensiones e ideologías educativas, así, por ejemplo, la innovación se entiende como “El proceso del cambio especializado y la instauración multidimensional de nuevos desarrollos socio técnicos que incluyen la creación, transformación, validación y arraigo de nuevos conocimientos, prácticas e ideologías en los individuos y en las organizaciones” (De la Torre, 1995, p. 11).

Conviene subrayar que las características definitorias de los ambientes innovadores mediados por tecnologías sirven como base del aprendizaje y el conocimiento desarrollados por las dimensiones tecnológicas y educativas, que se relacionan entre sí (Salinas, 2011 y Rózga y Solleiro, 2017).

En la dimensión tecnológica según Salinas (2011) está representada por un conjunto de herramientas informáticas por las que está conformado el entorno. Dichas herramientas sirven de mediación didáctica para generar propuestas educativas innovadoras, en donde se debe contemplar que el carácter innovador se refiere a propuestas diseñadas a contextos y situaciones específicas,

orientadas a posibilitar acciones educativas relacionados a los planes estratégicos, tal como refieren Rózga y Solleiro, (2017):

- Se parte de un diagnóstico potencial innovador para el diseño de materiales y actividades.
- Determinación de objetivos estratégicos, así como la implementación de estrategias.
- Planeación de la estrategia a partir de la organización y actividades en colaboración.

Mientras que en la dimensión educativa posibilita el entendimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el interior del aula. Esta dimensión considera que el proceso dinámico debe ser a partir de procesos interactivos mediante una comunicación multidireccional y un ambiente para la construcción de los aprendizajes en participación y en colaboración con los integrantes del grupo. (Salinas, 2011).

En síntesis, se puede definir que un EVA es “un espacio virtual organizado por una comunidad con intensión educativa, que descansa en el uso de instrumentos culturales y al que accede a través de la web y/o dispositivo electrónico que modifican sus prácticas y potencializadores” (Calleti y Romero, 2015, p. 283).

En sentido estricto los entornos virtuales enriquecen las propuestas curriculares y educativas, mediante la potencialización de los aprendizajes apoyados por la resolución de problemas instaurados en las prácticas comunes educativas, esto de manera práctica, a partir de la transformación de la información en la construcción de significados, acompañados de estrategias cognitivas, metacognitivas, autorreguladoras y reflexivo-críticas en aprendizaje colaborativo (Hernández, 2009)

En vista de que dichos entornos tienen una transformación educativa a partir de la construcción de significados, entonces se entiende que implica una función psicológica, dado que según Hernández (2009):

Es una herramienta que puede modificar formas de representación de conocimientos y con ayuda de una práctica con sentido, favorecer la interiorización de conocimientos por los estudiantes. Se contempla el uso de las tecnologías como una herramienta que facilita la construcción de significados compartidos y su intercambio, al modificar formas de comunicación y grados de significación que son distintos a los promovidos en una clase tradicional. Impera aquí una idea de la herramienta como instrumento psicológico. (p. 284)

Bajo esta perspectiva, se entiende que el uso de un entorno virtual de aprendizaje implementado como instrumento psicológico debe partir de estructuras constructivistas, dado que

una de las condiciones para fomentar actividades con sentido didáctico y estratégico debe ser enfocada a la construcción del conocimiento a través de significados compartidos (Moreno, 2015).

Como se afirmó arriba, para Moreno (2015) la promoción de las nuevas reformas curriculares y las innovaciones pedagógicas mediadas por TIC deben partir de programas educativos que generen no solo una transformación en las prácticas educativas, sino que éstas propicien una apropiación significativa de los aprendizajes a través del uso de tecnologías como mediadores psicológicos, estratégicos y didácticos, por tanto, su orientación debe estar enfocada a generar procesos de reflexión y racionalidad con el fortalecimiento de destrezas, aptitudes y habilidades mediante el uso de tecnología.

Así mismo, para Cobo (2016) los entornos mediados por tecnologías impulsan nuevas habilidades, necesarias en el nuevo orden social, que surjan de destrezas cognitivas abstractas, un ejemplo de esto son los procesos de escritura, dado que Cobo (2016) se pregunta ¿Qué habilidades de escritura tendrían que ampliar las personas para que una inteligencia artificial no pueda replicarlas? Dicha formulación induce a la reflexión entonces, sobre qué habilidades se deben fomentar en los sistemas educativos actuales.

3.6. Método B-Learning

Con respecto al método Blended-Learning tiene múltiples denominaciones, en su mayoría descrito como un modelo híbrido que forma parte de una educación flexible, de este modo se caracteriza por el modo de aprender mediante la combinación de la enseñanza presencial con actividades virtuales efectuadas en un entorno virtual de aprendizaje (Salinas, 1999). A partir de este referente, se afirma que es un método efectivo de mediación para la gestión del aprendizaje puesto que permite la complementación del desarrollo de actividades de aprendizaje que implica la transformación del diseño educativo para estructurar de manera secuencial los objetivos de aprendizaje (Torres, 2012 y García Aretio, 2005).

Habría que mencionar también que dicha modalidad permite la flexibilidad del tiempo y el espacio, a su vez genera una coexistencia entre el aprendizaje de lo formal a lo informal, donde a

partir de estos entornos digitales se puede incidir de forma silenciosa pero significativa en el impulso de conocimientos y destrezas que dan paso a nuevas formas de configuración de los discursos y prácticas pedagógicas (Cobo, 2011 y Vera, 2005).

Más aún se podría considerar que esta modalidad educativa avanza hacia la construcción de experiencias de aprendizaje que combinan la continuidad con la interacción desde un paradigma de aprendizaje que reconoce los entornos formales, no formales e informales, también incentiva el aprendizaje entre pares mediante comunidades de práctica presenciales y virtuales mismas que benefician a la validación del aprendizaje tácito y explícito, concebido como un aprendizaje continuum con el apoyo de tecnologías, mismas que propician nuevas formas de generar y distribuir el conocimiento (Cobo y Moravec, 2011).

De donde resulta que, para la implementación de estas ideas es necesaria la aplicación desde una visión que considere una serie de nuevos roles, así el del docente es un diseñador, facilitador y gestor, mientras que el estudiante es visto como un sujeto autónomo y constructor. Por otra parte, la tecnología es vista no solo como una herramienta sino como una herramienta mediadora para la planificación del aprendizaje del alumno, el desarrollo de espacios para las actividades y la evaluación del aprendizaje (Esparaza, Salinas y Glasserman, 2016).

Por último, para Monsalve (2014) este método es concebido como un sistema de gestión de aprendizaje, que permite mediar el proceso educativo a través de espacios virtuales para la distribución de contenidos, interacciones sincrónicas y asincrónicas y evaluación del aprendizaje, a través de plataformas de acceso libre, dichos espacios contribuyen no solo con la construcción del conocimiento individual y colectivo, sino además interviene con la capacitación del docente.

3.6.1. Modalidad educativa b-learning como método del aprendizaje constructivista

En consonancia con las líneas expresadas anteriormente, la modalidad educativa b-learning es un modelo de formación alternativo que posibilita la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que desde su conceptualización como una mezcla educativa se valora en términos generales las prácticas de socialización sincrónicas y asincrónicas, de esta forma surge así, el

aprendizaje autónomo, colaborativo, la autovaloración y el uso de recursos y actividades con integración tecnológica (Islas, 2015).

Con base en lo anterior la modalidad b-learning se convierte en un entorno constructivista, que a través de la combinación de estrategias permite que el estudiante se transforme en un sujeto consciente, autónomo y reflexivo de su propio aprendizaje derivado de la interacción social (Jonnasen, 2007).

De ahí que los beneficios de un entorno b-learning se basan en la teoría del constructivismo social, puesto que bajo esta corriente según Vygotsky citado por Schunk (2012) las relaciones exteriores (interpsicológicas) revelan una influencia en el desarrollo de las funciones mentales internas (intrapicológicas), es así como se considera que el aprendizaje se desarrolla mediante la interacción social.

Como resultado de las relaciones con los demás, el aprendizaje se desarrolla a partir de la interiorización, en donde el sujeto aprende de su contexto inmediato al tener como principales influencias las figuras adultas que lo rodean; estas influencias impactan en la denominada como Zona del Desarrollo Próximo (ZDP), para Kozulin (1995) la ZDP es “lo que el sujeto es capaz de hacer con ayuda de los adultos lo llamamos zona de su desarrollo potencial” (p. 34) a través de la ZDP el docente puede identificar lo que el alumno ha desarrollado y las dificultades que enfrenta en la adquisición de los aprendizajes. Así, el entorno b-learning conlleva el proyectar las siguientes características constructivistas (Osorio, 2009; Schunk, 2012 e Islas, 2015):

- Facilitar los procesos en la construcción del conocimiento apoyados por la mediación docente a partir de la estructuración de situaciones en donde se impulse la participación de los estudiantes de manera activa mediante la manipulación de materiales en interacción social.
- Promoción de múltiples representaciones de la realidad en donde se plantean situaciones reales de manera que el estudiante realice actividades que incluyan la observación de fenómenos, recolección de datos, generación y prueba de hipótesis desarrollado en trabajo colaborativo e individual.
- Fomentar la apropiación del proceso de aprendizaje, en donde el aprendizaje esté en el centro de la actividad educativa. Así la enseñanza debe girar en función del aprendizaje y de que

los estudiantes aprendan a autorregularse al establecer metas, monitorear y evaluar su propio progreso a partir del establecimiento de objetivos de logro.

- Aprender en socialización como el desarrollo de las funciones intrapsicológicas dependen de las relaciones exteriores el aprendizaje debe reflexionarse colaborativamente entre estudiantes-docente y estudiante-estudiante, de manera que el aprendizaje tenga influencia del entorno social.
- Fomentar la autoconsciencia sobre los procesos de construcción del conocimiento, puesto que el constructivismo tiene su énfasis en la enseñanza reflexiva a través del uso de materiales que permitan generar conflicto cognoscitivo que beneficie al equilibrio, asimilación y acomodación de la estructura cognoscitiva.

No obstante, aunque la modalidad de aprendizaje combinado parte de supuestos constructivistas no recae en un solo enfoque de aprendizaje sino también involucra el conductismo, el cognitivismo y el humanismo (Vera, 2008).

Es por esto como el entorno b-learning es un ambiente de aprendizaje mixto pues impulsa las interacciones y la comunicación entre profesor y estudiante en metodologías alternas e innovadoras en ambientes mediados por la tecnología (García, Márquez, Bustos, Miranda y Espíndola (2008).

3.7. Plataforma Moodle para la distribución de la enseñanza y el aprendizaje.

En los últimos años el sistema educativo se enfrenta a desafíos pedagógicos para incorporar las TIC al aula, el objetivo de esta política de integración de la tecnología es lograr una actualización de las prácticas y un cambio paradigmático que sean acordes con las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento. Para dar respuesta a las nuevas situaciones educativas la UNESCO (2013) plantea que las políticas públicas deben asegurar la implementación de reformas sistémicas para asegurar la cobertura y calidad de la infraestructura tecnológica (hardware, software y acceso) que beneficie a los procesos de gestión del aprendizaje y la enseñanza escolar.

Esta apuesta sobre la integración tecnológica en el contexto educativo representa la generación progresiva para favorecer la creación de entornos virtuales de aprendizaje, así la incorporación del blended learning en la docencia universitaria se puede efectuar mediante campus

virtuales de formación basados en plataformas educativas de software libre como Moodle, debido a que el uso de este sistema posibilita una expansión de los procesos de enseñanza y aprendizaje como herramienta mediadora entre los contenidos académicos y el desarrollo de las competencias académicas (Sánchez, Sánchez y Ramos, 2012).

Moodle, que en español significa entorno de aprendizaje modular orientado a Objetivos, es un software de código abierto para la gestión de cursos en comunidades de aprendizaje en línea, de base metodológica constructivista, puesto que este sistema consiste en la aplicación de actividades en interactividad con los otros ya sea alumno-alumno, docente-alumno o alumno y recursos para apoyar la construcción de las tareas educativas virtuales (Mirabal, Gómez y González, 2011; Rodríguez y Rivadulla, 2015).

Además, posee funcionalidades para la generación de un andamiaje continuo, evaluación y retroalimentación inmediata de las actividades, desde lo cual se asume que los aportes significativos de Moodle se basan principalmente en el desarrollo de las competencias para el trabajo autónomo y colaborativo que contribuyen a propiciar el aprendizaje desde aspectos y propósitos pedagógicos constructivistas (López, Romero y Roper, 2010; Mirabal et al, 2011; y Sánchez et al, 2012) resumidos en el siguiente cuadro:

Tabla 3. Características del constructivismo social y las funcionalidades de Moodle asociadas al constructivismo

Características del constructivismo social	Funcionalidades de Moodle asociadas al constructivismo
Los aprendices construyen activamente nuevos conocimientos a medida que interactúan con el entorno. Construyen sus propios significados a partir de actividades instruccionales.	Promueve un estilo de aprendizaje en interactividad con los otros: alumnos, profesores y recursos de aprendizaje
El entorno social es fundamental para el desarrollo de los aprendizajes puesto que influye en la cognición a través de herramientas culturales como el lenguaje, los signos y los símbolos en actividades conjuntas, así funcionan como mediadores de los procesos psicológicos.	Los recursos didácticos virtuales representan las fuentes de acceso al conocimiento y; por ende, del proceso de aprendizaje, mediante archivos en formatos de información que ayude a facilitar el estudio y comprensión de los temas.
Las perspectivas constructivistas sociales, como la de Vygotsky, resaltan la utilidad del aprendizaje en grupos sociales y la colaboración entre pares (Ratner, Foley y Gimpert, 2002). Cuando los estudiantes actúan como modelos y observadores entre sí, no solamente enseñan	Las actividades interactivas representan la parte operativa y dinámica del proceso de aprendizaje, expresadas en el dominio cognitivo y procedimental para evidenciar la aplicación de los conocimientos adquiridos, sin las actividades interactivas se pierde el sentido de la virtualidad.

habilidades, sino que experimentan una mayor autoeficacia para el aprendizaje. (Schunk, 1995).

Otro supuesto del constructivismo es que los profesores no deben enseñar en el sentido tradicional de dar instrucción a un grupo de estudiantes, sino que más bien deben estructurar situaciones en las que los estudiantes participen de manera activa con el contenido a través de la manipulación de los materiales y la interacción social.

Involucrar a los estudiantes de manera activa en su aprendizaje y proporcionarles experiencias que desafíen su pensamiento y los obliguen a reorganizar sus creencias.

Facilita la integración de recursos y medios didácticos para el desarrollo de actividades interactivas como: foros de discusión, cuestionarios, salas de chat, wikis, diarios, consultas, lecciones, tareas, entre otros.

La función mediadora del docente para la promoción del proceso interno mediante el diseño y aplicación de actividades que vinculen los contenidos académicos con los recursos didácticos que evidencien los logros alcanzados.

Permite generar actividades de autovaloración y retroalimentación inmediata, mismo que propician desarrollo de procesos de autorregulación mediante las acciones y operaciones mentales que ocurren en interacción con el docente y los recursos didácticos.

Fuente elaboración propia basada en Schunk, 2012 y Dávila, 2011.

En este sentido, se entiende que Moodle es un ambiente digital convencional para promover el proceso de aprendizaje independiente del estudiante, así como una herramienta mediadora para efectuar los procesos de enseñanza en un contexto de interacción social, con profesores, pares y contenidos académicos. Que permite al aprendiz desarrollar competencias genéricas, transversales y específicas en tres modelos operativos: modelo difusor, modelo orientado al enseñanza y modelo orientado al aprendizaje (Dávila, 2011 y Sánchez, et al 2012).

Técnicamente la plataforma Moodle constituye una serie de características que deben poseer las plataformas educativas, la más fundamental es que propicia la interactividad determinante para alcanzar un aprendizaje significativo (Rodríguez y Rivadulla, 2015) así mismo para Dávila (2011); Adell, Castellet y Gumbau (2004) y Saorín (2012) esta plataforma ofrece los siguientes aspectos generales:

- Cuenta con una interfaz factible que facilita la comunicación multidireccional, lo cual, permite la creación de un ambiente propicio para la distribución de las actividades de aprendizaje, contenidos y materiales didácticos para apoyar el estudio de determinada temática curricular, por ende, permite el alcance de objetivos esperados.
- Dispone de instrumentos para la aplicación de evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas.

- Brinda posibilidades de creación de actividades colaborativas claves para los procesos educativos.
- Facilita actividades destinadas a la retroalimentación inmediata, lo cual, diversos estudios demuestran una mejora significativa en el rendimiento a partir de la identificación y comparativa de los alcances esperados.
- Posibilita dar seguimiento y tutorización a los alumnos del curso mediante la motivación, contacto permanente vía chat, responder a los alumnos sobre dudas de forma rápida y eficaz vía en línea, presentación de materiales de apoyo y corrección y devolución de los productos realizados.
- Propicia la participación y autonomía del estudiante, puesto que el estudiante debe realizar actividades grupales e individuales, regular y organizar sus tiempos de entrega de las actividades dentro del tiempo establecido en la plataforma.

De este modo, Moodle se convierte en un entorno útil para la expansión de la enseñanza y el aprendizaje debido a sus características de hipermedia, trabajo colaborativo y el contenido orientado a objetivos que favorece a la formación e implementación de los contenidos académicos mediados por entornos virtuales de aprendizaje (Amorós, 2007).

SEGUNDA PARTE

Estudio Empírico

IV. PROBLEMA, JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Planteamiento del problema

Las transformaciones sociales sujetas a los avances tecnológicos propician nuevos estilos de comunicación, por tanto, a nuevas formas de interacción y actuación social que contribuyen a la modificación de los modos de vida incluido el ámbito educativo. Esta transformación social, trae consigo nuevas demandas y necesidades educativas, que obligan a los sistemas escolares a encontrar nuevas vías de actuación de la enseñanza que posibilite el impulso del aprendizaje contemporáneo, es decir, aprender a lo largo de la vida y en cualquier lugar (Orozco y Franco, 2014).

De igual forma este nuevo orden social trae consigo nuevas necesidades económicas y políticas, mismas que han recaído en la adopción de un nuevo enfoque global educativo, así el proceso de incorporación y apropiación de las tecnologías en los ámbitos educativos en especial en el contexto universitario se sitúa ya no en una instrucción tradicional, sino en modelos que estimulen un aprendizaje: organizado, estructural, analítico, crítico y reflexivo, a través de mediaciones digitales como la incorporación de nuevos entornos educativos virtuales (Puelles, Braslavsky, Gvirtz y Martínez, 2000; Pérez, 2012).

Conviene subrayar que esta nueva visión educativa “insiste en la necesidad de que el estudiante se convierta en un ser autónomo” (Torrano et al, 2017, p. 161) a fin de que los estudiantes no solo sean meros receptores y reproductores de información, sino que le den sentido a ese mundo de información a través del desarrollo de un pensamiento crítico, analítico y autorregulado.

Así, actualmente desde esta perspectiva se suele caracterizar al estudiante universitario como un estudiante autorregulado en el entendido de que la autorregulación del aprendizaje para Zimmerman (2002) es “un proceso directivo por el cual los estudiantes transforman el desarrollo de capacidades mentales en habilidades académicas” (p. 65) mediante este proceso los estudiantes se plantean objetivos de aprendizaje a corto y largo plazo y son conscientes de su propia actividad en los procesos del aprendizaje.

De ahí que actualmente la enseñanza del nivel superior se enfoca en extender la formación de sus estudiantes a través del desarrollo de competencias genéricas y disciplinares que posteriormente serán requeridas en el ámbito laboral, por tanto, el impulso de estas *competencias* definidas como la capacidad para responder a las demandas y llevar a cabo funciones de forma adecuada, pueden ser impulsadas por el aprendizaje autorregulado que posibilita mejoras en el rendimiento académico, derivado del desarrollo de la autonomía y motivación de los estudiantes (Rodríguez y Vieira, 2009; Torrano, Fuentes y Soria, 2017; OCDE, 2001).

Como resultado, la educación superior distingue que el desarrollo del conocimiento autónomo será mediante la adquisición de competencias, especialmente las genéricas, que se refieren a los dominios generales que todo estudiante universitario debe poseer. Una de estas competencias básicas para todo estudiante universitario son las competencias comunicativas o instrumentales, que tienen como función principal el mediar la capacidad de comprender, organizar tiempos y estrategias a través de la comunicación oral y escrita, potenciadas con la integración de las TIC (Rodríguez y Vieira, 2009).

Sin embargo, la escritura de textos académicos en la universidad es una tarea compleja que requiere de una alfabetización específica para que el estudiante pueda desarrollar habilidades de comunicación oral y escrita, dada la situación, se ha demostrado que los estudiantes universitarios carecen de habilidades básicas que beneficien al despliegue de conocimientos curriculares mediante la construcción de textos académicos (Hernández, Sánchez, Rodríguez, Caballero y Martínez, 2014; Castelló, 2009)

Dicho lo anterior en la Encuesta Nacional de Lectura efectuada por la Secretaría de Cultura en 2015 reporta que el 76% de la población mexicana escribe para comunicarse, el 60.5% reveló que quienes más los impulsan a leer y a escribir son los profesores, finalmente las mujeres, los jóvenes universitarios y grupos de mayores ingresos son quienes más escriben. No así, en México cerca del 44% de los estudiantes presentan serios problemas con el desarrollo de competencias comunicativas, por esto, la OCDE en 2012 ubica a México dentro de los grupos con menor desempeño en habilidades lectoescritoras.

Por otra parte, la Universidad Pedagógica Nacional (29 de febrero de 2016) mediante la conferencia ¿Qué están haciendo las universidades en relación con la alfabetización académica? académicos alertaron que a causa del déficit que padecen los estudiantes de dicha universidad en

cuestiones de lecto-escritura sólo el 25% de los egresados se titula según indicadores de ANUIES. Ante esto, se señaló que los jóvenes no son del todo responsables, sino que cabría preguntarse qué están haciendo las universidades para garantizar la apropiación y construcción del conocimiento y a su vez qué hacen los profesores para que los alumnos alcancen un nivel de alfabetización académica eficiente en la lecto-escritura.

De manera semejante líneas de investigación recientes exponen que posiblemente dicha problemática radica en el hecho de que los estudiantes tienen dificultades para desplegar procesos autorregulatorios -claves para el desarrollo de habilidades comunicativas- (Azevedo, Cromley, y Seibert, 2004)

Según estudios consumados demuestran que en las aulas educativas se designa poco tiempo para realizar actividades constructivas y estratégicas que impulsen las habilidades orales y escritas de los estudiantes, sostienen que en su mayoría los docentes solo se limitan a la enseñanza y explicación de lo qué son las estrategias, pero pocas veces enseñan a profundidad cómo emplear esas estrategias que ayuden a la autorregulación en la construcción de textos argumentativos (Solé, Mateos, Miras, Martín, Castells, Cuevas, 2005; Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

Conviene resaltar que la autorregulación no es una competencia que el alumno posea de manera innata, sino más bien requiere de un proceso de entrenamiento mediante una serie de ordenamientos metodológicos que posibiliten la adquisición de las reflexiones críticas realizadas por sí mismos y de forma consciente expresadas en discursos académicos (Maurí, Colmina y Gispert, 2009).

Por otro lado, Hayes y Flower (1986) señalan que el componer textos requiere de un uso común de procesos autorregulatorios como: la planificación, textualización y revisión.

La planificación está constituida por subprocesos tales como la determinación de metas y objetivos, la guía de criterios mediante la generación de preguntas y la organización de la estructura del texto, por mencionar algunos.

Es por ello, que se han puesto en marcha programas educativos que potencialicen la capacidad de autorregulación, para así, favorecer la habilidad escrita y argumentativa de los estudiantes universitarios mediados por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Respecto a ello diversos autores reconocen que las TIC facilitan el desarrollo de las competencias con el uso, administración y distribución de la información; además, de fortalecer el conocimiento, estrategias y habilidades (Van y Poell, 2013).

Al mismo tiempo permiten estimular el desarrollo de programas educativos, capaces de fomentar competencias no solo básicas, sino que ayudan a la construcción de productos más complejos que involucran implicaciones intelectuales superiores como la escritura (Coll y Monereo, 2011)

Por lo anterior, cada vez es más común la integración de los entornos virtuales al ámbito educativo que beneficie a la extensión de los conocimientos de las aulas educativas hacia a espacios virtuales, como iniciativa de la elevación de la calidad educativa que partan de enseñanzas innovadoras (Asinsten *et al*, 2013, p. 26).

Dicho de otra manera, que posibiliten la apertura hacia la integración de aulas híbridas comúnmente conocidas como entornos b-learning definidos como “aquel conjunto de propuestas educativas en las que se utilizan, de forma mixta, algunos formatos tanto de e-learning (por ejemplo, plataformas de aprendizaje virtual) como electrónicos (simulaciones, videos, etc.) complementados con los beneficios de la enseñanza presencial” (Hernández *et al*, 2014, p. 351)

Puesto que dichos entornos virtuales son un modelo representativo de la aplicación de concepciones y acciones psicoeducativas sobre la manera en que deben establecerse los contenidos académicos mediante las interacciones con los aprendices, para la consecución de un determinado tipo de aprendizaje (Coll y Monereo, 2011, p. 175)

Mientras tanto, algunas otras líneas de investigación han hallado que existe una relación en el aumento de la autorregulación y el rendimiento académico, debido a que los estudiantes utilizan mayor cantidad y calidad de estrategias de autorregulación, mismas que potencia la escritura argumentativa. En efecto, el desarrollo de las habilidades argumentativas puede tener mayor significación si se estructura en situaciones b-learning, porque permite el fomentar y desarrollar prácticas discursivas a través de diversas actividades de escritura (Azevedo y Cromley, 2004; Hernández y Romero, 2011).

Hasta aquí, y con base en lo explicado se extiende en consonancia con la actualidad los cambios producidos en los últimos tiempos han generado las exigencias de nuevas destrezas y saberes que obligan a considerar a la alfabetización académica como una necesidad educativa. Así mismo, el sistema educativo debe impulsar la mejora de la alfabetización mediática que beneficie la creatividad en los jóvenes centrada en la lectoescritura, la cual, cumple una función de carácter social, que posteriormente evolucione en una alfabetización multimedia (Avendaño y Perrone, 2012; y Gutiérrez, 2010).

Bajo esta perspectiva, se entiende que el uso de acciones educativas con el fin de generar el pensamiento crítico posibilita el fomentar actividades con sentido didáctico y estratégico enfocado a la construcción del conocimiento a través de significados compartidos (Moreno, 2009).

Finalmente para Orozco y Franco (2014) la promoción de las innovaciones pedagógicas mediadas por la tecnología deben partir de programas educativos que generen no solo una transformación en las prácticas educativas, sino que estas propicien una apropiación significativa de los aprendizajes a través del uso de tecnologías como mediadores psicológicos, estratégicos y didácticos, por tanto, su orientación debe estar enfocada a generar procesos de alfabetización críticos, dignificantes, liberadores y creativos mediante el fortalecimiento de destrezas, aptitudes y habilidades desde una apropiación tecnología.

Por lo anterior, a través de la presente investigación se busca dar respuesta al siguiente planteamiento:

¿Cómo el entrenamiento del proceso de autorregulación efectuado en un entorno b-learning con base en el despliegue de subprocesos de planificación, transcripción y revisión favorecen la escritura argumentativa de estudiantes universitarios?

4.2. Justificación

Según Carlino (2005) y Backhoff, Velasco y Peón (2013) la escritura presupone una forma de comunicar el conocimiento que se construye en el andar de los diferentes niveles educativos, por lo que resulta lógica la suposición de que los estudiantes al llegar al nivel universitario cuentan con habilidosas competencias de expresión escrita. No obstante, ANUIES (2016) expone que solo el 25% de los estudiantes de la UPN se titula a causa de que existe un déficit en la habilidad escrita en dichos estudiantes, líneas de investigación afirman que esta situación podría deberse a problemas para desplegar procesos de autorregulación presentes en la escritura (Azevedo, 2004).

Si bien la composición escrita es un proceso complejo y una problemática que aqueja al sector de la comunicación del discurso escrito, es posible revelar propuestas que aborden de forma integral dicha problemática (Carlino, 2005, Álvarez y Taboada, 2016).

En este sentido, líneas de investigación exponen las potencialidades que ofrecen las tecnologías de la información y comunicación (TIC) con relación al impulso del proceso de la escritura, puesto que la tarea comunicativa es un proceso que requiere de una serie de habilidades cognitivas a través de acciones dirigidas por subprocesos básicos como la planificación, transcripción y revisión (Castello, 2007; Hayes y Flowers, 1986).

De este modo, para poder desplegar este tipo de procesos cognitivos implicados en la escritura se requiere de la implementación de estrategias novedosas que impulsen aspectos de reflexión y análisis de la tarea escrita, las cuales, pueden ser suscitadas en contextos virtuales educativos (Gros Salvat, 2004 y Scolari, 2008).

En función de estos supuestos la implementación de ambientes de aprendizaje virtuales como el método b-learning, enmarcan una combinación de clases presenciales y virtuales, que a criterio de diferentes autores esta modalidad se convierte en un entorno educativo virtual que actúa como una extensión del aula presencial, mismo que beneficia la gestión de la enseñanza y el aprendizaje para el logro de competencias educativas (Cortés, Espino, León y López, 2014).

Por lo anterior, la integración tecnológica a las prácticas educativas adquiere relevancia en el desarrollo y la promoción de habilidades, puesto que es así como el aprendizaje se expande hacia nuevos contextos y nuevas formas de aprender, es así como las tecnologías se convierten en herramientas favorecedoras de habilidades y aprendizajes, por tanto, es necesaria la adopción de modelos innovadores donde se conecten los saberes y se transformen en un formato de lenguaje, y dan como resultado la producción de un nuevo conocimiento (Cobo y Moravec, 2011).

4.3. Objetivo General y específicos

El presente trabajo tuvo como objetivo general, explicar cómo el entrenamiento del proceso de autorregulación efectuado en un entorno b-learning con base en el despliegue de subprocesos de planificación, transcripción y revisión fortalecen la escritura argumentativa de estudiantes universitarios. De este modo los objetivos específicos residieron en:

- 1) Diseñar, aplicar y evaluar una secuencia didáctica implementada en un entorno mixto de enseñanza y aprendizaje mediante la plataforma educativa Moodle, que posibilite el entrenamiento de los procesos de autorregulación planificación, transcripción y revisión, que favorezcan la argumentación escrita de los estudiantes universitarios en diversas prácticas discursivas.

- 2) Analizar el efecto del entrenamiento de los procesos de autorregulación al aplicarlos en el desarrollo de la escritura argumentativa antes y después de la intervención efectuado a través de un entorno b-learning.

...

V. MÉTODO

Descripción del método del estudio

El propósito de este capítulo es describir cómo se efectuó el presente estudio a través de una experiencia con un método b-learning (presencial/virtual) en un ambiente virtual de aprendizaje en este caso se utilizó la plataforma Moodle de la UPN versión 3.2 como herramienta de mediación para el logro de la argumentación escrita

5.1. Población

La selección de la muestra fue de tipo no aleatoria. La población estuvo conformada por 34 estudiantes (27 mujeres y 6 hombres), cuyas edades fluctuaban entre los 18 y 40 años, pertenecientes al tercer semestre de la licenciatura en Psicología Educativa de la UPN unidad Ajusco.

5.2. Escenario

El escenario donde tuvo lugar el curso fue dentro de las instalaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Ajusco. De forma presencial los estudiantes asistían a clases dos veces por semana cuatro horas semanales, mientras que las actividades virtuales se realizaron en la plataforma Moodle *versión 3.2* de la UPN, las actividades tenían una duración de una semana por lección.

Actualmente la UPN integra la modalidad b-learning a través de la plataforma Moodle *versión 3.2* este tipo de sistema permite generar y potencializar mayores experiencias de aprendizaje significativas. Así Moodle, está disponible para los docentes de la UPN para ser aplicada en licenciatura y postgrado.

5.3. Hipótesis de investigación

1. Hi. El entrenamiento de los procesos de autorregulación de la escritura planificación, transcripción y revisión, a través de diversas prácticas discursivas mediadas por un entorno virtual de enseñanza aprendizaje (EVE-A) genera un aumento en la calidad de la construcción de textos argumentativos en estudiantes universitarios.

5.4. Tipo y diseño de la investigación

La aproximación al estudio se efectuó a través del diseño preexperimental de preprueba y post prueba con un solo grupo con enfoque positivista, para así evaluar los efectos del programa sobre los estudiantes que conforman el grupo experimental, de este modo se consumó un análisis de medidas pretest (evaluación inicial) y posttest (evaluación final).

Cabe señalar que el diseño de pre y post prueba fue seleccionado por ser conveniente para los objetivos del estudio, además que brinda el posibilitar según Hernández, et al (2006):

1. El partir con un punto de referencia.
2. Dar seguimiento al grupo.
3. El lapso largo entre la medición inicial y final viabiliza el producir cambios en el grupo.

De manera semejante, el uso de antes y después de la investigación proporcionó el comprobar los efectos producidos por el programa, dado que se considera que este método es útil para intervenciones con poblaciones relativamente pequeñas, como es el caso de este trabajo.

No obstante, dentro la intervención se detectaron algunas limitantes, tales como:

1. No existe un grupo de comparación o de control, puesto que se escogió un solo grupo experimental por las circunstancias del trabajo como: el tiempo y las posibilidades que ofrece la institución escolar [UPN] para la aplicación de la intervención, por tanto, no se tendrá la certeza de que otras causas ajenas influyan en la variable dependiente.
2. El grado de control es mínimo.
3. Existe la probabilidad que operen varias causas de invalidación interna, capaces de producir efectos diferentes a lo esperado.

La forma de trabajo se desarrolló en tres fases: una medición de entrada (pretest), desarrollo de la intervención, y medición de salida (postest). Cabe señalar que en los momentos pre y postest, los sujetos del experimento elaboraron dos textos de tipo argumentativo, mientras que en la intervención completaron el cuestionario de establecimiento de metas académicas (CEMA). En el análisis de los datos de acuerdo con las tres fases se procedió conforme al siguiente esquema:

Tabla 4. Esquema diseño del análisis de los datos de las tres fases del estudio

Pretest y postest	Primer dominio: Fase de planificación	a. Identifica orden y estructura b. Plantea en la introducción tema y objetivo
	Segundo dominio: Fase de transcripción	c. Delimita Título y tema d. Establece una tesis e. Desarrolla argumentos f. Fórmula una conclusión g. Genera evidencias del sustento argumentativo
	Tercer dominio: Fase de revisión	h. Establece argumentos con secuencia y cohesión
Intervención	Cuestionario de establecimiento de metas académicas (CEMA)	Cuestionario de establecimiento de metas académicas (CEMA)

Fuente elaboración propia (2020)

5.5. Variables

Variable Dependiente

- A. Argumentación escrita.** Argumentar es formular de modo claro, ordenado y estratégico una serie de razones con el propósito de defender una idea o una opinión. La organización estructural del contenido de una argumentación escrita es: Presentación, formulación de una tesis, exposición de los argumentos y conclusión. (Avendaño y Perrone, 2012, p. 58)

Variable Independiente

- B.** Estrategias de autorregulación para la escritura: procedimientos conscientes por el cual los estudiantes transforman el desarrollo de capacidades mentales en habilidades académicas, su aplicación involucra procesos cognitivos controlados como: metacognición, motivación y acciones estratégicas. (Pozo, Monereo y Castelló, 2001; y Zimmerman, 2002)

5.6. Instrumentos para la recolección de datos

A continuación, se presentan los instrumentos que se emplearon para fines del estudio:

5.6.1. Cuestionario Diagnóstico: Nivel de dominio de la plataforma Moodle

Se aplicó un cuestionario diagnóstico con preguntas cerradas para identificar el nivel de conocimiento que los estudiantes tenían sobre el uso de la plataforma Moodle, así como otros aspectos como el acceso a computadoras e internet personal. Esto con la finalidad de identificar las necesidades instrumentales del grupo antes de iniciar el curso en un ambiente virtual con los datos arrojados se implementó un curso introductorio para el manejo instrumental de la plataforma Moodle con duración de una semana. (Ver anexo 1)

5.6.2. Argumentación escrita

Para medir la calidad de los textos argumentativos producidos por los estudiantes participantes (n=34) desarrollados en los momentos pretest y postest se recurrió a la evaluación de los textos mediante la aplicación del diseño de una rúbrica que permitió la evaluación del alcance de cada uno de los dominios de la escritura. (Ver anexo 4)

5.6.2.1 Diseño

El diseño de la rúbrica está conformado por cuatro niveles valorativos: 4 sobresaliente, 3 satisfactorio, 2 básico y 1 deficiente, constituida por ocho criterios de evaluación en correspondencia

con algunas de las tareas de escritura que conforman el ensayo de tipo argumentativo. En la siguiente tabla se muestra la rúbrica de calificación para cada una de las tareas de la escritura argumentativa.

Tabla 5. Elementos de la Rúbrica de evaluación

Rubros	Indicadores de la tarea	Escala de calificación
Orden y estructura esquemática	Presenta <u>todos</u> los aspectos de la estructura esquemática: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Introducción ▪ Tesis ▪ Cuerpo argumentativo ▪ Conclusión 	4321
Delimitación del título y tema	El título es: <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Totalmente</u> pertinente ▪ <u>Refleja</u> el tema sobre el cual se reflexiona con el contenido ▪ Es creativo y atrapa la atención del lector 	4321
Introducción	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se <u>describe de forma legible y clara</u> el planteamiento del tema sobre el cual se argumenta ▪ Precisa el objetivo que se pretende alcanzar 	4321
La tesis	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se <u>describe de manera legible</u> y clara en la introducción una sola idea que se quiere defender y demostrar 	4321
El cuerpo argumentativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se exponen <u>al menos tres</u> razonamientos claramente definidos que dan sustento para defender la tesis. ▪ Se <u>integran al menos tres razonamientos</u> fundamentados con fuentes o textos leídos 	4321
Cierre o conclusión	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se resume y reafirma de <u>forma integral</u> la tesis inicial e integra una propuesta de orden, prohibición, consejo, recomendación, etc. 	4321
Secuencia y Cohesión	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se presentan <u>más de tres</u> razones con orden lógico favorecidos por conectores del discurso para ordenar y relacionar las ideas 	4321
Evidencias de sustento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se presentan <u>todas</u> las citas expuestas en el texto en una lista de referencias acorde con las normas APA 	4321

Puntaje total: 25-32 sobresaliente, 17-24 satisfactorio, 9-16 básico, 1-8 deficiente

Fuente: Diseño de la investigadora (2020).

5.6.3. Programa de intervención

La intervención se efectuó en tres momentos inicio, desarrollo y cierre aplicada en un intervalo de cuatro meses a través de una modalidad B-learning. Al término de la intervención cada estudiante elaboró dos ensayos escritos, el primero realizado en el momento inicial y un segundo en el momento del cierre, de este modo se obtuvieron en su totalidad 68 producciones escritas.

Dicho brevemente, el curso fue montado en la plataforma Moodle *versión 3.2.* de la UPN, mismo que permitió a los estudiantes cursar la asignatura “Estrategias de aprendizaje” de manera presencial en las instalaciones de la UPN-Ajusco y de manera virtual a través del ingreso con claves y contraseñas individuales para participar en las actividades previamente diseñadas e instaladas en dicha plataforma. Por lo anterior, se contemplaron los siguientes elementos:

- Selección y aplicación de un diseño instruccional para el desarrollo de la competencia comunicativa y transversalidad de los contenidos.
- Desarrollo de la secuencia y materiales didácticos digitales, montados en la plataforma.

5.6.3.1. Diseño instruccional

En vista de que el modelo de la secuencia didáctica se basó en un modelo genérico que posibilitara el direccionar la intervención hacia un modelo socio-constructivista se optó por guiar el diseño instruccional bajo el modelo de los principios fundamentales de la instrucción, de David Merrill que consiste en los siguientes puntos según Peñalosa (2013):

- i. Enseñanza centrada en solución de problemas, casos o proyectos. Propiciar la construcción del conocimiento a través del aprendizaje en la resolución de problemas.
- ii. Activación del conocimiento previo de los estudiantes. Incluir recursos que permitan al estudiante vincular significativamente conocimiento previo con el nuevo.
- iii. Demostrar el conocimiento nuevo. Promover en los estudiantes demostraciones del conocimiento mediante resolución de problemas a través de la guía y el modelamiento del docente.

5.6.3.2. Contenidos de aprendizaje

En esta etapa se determinaron los contenidos para el logro académico, con la finalidad de que los estudiantes desarrollaran conocimiento teórico de la asignatura a través de estrategias de aprendizaje como la autorregulación de la escritura.

Para esta finalidad se diseñaron actividades encaminadas a la relación del contenido de la asignatura designadas en cada una de las tres unidades de la materia mediante el desarrollo de diversas prácticas de escritura de tipo argumentativo.

La asignatura con la que se realizó la investigación fue “Estrategias de aprendizaje”, por tanto, las actividades se desarrollaron en función de los temas de la asignatura aterrizadas en prácticas argumentativas escritas, así cada unidad contaba con algunos temas:

- Desarrollo de conocimientos teóricos relacionados a la asignatura “estrategias de aprendizaje”.
- Aplicación de actividades mediante prácticas discursivas: como solución de problemas, realización de ejercicios individuales y colaborativos cada evidencia se concentraba por individual en el portafolio de Moodle.

5.6.3.3. Producción de materiales para la plataforma

De acuerdo con modelo elegido la selección y diseño de los materiales se constituyeron para la contribución en la facilitación del desarrollo de las actividades didácticas en plataforma, que a su vez promovieran el fortalecimiento de las prácticas argumentativas escritas relacionadas al contenido curricular de la asignatura. En la secuencia se contempló la integración de los siguientes recursos o materiales de aprendizaje implementados en la plataforma educativa Moodle:

- Materiales multimedia y audiovisuales: vídeos, presentaciones, sitios web, mapas conceptuales, listas de cotejo, cuestionarios on-line, foros, chats, fichas de trabajo etc.
- Documentos textuales: libros, artículos y ejercicios en formato PDF o Word.

5.6.3.4. Evaluación de expertos

En cuanto a la evaluación de la secuencia didáctica, fue valorada previamente a su aplicación por una experta en las temáticas abordadas a lo largo de la secuencia de tal manera que se realizaran las modificaciones y cambios pertinentes para su efectividad a la hora de su implementación.

5.6.4. Aplicación del Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas CEMA

En primera instancia, se impartieron semanalmente cátedras educativas por parte de la profesora a cargo de la signatura y efectuaba asesoramiento continuo en las clases para desarrollar y evaluar adecuadamente los contenidos académicos de la disciplina. Por otra parte, en plataforma se impartieron diversas actividades individuales y grupales dirigidas al desarrollo de la aplicación de los contenidos disciplinares, donde se trabajó la escritura argumentativa y los procesos de la escritura y, especialmente, el conocimiento del ensayo argumentativo.

Así mismo en la intervención se detectó que algunos estudiantes mostraban bajo rendimiento para efectuar ciertas tareas académicas como leer o escribir, por tanto, se aplicó el cuestionario de Metas académicas (CEMA) con la finalidad de comprobar si esta variable (la cual se usó como variable de control) tuvo algún efecto en las calificaciones totales de los ensayos argumentativos postest de los estudiantes.

Las metas académicas de los participantes fueron evaluadas a través del cuestionario CEMA (Ver anexo 2). Este instrumento fue retomado de la versión de Gaeta, Cavazos, Sánchez, Rosário y Högemann (2015) el cual, fue adaptado de la versión de Núñez et al (1997). Dicho instrumento permite diferenciar cuatro tipos de metas específicas mostradas en la siguiente tabla:

Tabla 6. Especificaciones del instrumento CEMA

Dimensión	Subdimensión	Número de reactivos
Dimensión 1. Metas orientadas al aprendizaje	Adquisición de competencia y control	4
	Interés por la materia (motivación intrínseca)	2
Dimensión 2. Metas orientadas al YO	Implicación personal definida por una defensa del Yo	5
	Implicación derivada de la búsqueda de un engrandecimiento del Yo	2

Dimensión orientadas a la valoración social	3. Metas Adquisición de valoración social	7
Dimensión 4. Metas de logro o recompensa	Deseo de obtener un trabajo futuro digno	1
	Evitación de castigos	5

Fuente: Elaboración basada en CEMA de Gaeta, Cavazos, Sánchez, Rosario y Högemann (2015)

Los índices de fiabilidad originales arrojan un coeficiente de Alfa de Cronbach de entre $\alpha=0.75$ para el factor de metas centradas en la defensa del yo hasta $\alpha=0.87$ para el factor de metas centradas en el interés por la materia.

5.6.4.1 Procedimiento

El instrumento CEMA fue aplicado en línea a través de un formulario Google, en un solo momento con duración de entre 15 a 20 minutos. Los resultados fueron analizados posteriormente pasados aproximadamente tres meses y medio a su aplicación, lo cual permitió contemplar los datos necesarios para el análisis del estudio.

5.6.5. Grupo focal

Para determinar la precepción de los estudiantes sobre el aprendizaje alcanzado sobre el desarrollo de la escritura argumentativa a través del entrenamiento de los procesos de autorregulación efectuados en un entorno virtual, se utilizó una entrevista grupal semi estructurada. (Ver anexo 3).

5.6.4.1. Diseño

En un primer momento se realizó un perfil de selección de 6 participantes, dos en los que existió un cambio favorable en la argumentación escrita en el estudio pre y post y dos estudiantes en los que mantuvieron el mismo nivel y dos con bajo nivel, se corroboró que todos fueron partícipes de la experiencia en la plataforma de principio a fin; es decir, se buscó una población homogénea en función del tema del fortalecimiento de la argumentación escrita en prácticas discursivas en un ambiente de aprendizaje virtual.

Posteriormente, se elaboró una guía de discusión que ayudara a la evaluación del impacto que tuvo la plataforma en el desarrollo de la autorregulación de la escritura argumentativa y a su vez que permitiera la valoración del curso en la plataforma Moodle por parte de los estudiantes participantes.

Las cuestiones realizadas a los participantes para determinar su percepción sobre el logro de aprendizaje fueron: exploración de la escritura, conocimiento sobre los procesos de autorregulación en la escritura y evaluación de la plataforma.

El grupo focal se llevó a cabo al término de la intervención en las instalaciones de la UPN con una duración de 1 hora.

...

VI. ANÁLISIS DE LOS DATOS

6.1. Análisis de información

Para el análisis de datos procedentes de los trabajos elaborados por los estudiantes en la fase pretest, se efectuó un análisis descriptivo de frecuencias por cada uno de los dominios de las tareas asociadas a la escritura argumentativa. Cabe señalar que, al aplicar el pretest al grupo experimental, se aseguró que antes de iniciar la aplicación del pretest, en las sesiones presenciales del grupo no se trabajara ninguna estrategia de autorregulación de la escritura en los trabajos que correspondieron a la Unidad I del curso, para así poder valorar los niveles iniciales de los estudiantes en estas habilidades de escritura.

De esta forma, al término de la Unidad I, se solicitó a cada uno de los participantes del grupo la elaboración de un ensayo de tipo argumentativo (pretest). Se obtuvieron en total 34 productos relacionados a los contenidos estudiados en dicha unidad.

Posteriormente, se efectuó una descripción de los momentos de la fase de intervención y el análisis de datos del cuestionario CEMA, donde se expusieron los resultados de las medias de los cuatro tipos de metas, a su vez se realizó un análisis de correlación con el coeficiente de Spearman respecto a esta variable de control y las puntuaciones totales de los ensayos argumentativos postest.

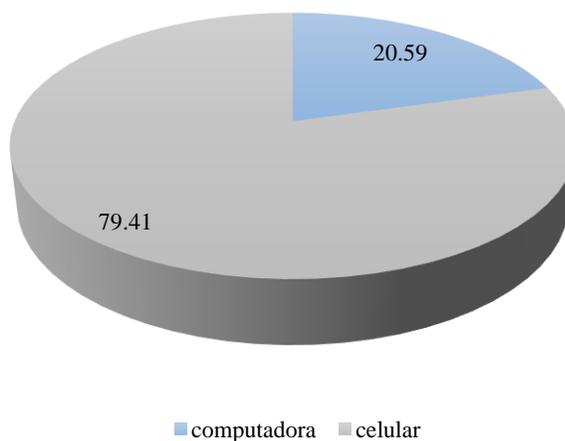
Finalmente, para la obtención de resultados del postest se aplicó la prueba de Wilcoxon mediante el programa SPSS versión 25, para explicar si existen diferencias significativas entre las puntuaciones de las calificaciones obtenidas por cada dominio de escritura de las pruebas pretest y postest.

6.2. Diagnóstico sobre acceso y uso de la plataforma Moodle

Para iniciar el análisis de la información, se presenta un diagnóstico previo de la muestra sobre el acceso y uso de la plataforma Moodle. El análisis de los datos de este diagnóstico indicó la necesidad de la aplicación de un curso introductorio sobre el uso de la plataforma Moodle con duración de dos semanas. En seguida, se muestran algunos datos que representan la muestra censada que, para efectos del informe, solo se presentan algunas gráficas distintivas del proceso.

Al analizar los resultados se advierte en la **figura 10**, que los artefactos tecnológicos utilizados por los estudiantes con más frecuencia eran el celular con el 79,41% y la computadora con un 20,59% este dato sugería que los estudiantes podían acceder al curso de la plataforma Moodle desde cualquier lugar y en cualquier momento.

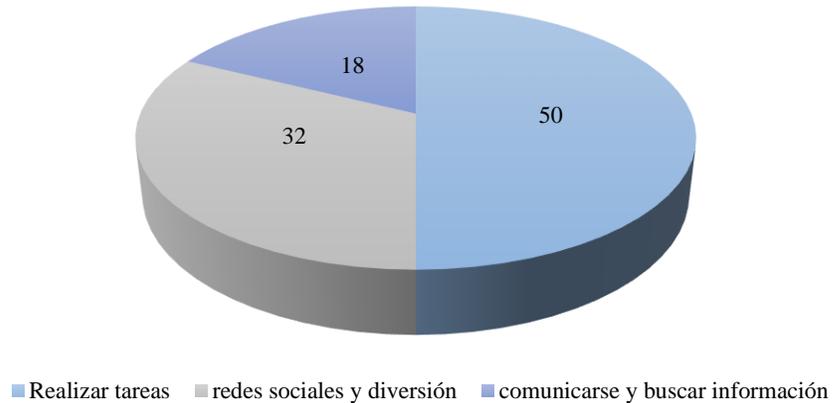
Figura 10. Uso de artefactos tecnológicos



Fuente: Elaboración propia (2020)

En cuanto a la **figura 11**, se observa que el uso que los estudiantes le asignaban a los artefactos tecnológicos con conexión a internet muestra que el 50,0% afirmaba que era para realizar tareas, otro 32% para redes sociales y diversión, y solo un 18% para comunicarse o buscar información.

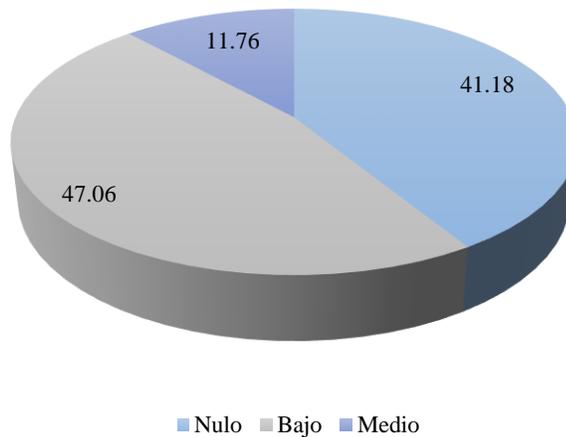
Figura 11. Utilidad de artefacto tecnológico con internet



Fuente. Elaboración propia (2020)

Así también, en la **figura 12** en cuanto al conocimiento de uso de la plataforma Moodle, se visualiza que el 41,18% de los estudiantes presentaban un conocimiento nulo, un 47,6 % conocimiento bajo y finalmente un 11,76% afirmaba presentar conocimiento medio.

Figura 12. Conocimiento de uso de plataforma Moodle

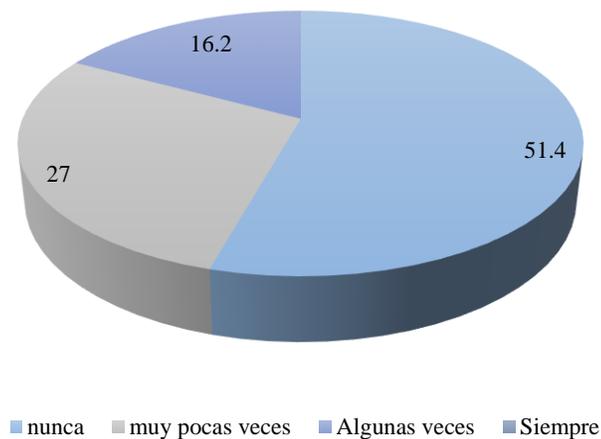


Fuente: Elaboración propia (2020)

Por otra parte, en la **figura 13** respecto a la realización de cursos en Moodle se observa que el 51,4% de los estudiantes nunca había realizado un curso en Moodle, otro 27% muy pocas veces, y un 16,2% solo alguna vez. Dadas las circunstancias de este último resultado se impartió un breve

curso para potenciar el uso instrumental en la plataforma Moodle de la UPN por parte de los estudiantes.

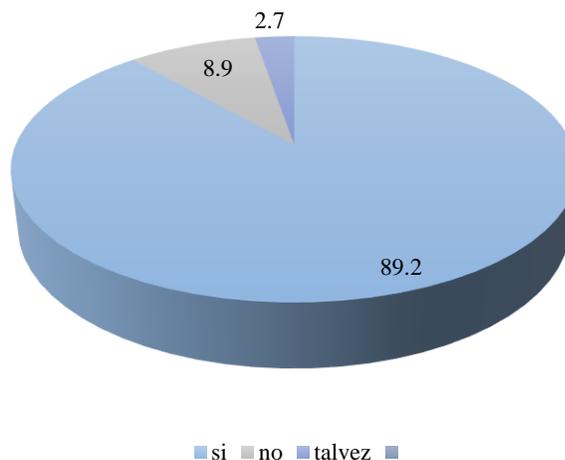
Figura 13. Realización de cursos en Moodle



Fuente: Elaboración propia (2020)

Finalmente, la **figura 14** muestra que el 89,2% de los estudiantes señaló tener acceso a algún artefacto tecnológico (computadora o celular) con internet lo que sugería que podían acceder al curso en la plataforma Moodle, mientras que otro 8,9% afirmó no contar con acceso a un artefacto con internet y un 2,7% tal vez, por tanto, estos últimos procedieron al uso de los equipos de la sala de cómputo de la UPN para la realización de las tareas y las actividades del curso.

Figura 14. Acceso a artefacto tecnológico con internet



6.3. Fase I. Análisis de resultados de la prueba pretest

En el siguiente apartado, se presenta el análisis descriptivo de frecuencias por dominios de aprendizaje e indicadores precisados anteriormente en la tabla 3.

Primer Dominio. Fase de planificación de la escritura

Con respecto a este primer dominio sobre la escritura del ensayo argumentativo se presentan los resultados obtenidos de acuerdo con las siguientes propiedades básicas de la argumentación.

a. Identifica orden y estructura

Tabla 7. Resultados del pretest sobre identifica orden y estructura

<i>Condición Pretest</i>			
<i>Indicador</i>	<i>Calificación</i>	<i>(f)</i>	<i>(%)</i>
Presenta de forma completa y adecuada los aspectos de la estructura esquemática: introducción, tesis, cuerpo argumentativo y cierre	Deficiente	13	38.2
	Básico	8	23.5
	Satisfactorio	12	35.3
	Sobresaliente	1	2.9
N=34			

Fuente elaboración propia (2020).

La tabla 7 muestra la exploración para la categoría identifica orden y estructura del ensayo. El análisis arrojó que un porcentaje promedio presentaba dificultades para identificar la estructura esquemática correspondiente al ensayo argumentativo, así un 38,2% obtuvo una calificación deficiente puesto que exhibieron un solo aspecto de la estructura argumentativa (introducción, tesis, desarrollo o cierre).

De igual manera, se proyecta que el 23,5% consiguió un resultado básico debido a que los textos exhibían como máximo dos aspectos de la estructura esquemática. Por otro lado, el 35,3% obtuvo una calificación satisfactoria en virtud de que se identificaron al menos tres aspectos de la estructura esquemática, no obstante, la mayoría de los textos exhibía una estructura simple; es decir, solo manifestaban introducción, desarrollo y cierre sin establecer de manera precisa la tesis del texto,

esto podría deberse al desconocimiento por parte de los estudiantes sobre el género del ensayo argumentativo.

Finalmente, solo el 2,9% logró una calificación sobresaliente dado que se cumplió con todos aspectos de la estructura argumentativa.

b. Establece en la introducción tema y objetivo

Tabla 8. Resultados del pretest sobre se establece en la introducción tema y objetivo sobre el cual se argumenta

<i>Condición Pretest</i>			
<i>Indicador</i>	<i>Calificación</i>	<i>(f)</i>	<i>(%)</i>
Presenta tema sobre el cual se argumenta y precisa objetivo a alcanzar	Deficiente	11	32.4
	Básico	17	50.0
	Satisfactorio	5	14.7
	Sobresaliente	1	2.9
N=34			

Fuente elaboración propia (2020).

En este rubro se puede observar en la tabla 8, que de los 34 estudiantes el 32,4% obtuvo un promedio deficiente puesto que no presentaba de manera específica una introducción, por tanto, no se establecía un tema de forma precisa ni tampoco un objetivo. Así mismo, se señala que el 50,0% consiguió un promedio básico a causa de que los productos escritos indicaban de forma confusa el tema de argumentación sin llegar a establecer objetivo alguno.

Por el contrario, un 14,7% alcanzó una calificación satisfactoria dado que se mencionaba de forma parcial en la introducción el planteamiento del tema sobre el cual se argumentaba, pero sin llegar a establecer un objetivo específico. De manera similar solo el 2,9% logro una calificación sobresaliente, ya que se precisaba de forma clara en la introducción el tema y el objetivo que se pretendía alcanzar.

En definitiva, en este caso se distingue que más de la mitad del total de los productos no planteaba de forma específica una introducción ni tampoco existía de manera clara el planteamiento del tema y/o el objetivo que se pretendía alcanzar en el contenido del texto.

Segundo Dominio. Fase de transcripción de la escritura

En esta fase ocurre la creación del plan elaborado, mediante la producción de frases con lógica y sentido. Se procede enseguida a la explicación de la información obtenida para este dominio.

c. Delimita Título y tema

Tabla 9. Resultados del pretest sobre delimita título y tema

<i>Indicador</i>	<i>Condición Pretest</i>		
	<i>Calificación</i>	<i>(f)</i>	<i>(%)</i>
-Presenta título pertinente con el tema y es creativo	Deficiente	2	5.9
-Refleja el tema en el contenido	Básico	13	38.2
-Plantea una postura personal	Satisfactorio	16	47.1
	Sobresaliente	3	8.8
N=34			

Fuente elaboración propia (2020).

En cuanto a la delimitación del título y el tema, en la tabla 9 los resultados reportan que el 5,9% no presentó ni título ni tema concerniente al contenido del escrito, por lo que recibió una calificación deficiente. Por otra parte, un 38,2% tuvo una calificación básica debido a que estableció incongruentemente el título con el tema y el contenido del texto.

También se evidencia que el 47,1% logró una calificación satisfactoria dado que delimitó un título, el cual, fue parcialmente relacionado con el tema y el contenido expuesto a lo largo ensayo. Y, por último, solo el 8,8% adquirió una calificación sobresaliente puesto que se reflejó de manera pertinente el tema sobre el cual se reflexionaba además de que el título era creativo y atrapaba la atención del lector.

En este sentido se indica que la mayoría de los estudiantes en esta categoría presentaban algunas dificultades para relacionar el título y el tema pertinente con el contenido del ensayo, en ocasiones presentaban varios temas en el contenido sin reflexionar a profundidad con el tema principal del texto.

d. Establece una tesis

Tabla 10. Resultados del pretest sobre se establece una tesis

<i>Condición Pretest</i>			
<i>Indicador</i>	<i>Calificación</i>	<i>(f)</i>	<i>(%)</i>
Describe de manera legible y precisa una sola tesis sobre la cual se reflexiona	Deficiente	28	82.4
	Básico	4	11.8
	Satisfactorio	-	-
	Sobresaliente	2	5.8
N=34			

Fuente elaboración propia (2020)

En la tabla 10, se aprecia que el 82,4% de los estudiantes presentaron dificultades para establecer una tesis de forma específica; por tanto, obtuvieron una calificación deficiente, también se advierte que el 11,8% tuvo una calificación básica debido a que en los trabajos escritos se mencionaba de manera confusa una o más de una sola tesis, como resultado el contenido fue poco coherente y solo el 5,8% logró una calificación sobresaliente puesto que describían de manera clara una sola tesis sobre la cual se reflexionó.

e. Desarrolla argumentos

Tabla 11. Resultados del pretest sobre desarrolla argumentos

<i>Condición Pretest</i>			
<i>Indicador</i>	<i>Calificación</i>	<i>(f)</i>	<i>(%)</i>
Expone argumentos claramente definidos con fundamento	Deficiente	9	26.5
	Básico	16	47.1
	Satisfactorio	9	26.5
	Sobresaliente	-	-
N=34			

Fuente elaboración propia (2020)

Los resultados en la tabla 11 evidencian que un 26,5% tuvo dificultades para exponer los argumentos de forma pertinente; en otras palabras, los argumentos expuestos no presentaban las

formas de razonamiento con fundamento científico sino por deducción propia o de otros autores sin dar el crédito, así mismo, no presentaban puntos de vista propios ni tampoco daban cuenta de contraposición a los argumentos, estos textos obtuvieron una calificación deficiente.

Así, el 47,1% logró una calificación básica puesto que solo se exponía en todo el contenido del texto un solo argumento claramente definido que daba sustento teórico a la idea central. Finalmente, solo el 26,5% de los estudiantes construyó de forma satisfactoria el desarrollo de los argumentos, puesto que se exponían al menos dos argumentos claramente definidos mismos que daban sustento a la tesis.

f. Formula una conclusión

Tabla 12. Resultados del pretest sobre fórmula una conclusión

<i>Condición Pretest</i>			
<i>Indicador</i>	<i>Calificación</i>	<i>(f)</i>	<i>(%)</i>
Resume y reafirma la tesis inicial	Deficiente	14	41.2
	Básico	17	50.0
Integra una propuesta de orden, prohibición o recomendación	Satisfactorio	3	8.8
	Sobresaliente	-	-
N=34			

Fuente elaboración propia (2020)

En la tabla 12 se puede analizar que el 41,2% obtuvo una calificación deficiente debido a que no se resumió ni se reafirmó la tesis inicial y tampoco se estableció una propuesta o recomendación desde una postura personal. Por el contrario, el 50,0% obtuvo una calificación básica puesto que resumían vagamente la tesis inicial en la conclusión, y finalmente solo el 8,8% consiguió una calificación satisfactoria en donde se reafirmó de forma adecuada la tesis.

En general los resultados explican que un porcentaje alto de los estudiantes mostraron dificultades para asociar la tesis inicial con el cierre del tema en forma de síntesis o resumen, esto puede deberse a que en un principio no se estableció una tesis sobre la cual reflexionar. Por tanto, la conclusión carecía de sustento y solidez argumentativa.

g. Genera evidencias del sustento argumentativo

Tabla 13. Resultados del pretest sobre genera evidencias de sustento

<i>Condición Pretest</i>			
<i>Indicador</i>	<i>Calificación</i>	<i>(f)</i>	<i>(%)</i>
Genera evidencias de sustento acorde con normas APA	Deficiente	23	67.6
	Básico	10	29.4
	Satisfactorio	1	2.9
	Sobresaliente	-	-
N=34			

Fuente elaboración propia (2020)

En la tabla 13 se observa que el 67,6% obtuvo una calificación deficiente debido a que los argumentos no presentaban sustento alguno, por tanto, al final del documento no presentaron referencias utilizadas en el texto. Otro 29,4% tuvo una calificación básica porque presentaba solo una de las citas expuestas en el texto en una lista de referencias acorde con la norma APA, y solo un 2,9% logró una calificación satisfactoria puesto que presentaban algunas de las citas en una lista de referencias acorde con las normas APA.

Tercer Dominio. Fase de Revisión de la escritura

En la fase de revisión se analiza el texto para verificar su secuencia, organización y coherencia, en ella se detecta si es adecuado o no el texto, a partir de esto, se modifica, elimina o añade razones.

h. Establece argumentos con secuencia y cohesión

Tabla 14. Resultados del pretest sobre se establece argumentos con secuencia y cohesión

<i>Condición Pretest</i>			
<i>Indicador</i>	<i>Calificación</i>	<i>(f)</i>	<i>(%)</i>

-Presenta argumentos con orden lógico	Deficiente	10	29.4
	Básico	20	58.8
-Presenta conectores textuales adecuados	Satisfactorio	4	11.8
	Sobresaliente	-	-
N=34			
Fuente elaboración propia (2020)			

La tabla 14 expone que en los textos el 29,4% tuvo un promedio deficiente dado que no presentaba ningún argumento de orden lógico; cabe señalar que los conectores textuales no se utilizaron de modo adecuado, en consecuencia, lo que provocó problemas para la lectura del texto debido a que se dificultaba la identificación de los enlaces de las ideas expuestas en los contenidos.

Mientras que el 58,8% obtuvieron una calificación básica a causa de que presentaron un solo argumento con orden lógico y cohesión de ideas. Para terminar, un 11,8% de manera satisfactoria presentó al menos dos argumentos con orden lógico favorecido por conectores textuales apropiados.

Calificaciones totales de los ensayos pretest

El estudio de los datos obtenidos de la rúbrica aplicada, para diagnosticar las calificaciones totales de los ensayos se desglosan a través del análisis estadístico de una distribución de frecuencias de datos de las calificaciones totales sobre los valores individuales. De este modo, cuanto más alta sea la calificación de los ensayos, mayor es el uso de estrategias de autorregulación de la escritura.

En la tabla 15 se muestra el análisis de frecuencia de las calificaciones totales de los ensayos pretest.

Tabla 15. Resultados de distribución de frecuencias de las calificaciones totales de los ensayos en la condición pretest

Condición Pretest

(f)	Calificaciones	Tamaño del intervalo	(%)
1	Deficiente	1-8	2.9
25	Básico	9-16	73.5
7	Satisfactorio	17-24	20.5
1	Sobresaliente	25-32	2.9
N=34			

Fuente elaboración propia (2020)

De manera general se puede valorar que, de los 34 estudiantes de la muestra, 25 de ellos obtuvieron una calificación baja, que de acuerdo con la escala de la rúbrica utilizada para la evaluar los ensayos, cae dentro de la categoría de desempeño *básico* (9-16 puntos).

Como resultado, se identificó que los estudiantes en la condición del pretest del estudio el 2,9% obtuvo un nivel de desempeño *deficiente*, este nivel señala que solo se presentó uno de los aspectos de la estructura esquemática del ensayo argumentativo. También, el texto no presentaba título o temas congruentes entre sí, ni planteamiento del tema sobre el cual se argumentaba, la descripción de la tesis era inexistente, y los argumentos no estaban fundamentados por fuentes sino por deducción propia a lo largo del texto, finalmente, se resumía vagamente las conclusiones, lo que demostró una deficiencia en el desarrollo de los argumentos.

Mientras que un 73,5% de los estudiantes logró una calificación *básica*, debido a que presentaron deficiencias en cuanto a la identificación de *la estructura esquemática* del ensayo argumentativo puesto que solo llegaban a presentar uno o dos aspectos de la estructura esquemática, por esto, el establecimiento de una tesis era confuso, dado que no se especificaba si se trataba de la tesis inicial o de algún otro objetivo del texto, más aún, en la mayoría de los ensayos era inexistente el establecimiento de una tesis.

Hay que mencionar, además que en el *desarrollo del cuerpo* solo se exponía un argumento con sustento teórico y el resto se apegaba a una postura personal sin sustento teórico, en el cierre se resumía vagamente la tesis o se planteaba una propuesta de orden o recomendación de forma inconclusa. La mayoría de los textos no exhibían evidencias de sustento o no correspondían con el formato APA, puesto que solo integraban links de páginas de internet, lo que sugería una nula habilidad en la búsqueda de información.

También los resultados ilustran que el 20,5% consiguió una calificación *satisfactoria*, dicho nivel de desempeño apunta a que los ensayos presentaban al menos 3 aspectos de la estructura esquemática, mientras que el título era parcialmente congruente con el tema, esto a causa de que se planteaba un tema, pero solo se argumentaba de forma parcial y posteriormente se introducía otro tema a la argumentación.

Así, en la introducción se mencionaba de forma parcial el tema y el establecimiento de una sola tesis en torno a la cual se reflexionaba, otro rasgo distintivo en este rubro de calificación es la exposición de al menos dos argumentos claramente definidos con fundamento de textos leídos, mismos que daban sustento a la tesis. En las conclusiones se reafirmaron en forma de síntesis la tesis principal o presentación de al menos dos argumentos con un orden lógico de ideas.

Por último, solo el 2,9% logró un desempeño *sobresaliente*. A causa de que mostraba todos los aspectos correspondientes a la estructura esquemática, el título era pertinente y creativo, lo cual, también reflejaba el tema a lo largo del contenido. Por otra parte, en la introducción se describía de forma precisa el objetivo a alcanzar y la plasmación de una sola tesis de manera específica. Cabe mencionar, que los argumentos fueron expuestos claramente con fundamentos de textos leídos, así en el cierre se reafirmaba adecuadamente la tesis inicial y/o una propuesta de recomendación. El texto presentó orden lógico y algunas referencias tipo APA.

Dicho brevemente, se identifica que en la condición pretest, en la construcción de los ensayos argumentativos se evidenciaron serias debilidades, principalmente en la identificación de la estructura esquemática correspondiente al ensayo argumentativo en su mayoría no se estableció una tesis sobre la cual reflexionar.

Otro punto destacable es que en gran parte de los trabajos no se argumentó mediante fundamentos teóricos, sino que estos eran instaurados por ideas o deducciones personales, por tanto, las razones y el sustento argumentativo fue débil y sin evidencia sólida.

6.4. Fase II. Resultados de la intervención

6.4.1. Implementación del curso modalidad b-learning

La intervención se desarrolló en modalidad mixta; es decir, se llevaron a cabo actividades tanto de forma presencial como virtual dentro de las instalaciones de la UPN unidad Ajusco. Las actividades de enseñanza presencial se realizaron a lo largo del tercer semestre de la licenciatura de psicología educativa en el ciclo escolar 2019-2 impartidas en una de las aulas educativas del campus universitario, las clases estuvieron a cargo del trabajo de la profesora oficial de la asignatura “Estrategias de aprendizaje”. Los alumnos asistían a clases dos veces por semana en un horario regular de 08:00 a 10:00 de la mañana.

En cuanto a las actividades virtuales se efectuaron en la plataforma Moodle *versión 3.2* de la UPN. Se trabajó un total de 12 sesiones con duración de una semana cada sesión. El grupo contaba al inicio con un total de 39 estudiantes; sin embargo, por diversas circunstancias ajenas al curso el grupo al final se conformó de 34 estudiantes (27 mujeres y 7 hombres).

Al inicio del curso, la mayoría de los estudiantes no contaban con experiencia en el uso de plataforma Moodle por lo que se implementó dos semanas de capacitación instrumental al grupo para que realizaran una participación adecuada a lo largo del curso.

Durante el periodo 2019-2 se efectuó la secuencia didáctica en modalidad mixta en función del desarrollo de la estrategia para la producción de textos argumentativos a través de prácticas discursivas que conforma el ciclo para composición escrita de tipo argumentativo vinculada al contenido curricular de la asignatura.

De este modo los estudiantes participaron de manera presencial dos veces a la semana a lo largo del todo un semestre 2019-2, en clase realizaban actividades en interacción con la profesora, quien coordinaba sus actividades con la plataforma para debatir las lecturas del curso estrategias de aprendizaje en vista de que el propósito consistía en que los estudiantes construyeran conocimiento sobre las distintas formulaciones teóricas de la asignatura como: estrategias de aprendizaje y metacognitivas y su relevancia en los contextos escolares.

Después de las clases de la asignatura que era impartida dos veces a la semana, los estudiantes ingresaban a la plataforma para identificar las tareas asignadas, cada sesión tenía una duración aproximadamente de una semana. La finalidad de las actividades en plataforma consistía en desarrollar la escritura mediante diversas prácticas discursivas individuales y colaborativas que beneficiara al impulso de la argumentación escrita de los alumnos.

Los estudiantes realizaban actividades de aprendizaje mismas que eran visibles al ingresar en el portal, dichas actividades se encontraban organizadas y estructuradas por módulos I, II y III, cada bloque se regía por un tema y un menú de actividades, dichas actividades se efectuaban por tres momentos inicio, desarrollo y cierre. En el menú de actividades por tema aparecían las siguientes opciones:

Introducción al tema:

- a. *Presentación de los Módulos.* Al inicio de cada módulo los estudiantes podían consultar una breve descripción de cada módulo, el propósito, así como la estructura del módulo por sesión, también la consulta del programa de cada unidad (I, II, III) donde se ubicaban los objetivos y el temario del contenido de la asignatura.

- b. *Identificación de conocimientos previos.* En la parte introductoria de la sesión se identificaba un apartado referente a la detección del conocimiento previo llamado *lo que sé*, en donde los estudiantes realizaban actividades detonadoras individuales o colaborativas, que ayudaran a la estimulación de recuperación del aprendizaje previo con la finalidad de aplicar una evaluación diagnóstica al grupo, mediante: preguntas reflexivas como cuestionarios de opción múltiple, verdadero o falso, respuestas cortas, arrastrar y soltar marcadores y de ensayo, así como lluvia de ideas en chats, en ocasiones se propiciaba la búsqueda de información sobre el tema en páginas indexadas como Redalyc y Scielo.

Desarrollo del tema:

- c. *Actividades o productos de aprendizaje.* Las actividades eran desplegadas en la pantalla en orden consecutivo por número de la lección y nombre de la actividad (Lección 1, actividad 1, 2, etc.) con las mismas se buscaba desplegar procesos de autorregulación como planificar, revisar y evaluar, también en el portal se tenía a la vista un calendario, recordatorio de eventos próximos y los planes de aprendizaje. Las actividades requerían una elaboración de productos de forma individual o colaborativa como: lectura y escritos reflexivos en procesadores de textos, observación de diversos materiales multimedia, videos, presentaciones, audios, páginas web, etc. Así como la elaboración de tablas comparativas, mapas conceptuales, cuadros, proyectos de investigación, infografías, entre otras. Los alumnos integraban a un e-portafolio cada uno de los trabajos elaborados en Moodle o Google Site con fines de estudio y evaluación.
- d. *Recursos o materiales de aprendizaje.* Con el uso de recursos o creación de materiales documentos multimedia y audiovisuales (videos, presentaciones, links, enlaces, sitios web, etc.), materiales digitalizados de lectura (libros, artículos y ejercicios) tablas, cuadros, infografías y listas de cotejo construidos por la facilitadora y montados en las actividades correspondientes en la plataforma, los estudiantes los descargaban y manipulaban para generar productos de aprendizaje.

Cierre de la lección:

- e. *Auto valoración y retroalimentación.* Al término de cada módulo los estudiantes realizaban una breve evaluación de los conocimientos aprendidos en el módulo por medio de un cuestionario, al concluir dicho cuestionario en automático se desplegaba una retroalimentación de las respuestas.

A su vez, antes de subir los productos realizados se incitaba a los estudiantes a generar una auto evaluación o coevaluación por medio de listas de cotejo construidas por la facilitadora y

alojadas en la plataforma, así mismo en algunas ocasiones se impulsaba a la construcción de una reflexión al término de la sesión. Por último, los trabajos eran subidos a la plataforma y anexados a sus e-portafolios personales.

La facilitadora generaba una retroalimentación escrita en los trabajos entregados o vía chat a cada alumno o equipo, además se realizaba un monitoreo constante en la realización de cada una de las actividades, se llevaba una bitácora en la plataforma, la cual, suministraba información de quienes entregaban los trabajos, la frecuencia de resolución de las actividades de aprendizaje y las calificaciones por actividad de cada uno de los participantes, esta era visible para los estudiantes.

La forma de trabajo se desarrolló en las siguientes tres sub-fases:

I. Apertura. Momento de diagnóstico e inicio del curso

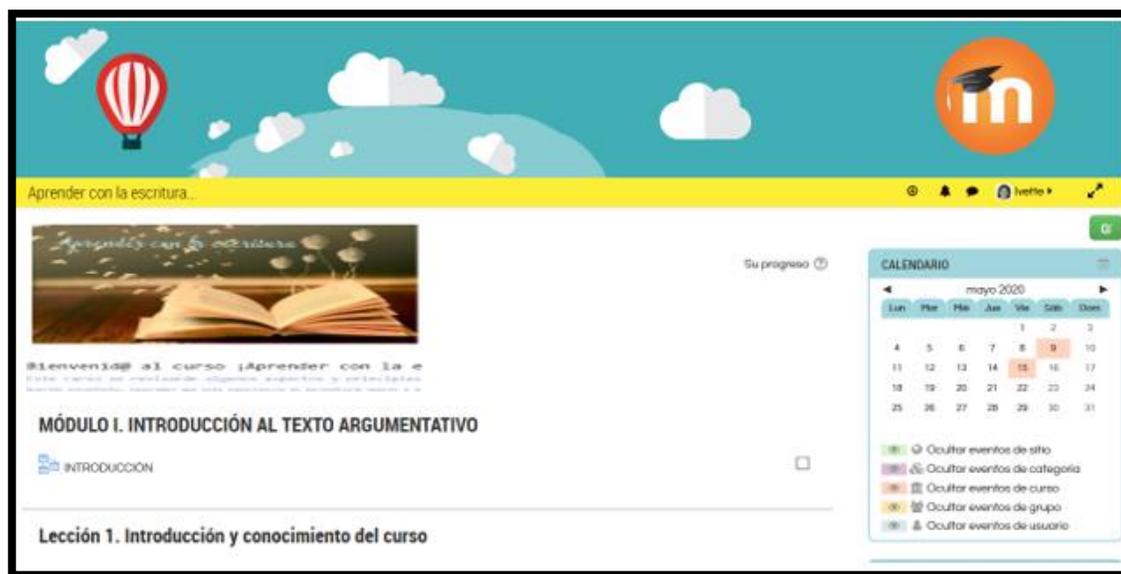
Presentación e introducción al curso

Se realizó una primera reunión presencial con los estudiantes para proporcionar información general del curso, de igual forma se explicó la forma de trabajo en el aula escolar y la plataforma, calendarización, ingreso y el modo de matriculación en la plataforma.

Por otra parte, en la plataforma se brindó la bienvenida a los estudiantes y se proporcionó una breve introducción, propósitos, explicación de la estructura del curso. A su vez en un video se proyectó la forma de trabajo, evaluación del curso, actividades, materiales, recursos y los productos de aprendizaje a elaborar en cada una de las lecciones.

Igualmente se elaboró en la primera sesión un primer acercamiento y exploración a la plataforma por parte de los estudiantes; en un segundo momento, los alumnos crearon un e-portafolio con la finalidad de fomentar a través de este instrumento de evaluación, la motivación y el razonamiento reflexivo de los trabajos realizados.

Figura 15. Bienvenida al curso ubicada en el portal



Fuente: Sagan. Ajusco.Upn.mx

Posteriormente, dentro de las actividades mencionadas también se desarrolló un foro de discusión dentro del aula virtual. El primer foro de discusión se implementó en el momento de apertura que básicamente consistía en la identificación sobre el sentir de la escritura por parte de los estudiantes. Este foro tuvo una duración de una semana el acceso era libre de modo que los estudiantes podían realizar su participación en cualquier momento hasta la fecha y hora de cierre del foro.

Según Hernández (2015) efectuar prácticas escritas dinamiza la dimensión sociológica con el quehacer académico, dado que sin prácticas comunicativas no se produce la interactividad entre los miembros de una comunidad cultural y educativa; por tanto, es necesario que los estudiantes aprendan cómo participar en estas prácticas.

Ambos foros fueron basados en la idea de que al partir de las prácticas discursivas los estudiantes despliegan una serie de subprocesos cognitivos, puesto que los estudiantes para participar en foros de discusión primero se plantean una situación retórica ¿Para quién escribir? Y ¿Con qué propósito? Posteriormente, realizan una reestructuración en la escritura y finalmente efectúan un ajuste retórico (Castello, 2009, Carlino, 2005 y Hernández, 2015). (Ver ficha 1)

Ficha 1. Pantalla del foro de discusión en Moodle

Mi sentir sobre la escritura.

Escribe sobre la vida y se el poeta de tu historia.



Entre todos conversaremos en el foro para saber más acerca de nosotros. La participación en el foro se llevará a cabo del 20 al 21 de agosto de 2019. Deberás incluir al menos dos participaciones, las cuales deben tener una extensión mínima de 4 líneas y un máximo 6 líneas.

Responde la pregunta ¿Qué sentimientos surgen cuando tienes que componer un escrito?

Para tener una referencia sobre la escritura, recuerda el contexto en el que surgieron tus sentimientos positivos o negativos. Por ejemplo ¿Qué recuerdos específicos tienes cuando has escrito? Cuando te sentiste bien o mal al escribir ¿Cuál fue la razón? Comparte tu experiencia con el grupo.

Fuente: Sagan. Ajusco.Upn.mx

Finalmente, se aplicó al grupo un cuestionario diagnóstico para indagar sobre el acceso y uso de la plataforma Moodle a través de un formulario Google el enlace era visible en la plataforma Moodle.

Desarrollo de las lecciones y actividades

Esta sub-fase de apertura estuvo conformada por el módulo I, bajo tres sesiones introductorias: a) sesión 1: Introducción y conocimiento del curso, b) sesión 2: Comprensión lectora. La prelectura y lectura del texto y c) sesión 3: Comprensión lectora. La post lectura.

De ahí que dichas lecciones fueron diseñadas para realizar una transversalidad entre el contenido de la asignatura asociada a acciones de escritura. Para cada unidad se redactó un descripción y propósitos de aprendizaje, sobre la cual se añadía información complementaria del tema como lecturas, videos o presentaciones. Los alumnos realizaron actividades individuales y colaborativas en combinación con actividades presenciales.

Así mismo se les proporcionaron ejercicios de resolución en la plataforma, de este modo los estudiantes tenían que realizar de manera individual o en colaboración los ejercicios y subirlos a la plataforma en el tiempo correspondiente. En el módulo I, las lecciones fueron enfocadas principalmente al fortalecimiento de las estrategias de comprensión lectora, puesto que la comprensión y la producción escrita son dos procesos cognitivos fuertemente relacionados.

Así, por ejemplo, algunas de las actividades consistían en organizar la información que se ofrecía en los textos de la asignatura en curso y elaborar productos en prácticas de escritura individuales o en colaboración (ver anexo de ficha 2 y 3)

Evaluación del Módulo

Al concluir el primer módulo se evaluó a los estudiantes en primer lugar con un breve cuestionario de aprendizaje sobre los conocimientos obtenidos en el módulo con retroalimentación automática, en la segunda evaluación los alumnos participaron en un segundo foro debate con la siguiente pregunta: ¿Qué actividades del módulo contribuyeron con mi aprendizaje?

Finalmente, como evaluación pretest se solicitó a los estudiantes la producción de un ensayo de tipo argumentativo se decidió no proporcionar ningún tipo de información adicional y estrategia para la realización de este. Puesto que la finalidad que se pretendía obtener en la intervención era consumir un primer diagnóstico de pretest sin la aplicación de ningún tipo de estrategia que ayudara a identificar el nivel inicial de conocimiento que los estudiantes tenían sobre la construcción de ensayos argumentativos. La consigna fue la siguiente:

Figura 16. Actividad de evaluación pretest ubicada en la plataforma Moodle

Individual del Bloque I: ¡A ejercitar mi poder de persuasión



Evaluación del Módulo I

Con base en los textos analizados en la unidad 1, de manera individual elabora un breve ensayo argumentativo de máximo 1500 palabras, con las siguientes indicaciones:

- Escoge un tema
- Selecciona un título acorde al texto
- Crea una introducción
- Elabora una tesis en donde defiendas la idea principal sobre la cuales se objeta el ensayo
- Desarrolla argumentos que den sustento teórico a la tesis del texto
- Concluye el ensayo

Al concluir tu trabajo súbelo a la plataforma con el botón "anexar documento" e incorpóralo a tu e-portafolio personal.

Fuente: sagan.ajusco.upn.mx

Ensayos pretest

Los resultados cuantitativos se resaltan en un apartado anterior; de manera general, se observó en los resultados pretest en cuanto al desarrollo de la tarea argumentativa, que los estudiantes:

- Presentaban deficiencias en la identificación y organización de la estructura esquemática de un texto argumentativo: inicio, tesis, desarrollo y cierre.
- Los textos en su mayoría no presentaban un título o temas relacionados entre sí.
- El planteamiento de los temas en su mayoría era confuso
- La descripción de la tesis era prácticamente inexistente
- Los argumentos en su mayoría no presentaban un sustento teórico, por tanto, el fundamento era por deducciones propias o apropiación de ideas sin crédito al autor original.
- Las conclusiones se resumían vagamente o no presentaban un cierre
- Algunos casos mostraban dificultades en la vinculación de ideas

- La longitud del texto era mínima
- La argumentación en algunos casos era débil.

(Ver anexos de ejemplos de ensayos de la fase pretest)

II. Desarrollo. Momento de desarrollo del curso modalidad B-Learning

Desarrollo de las lecciones y actividades

Las actividades consistieron en proporcionar un andamiaje continuo de manera presencial y virtual realizado por la profesora de la asignatura y por la facilitadora en la plataforma bajo una metodología de enseñanza basada en los modelos de aprendizaje por proyectos y por problemas. Los estudiantes elaboraban de manera individual y grupal la resolución de ejercicios, con la finalidad de impulsar el conocimiento teórico de la asignatura mediante diversas prácticas de escritura.

De esta manera, los estudiantes analizaron el contenido de la asignatura mediante las lecturas del temario y con las actividades virtuales complementaban los aprendizajes en situaciones discursivas, como participaciones en foros de discusión, elaboración y resolución de ejercicios de problemas, elaboración de productos escritos como mapas conceptuales, diagramas, tablas, cuadros comparativos, presentaciones, textos reflexivos e infografías, algunos de los productos podían ser descargados de la plataforma y resueltos mediante preguntas guías.

Otro asunto relevante asociado al desarrollo de las actividades consistió en el entrenamiento de estrategias cognitivas en los estudiantes de acuerdo con el dominio de conocimientos particular que se quería alcanzar conceptual, procedimental o actitudinal. De este modo, las actividades estaban planteadas desde el enfoque de solución de problemas y por creación de proyectos, así mismo se buscaba instaurar la investigación y la reflexión mediante la regulación de la cognición con procesos de planificación, monitoreo y evaluación.

Con respecto a lo anterior se emplearon actividades donde los estudiantes ejercieran un control sobre las tareas asignadas, con los siguientes procesos:

- **Planificación:** En primera instancia en cada actividad se establecían objetivos y competencias a desarrollar mediante criterios claramente definidos, se establecían equipos y un tiempo de entrega en la plataforma, por tanto, dentro de las actividades los estudiantes tenían que elaborar un plan de acción de las tareas con guías de planificación proporcionadas en la plataforma; además en la pantalla siempre estaba visible un calendario, eventos próximos y planes de aprendizaje con acceso libre, al principio del curso los alumnos no estaban acostumbrados a regular sus tiempos como consecuencia no entregaban tareas o lo hacían de manera tardía; pese a ello, a través de un andamiaje continuo por parte las docentes y de los recordatorios de la plataforma, los estudiantes comenzaron a regular de forma autónoma la elaboración y entrega de trabajos.
- **Monitoreo:** A través de lecturas, videos, páginas de internet, entre otros, los estudiantes realizaban investigaciones individuales y grupales para recopilar datos que aportaran a la resolución de las diversas tareas como elaboración de tablas, cuadros, mapas conceptuales, redacción de escritos reflexivos en procesador de textos, creación de presentaciones o infografías dichos recursos de aprendizaje se encontraban integrados en las plataformas los estudiantes los descargaban y resolvían los ejercicios. Así bajo instrucciones específicas y preguntas guías incluidas en los recursos anteriores se trataba de generar conciencia en los alumnos sobre lo que estaban haciendo.
- **Revisión y evaluación:** Se empleó con la finalidad de estimar los resultados de las acciones estratégicas y que compararan el logro de sus metas con los objetivos establecidos en cada módulo. En vista de lo anterior al cierre de cada módulo se aplicaba una evaluación de los conocimientos adquiridos en las lecciones con un cuestionario al terminar de contestar en la pantalla se proyectaba una retroalimentación automática sobre las respuestas y su calificación alcanzada, también otra forma era la autoevaluación de los productos escritos como reflexiones o ensayos los alumnos valoraban sus trabajos antes de entregar con listas de cotejo alojadas en la plataforma como recurso de aprendizaje, así al cierre de cada módulo los estudiantes escribían una reflexión con una pregunta detonadora ¿Qué actividades del módulo contribuyeron con mi aprendizaje? La cual tenía que ser integrada a su e-portafolio, finalmente, se les brindó retroalimentación constante de las actividades por parte de ambas profesoras tanto de manera presencial como en línea vía chat.

Evaluación del Módulo

Para la evaluación del módulo II, como bien se mencionó, el enfoque de las actividades además de la resolución de problemas también se basó en el enfoque de realización de proyectos; así, para la evaluación final de este módulo, se efectuó la elaboración de una actividad de manera colaborativa en pequeños grupos para el análisis y solución de una situación académica planteada relacionada a uno de los temas de la asignatura que consistía en la identificación de una problemática educativa asociada a la comprensión lectora o de escritura en estudiantes, el planteamiento de soluciones fue a través de la técnica de “el árbol de problemas”.

En esta actividad se proporcionaron en la plataforma recursos didácticos como videos y lecturas de e-casos relacionados a problemáticas sobre la comprensión lectora y de escritura en el ámbito educativo, de manera grupal a partir de la identificación y selección de una de las problemáticas planteadas los estudiantes elaboraron la actividad en una ficha de trabajo proporcionada en la plataforma, en donde en primera instancia los estudiantes organizaron la información conforme a la estructura del árbol de problemas (Raíces: causas del problema, tronco: planteamiento del problema principal y Hojas-ramas: efectos o consecuencias) en segundo lugar diseñaron una propuesta de solución a la problemática conforme a los contenidos teóricos analizados en la unidad trabajada (planteamiento de la solución, medios o actividades a implementar y fines o resultados esperados).

Con respecto a lo anterior cabe señalar que en el Módulo II se identificó cierta falta de interés por parte de algunos estudiantes para la realización de actividades académicas como: lectura de textos y realización de tareas de escritura. Por tanto, se decidió evaluar de alguna forma la motivación de los estudiantes hacia el logro de metas del aprendizaje; se aplicó la escala de metas académicas (CEMA) con el fin de determinar las formas específicas de motivación de los alumnos. La motivación se retomó como variable de control del experimento para identificar si existían o no, algún otro factor que pudiera explicar los efectos de la intervención. A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la aplicación de la escala CEMA.

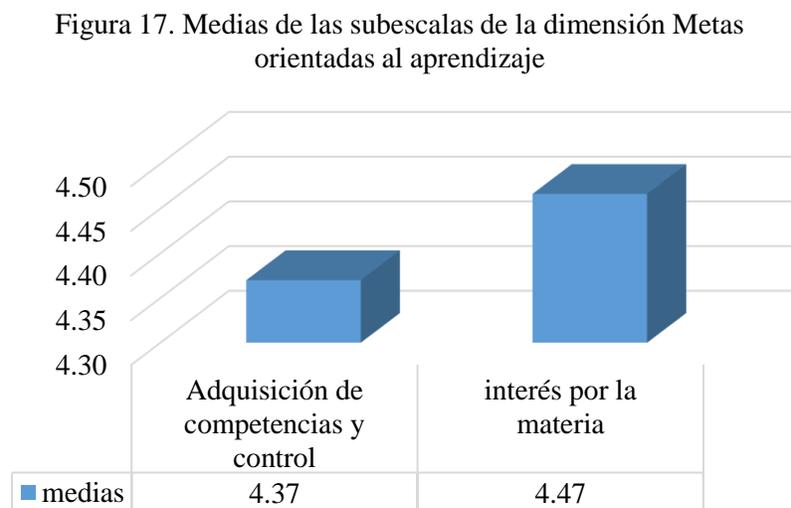
6.4.2. Aplicación del Cuestionario para la evaluación de Metas académicas (CEMA)

En este apartado se presentan los resultados de los análisis del Cuestionario para la evaluación de Metas académicas (CEMA), el cual, evalúa cuatro tipos de metas: a) Metas orientadas al aprendizaje, subescalas: implicación en el estudio para la adquisición de competencia y control e implicación por el interés en la materia; b) Metas orientadas al yo, subescalas: implicación en el estudio derivada de una defensa del yo e implicación en el estudio derivada de una búsqueda de un engrandecimiento del yo; c) Metas orientadas a la valoración social; y d) Metas de logro o recompensa, subescalas: implicación en el estudio por el deseo de obtener un trabajo futuro digno e implicación para evitar castigos.

Las siguientes figuras presentan los índices de medias por las subescalas contenidas en cada dimensión.

Dimensión 1. Metas orientadas al aprendizaje

De acuerdo con Gaeta et al (2015), esta dimensión implica el desarrollo de la adquisición de competencia y control hacia la realización de una tarea, así mismo evalúa el interés que los estudiantes tienen por la asignatura.



Escala de respuestas: 1=nunca; 2=casi nunca; 3=algunas veces; 4=casi siempre y 5=siempre

En la dimensión 1. Metas orientadas al aprendizaje a partir de la figura 17, se observa que:

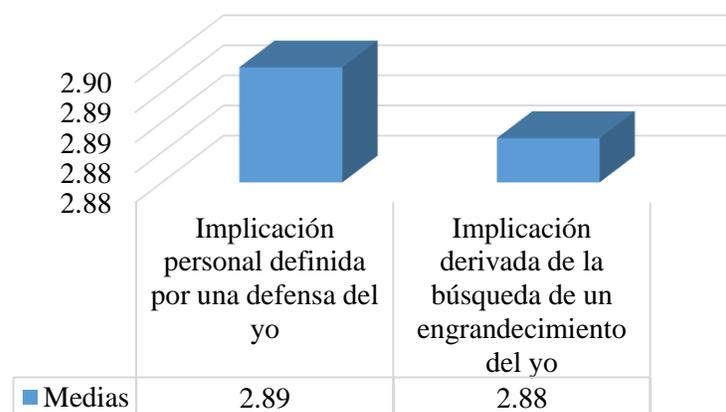
- En la subescala *adquisición de competencias y control* tiene una puntuación de media de 4.37, por tanto, conforme a la escala de respuesta se puede afirmar que la motivación de los estudiantes señala un nivel alto respecto a entornos de aprendizaje que les permitan ser más competentes en cuanto a la idea de ser en un futuro mejores profesionales autónomos e independientes.
- En cuanto a la subescala *interés por la asignatura* muestra una media de 4.47, de esta forma los estudiantes manifiestan niveles altos de motivación intrínseca en relación con los entornos de aprendizaje que les planteen situaciones donde disfruten lo que han aprendido y les resulte relevante a lo que estudian.

Se refleja que los sujetos frente a las afirmaciones para ambas subescalas; muestran una tendencia hacia las opciones de “casi siempre” o “siempre”. Lo que corresponde o indica, niveles altos de motivación hacia el logro de competencias e interés por la asignatura.

Dimensión 2. Metas orientadas al yo

Esta segunda dimensión corresponde según Gaeta et al (2015) a la motivación que los estudiantes implican en la realización de tareas escolares como medio de una defensa del yo e incremento de la autoestima (metas orientadas al yo).

Figura 18. Medias de la subescalas de la dimensión Metas orientadas al yo



Escala de respuestas: 1=nunca; 2=casi nunca; 3=algunas veces; 4=casi siempre y 5=siempre

En relación con lo que indican las medias de las subescalas de la dimensión metas orientadas al yo, en la figura 18, se observa que:

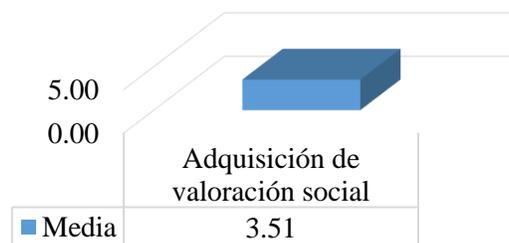
- En la subescala *implicación personal definida por una defensa del yo*, se obtiene una puntuación de media grupal de 2.89, de este modo, conforme al resultado anterior se puede aseverar que la motivación de los estudiantes se ubica en un nivel moderado, lo que refleja motivación media hacia situaciones de búsqueda de respeto y/o rechazo por las personas como: padres, maestros o amigos.
- Así mismo, en la siguiente subescala *implicación derivada de la búsqueda de un engrandecimiento del yo*, se observa una media de 2.88, la motivación del grupo es moderada en cuanto al engrandecimiento del yo en circunstancias de búsqueda de aceptación o reconocimiento de profesores y padres.

Según las afirmaciones obtenidas evidencian que los estudiantes manifiestan un grado moderado de motivación para este tipo de meta. La tendencia a destacar en esta segunda dimensión es que los estudiantes solo “algunas veces” enfocan su motivación en función de la magnitud de la importancia del estudio, es así; que muestran una conducta de evitación que implique la realización de ciertas tareas académicas procedentes del engrandecimiento de la autoestima.

Dimensión 3. Metas orientadas a la valoración social

En esta tercera dimensión para Gaeta et al (2015) la motivación de los estudiantes está centrada en la adquisición de la valoración social (Metas orientadas a la valoración social).

Figura 19. Medias de la subescala de la dimensión metas orientadas a la valoración social



Escala de respuestas: 1=nunca; 2=casi nunca; 3=algunas veces; 4=casi siempre y 5=siempre

De acuerdo con la figura 19, con relación a dimensión metas orientadas a la valoración social se puede analizar que:

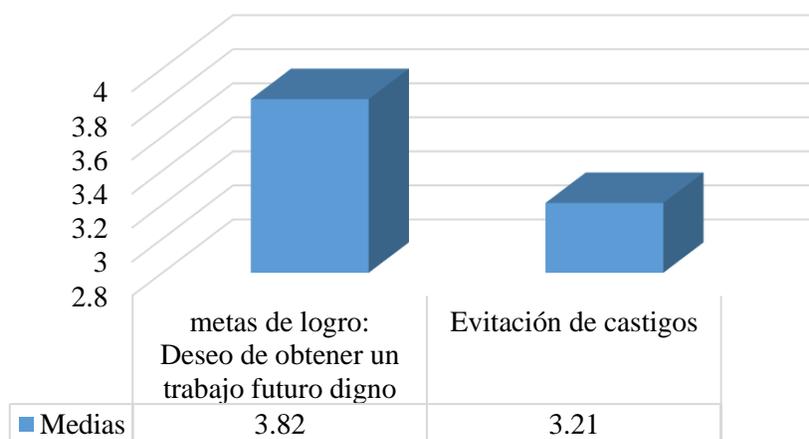
- Se alcanzó una media grupal de 3.51, lo que indica un nivel moderadamente alto de motivación de los estudiantes frente a condiciones de valoración social como elogios por parte de los padres o maestros que resalten su inteligencia o voluntad, así como la evitación de humillaciones que afecten su imagen ante las personas que son más importantes para ellos.

Parece importante resaltar, que los estudiantes centran su motivación de estudio en función del nivel de la importancia social.

Dimensión 4. Metas de logro o recompensa

Esta última dimensión refiere a la motivación del estudiante por el estudio y el logro académico en función de la obtención de recompensas futuras, así como la motivación dirigida a la evitación de castigos.

Figura 20. Medias de las subescalas de la dimensión Metas de logro o recompensa



Escala de respuestas: 1=nunca; 2=casi nunca; 3=algunas veces; 4=casi siempre y 5=siempre

En la figura 20, respecto a la dimensión metas de logro o recompensa se valora que:

- En la subescala *deseo obtener un trabajo futuro digno* se obtuvo una media grupal de 3.82, por tanto, indica un nivel alto de motivación en los estudiantes hacia condiciones de logro para obtener algo importante que depende de las notas de estudio.
- Así para la subescala *evitación de castigos* presenta una media de 3.21 correspondería a un nivel de motivación moderada en cuanto a situaciones de evitación de castigos y/o enfrentamientos con sus padres para evitar consecuencias negativas debido a una insuficiencia en el desempeño que cause la pérdida de algún beneficio material como mesadas, salidas, coche, etc.

Es así como se puede afirmar que los estudiantes a través de sus aseveraciones exteriorizan niveles moderados a altos de motivación hacia este tipo de metas. Cabe resaltar que los estudiantes “Casi siempre” enfocan sus metas de logro en función de obtener un trabajo futuro y solo “algunas veces” las metas van dirigidas en función de evitar castigos.

En general los estudiantes mostraban una motivación alta hacia dos tipos de metas: metas de aprendizaje y metas de reconocimiento social, esto refleja una disposición grupal hacia aprender mediante entornos que les permitiera tener mayor autonomía en su aprendizaje, así mismo, se observa que los estudiantes establecían las metas de motivación en función de la importancia del reconocimiento de los demás sobre su esfuerzo.

6.4.3. Análisis de correlación entre las variables del estudio

Se efectuó un análisis de correlación con el coeficiente de Spearman (datos ordinales) para comprobar si existe asociación entre el grado de metas orientadas al aprendizaje y metas orientadas a la valoración social (condición de control) respecto a las puntuaciones totales de los ensayos argumentativos posttest.

El objetivo sería comprobar si el aumento del nivel de la calidad de la escritura argumentativa tuvo efecto por la condición experimental y no por la condición de control. Las siguientes tablas muestran estos resultados.

Tabla 20. Correlación entre las metas orientadas al aprendizaje y las puntuaciones totales de los ensayos

Correlaciones

		N	Coefficiente de correlación	Sig. (bilateral)
Rho de Spearman	Metas orientadas al aprendizaje	34	0.095	0.593
Ensayo Total				
<i>*p<.05, **p<.01, ***p<.001</i>				

Fuente: Elaboración de la investigadora (2020)

Los resultados predicen en la tabla 20, que las metas orientadas al aprendizaje no tienen efectos en las puntuaciones finales de los escritos argumentativos, dado que el coeficiente de correlación es de $r=0.095$ sig.=0.59 este valor indica que no existe relación entre ambas variables.

Tabla 21. Correlación entre las metas orientadas a la valoración social y las puntuaciones totales de los ensayos

Correlaciones		N	Coefficiente de correlación	Sig. (bilateral)
Rho de Spearman	Metas orientadas a la valoración social	34	0.080	0.651
Ensayo Total				
<i>*p<.05, **p<.01, ***p<.001</i>				

Fuente: elaboración de la investigadora (2020)

También se efectuó un análisis de asociación entre las metas orientadas a la valoración social con las puntuaciones de los ensayos finales. La tabla 21, señala que las metas con valoración social no muestran asociación con los resultados finales de los escritos, puesto que el coeficiente de correlación es de $r=0.080$ sig.=0.65 este valor se puede leer como que no existe relación entre ambas variables.

De acuerdo con los resultados presentados, se puede sugerir que los resultados de la escritura argumentativa mejoraron por la condición experimental y no por una variable independiente controlada (no manipulada) en este caso la motivación.

III. Cierre. Momento Final del curso

Desarrollo de las lecciones y actividades

En esta sub-fase, el cierre estuvo conformada por el módulo III, bajo tres sesiones de cierre:

- a) sesión 10. El cuerpo argumentativo
- b) sesión 11. La conclusión y elaboración de ensayo postest,
- c) sesión 12. Retroalimentación y cierre del curso.

En las actividades de cierre se buscaba lograr una integración del conjunto de tareas realizadas. Por ende, las últimas sesiones se avocaron a la elaboración y constitución de los proyectos de aprendizaje tales como: escritura de la historia de vida, construcción del ensayo final y la elaboración de una propuesta didáctica en parejas con base a lo realizado en el ensayo final.

En la actividad “Mi historia de vida” se realizó con la finalidad de que los estudiantes practicasen la escritura con la integración de los procesos de autorregulación, se hizo referencia al uso de dichos procesos para elaborar la narrativa de historia de vida (ver anexo de ficha 8 y 9) cuya intención era despertar el interés de los estudiantes para desarrollar la escritura sobre un hecho importante en su vida personal expresado mediante la escritura.

Evaluación del módulo

Al cierre del módulo III, los estudiantes resolvieron un cuestionario sobre los conocimientos de dicho módulo, al terminar la evaluación se proyectaba la calificación del cuestionario y retroalimentación automática a cada una de las respuestas.

En la penúltima sesión se solicitó a los estudiantes la producción de un ensayo final de tipo argumentativo, con la finalidad de realizar una evaluación postest del estudio. (Ver anexos de ensayos de la fase postest)

A diferencia del primer ensayo, en esta ocasión se realizaron una serie de opciones y criterios de elaboración que permitiera a los estudiantes, construir el ensayo argumentativo bajo tareas de autorregulación como planificación, transcripción y revisión. Para su elaboración se contó un tiempo de dos semanas (1 sesión) con la opción de un borrador intermedio, también se les proporcionó en plataforma una rúbrica, y materiales de consulta tales como un ejemplo de ensayo argumentativo, conectores textuales y documento APA. La consigna fue la siguiente:

Figura 21. Pantalla de instrucciones finales



Aprender con la escritura...

Evaluación del Módulo III

A partir del análisis de los textos del curso "estrategias de aprendizaje", de manera individual elabora un ensayo de tipo argumentativo con un máximo de extensión de **1500 palabras**, puedes apoyar tus argumentos con otros artículos de investigación alternos al de la antología, busca en bases indexadas como: Scielo y Redalyc con valor científico. A continuación, realiza tu ensayo argumentativo con las siguientes indicaciones:

Planifica tu escrito:

- Antes de iniciar tu escrito pregúntate ¿Qué voy a hacer? y ¿Cómo lo voy a hacer?: Toma notas con ideas claves, identifica un tema de interés relevante y traza un plan de escritura como un calendario de actividades o una guía de planificación, en la parte inferior encontrarás estos materiales.
- Escoge un tema y selecciona un título acorde al objetivo trazado: Construye varias alternativas de títulos y selecciona el que sea más acorde a tus intereses, el título puede ser modificado después de has realizado el ensayo; sin embargo, respeta el tema y el objetivo inicial, porque puede perder relación tu título con los argumentos abordados en el contenido del ensayo.
- Identifica y elabora una idea central o tesis: preguntante ¿Cuál es mi idea central? ¿Qué punto de reflexión quiero generar en los demás?
- Formula una meta u objetivo inicial: Establece ¿Cuál será tu objetivo? ¿Qué quiero dar a conocer?

Transcribe tu ensayo:

- Durante la escritura del ensayo cuestionate ¿Qué estoy haciendo? y ¿Cómo lo estoy haciendo?: Lee y revisa lo estás haciendo e identifica si es clara o no la redacción y las ideas planteadas relacionadas a la tesis y objetivo del escrito.
- Organiza tus tiempos y la información recabada de varias fuentes indexadas: selecciona la información o autores que aporten algo relevante a tu escrito.
- Diseña y aplica una estructura general del ensayo: Puedes elaborar un borrador con la estructura general del ensayo (introducción, desarrollo y conclusión) en cada apartado escribe puntos clave de lo que vas a desarrollar en cada uno de ellos o bien realiza un mapa conceptual.

Revisa tu ensayo:

- A lo largo y al final del escrito cuestionate ¿Qué también lo estoy haciendo?: lee tu escrito y modifica de ser necesario.
- Reflexiona sobre si estas desarrollando tu tema, tesis y objetivos planteados ¿Los estás respetando? O ¿Estás abordando algo diferente?
- Antes de subir tu escrito evalúalo con la siguiente [rúbrica](#).

Finalmente, súbelo a la plataforma dando clic en el botón "Agregar entrega" que se encuentra en la parte inferior y anéxalo a tu e-portafolio personal. ¡Éxito!

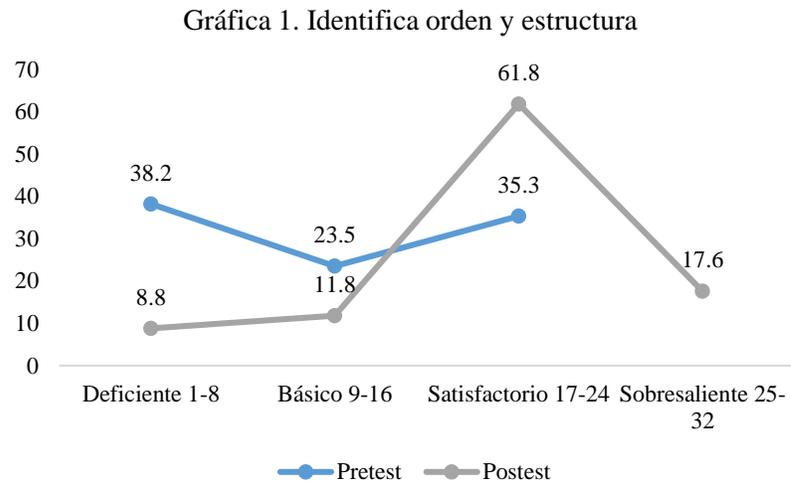
Fuente: sagan.ajusco.upn.mx/moodle/course/view.php?id=243

Por otra parte, se convocó a los estudiantes a reunirse en pares para realizar una propuesta de secuencia didáctica de una sola sesión con base al tema del ensayo asociado a algunos de los temas de la unidad III, la profesora de la asignatura impartió asesorías grupales para guiar el trabajo de los estudiantes, además se les proporcionó en la plataforma un ejemplo de una secuencia didáctica y se anexaron páginas web de consulta.

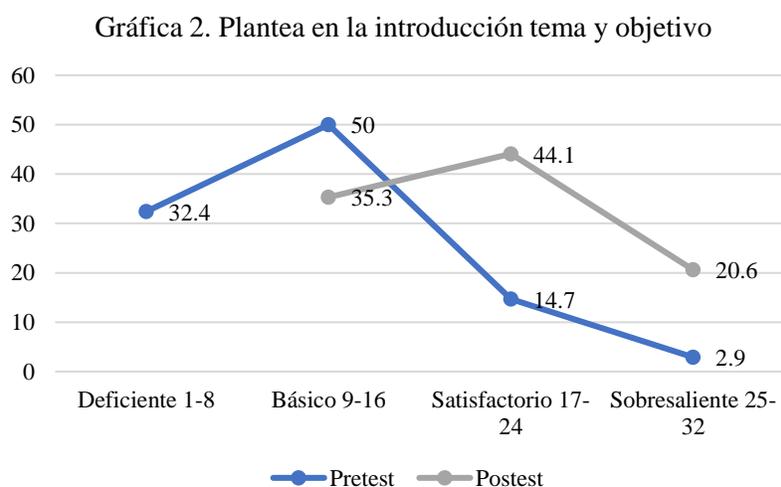
Finalmente, los ensayos fueron evaluados por dos expertos evaluadores y la investigadora, en tres etapas. Para el cierre del curso, la facilitadora brindó retroalimentación escrita dentro de los trabajos y vía chat, se proyectó una presentación con la recuperación de los elementos claves de aprendizaje a lo largo del curso, se agradeció la participación y se anexaron las calificaciones finales del curso en general.

6.5.Fase III. Resultados Postest del estudio

En las siguientes gráficas se concentran los resultados de los ensayos pretest y postest. De acuerdo con el análisis de los resultados de dichos ensayos se identificó lo siguiente:

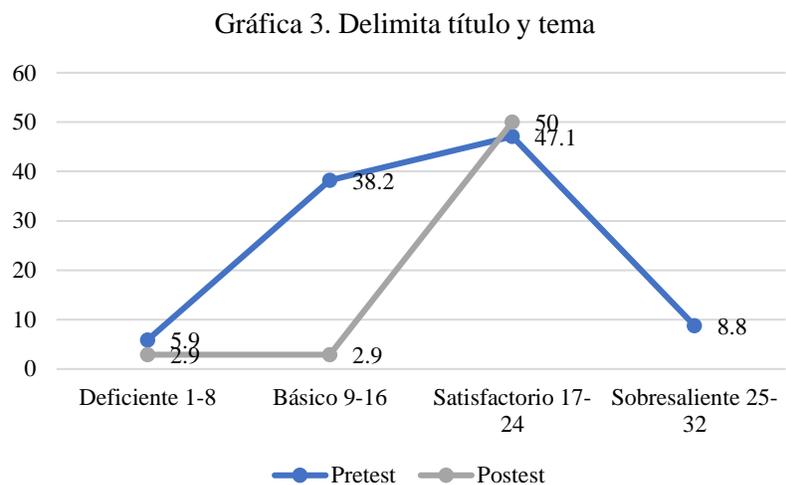


La gráfica 1, revela los resultados del pretest y el postest en la tarea identifica orden y estructura. En general, al observar los resultados, se puede percibir que esta tarea mejoró en el momento postest. De este modo, en el postest, se obtiene que el 8,8% de los estudiantes tuvo una calificación deficiente con un puntaje bajo de entre 1-8 puntos, un 11,8% adquirió una calificación básica, mientras que el 61,8% tiende a concentrarse en una calificación satisfactoria, finalmente un 17,6% consiguió una calificación sobresaliente.

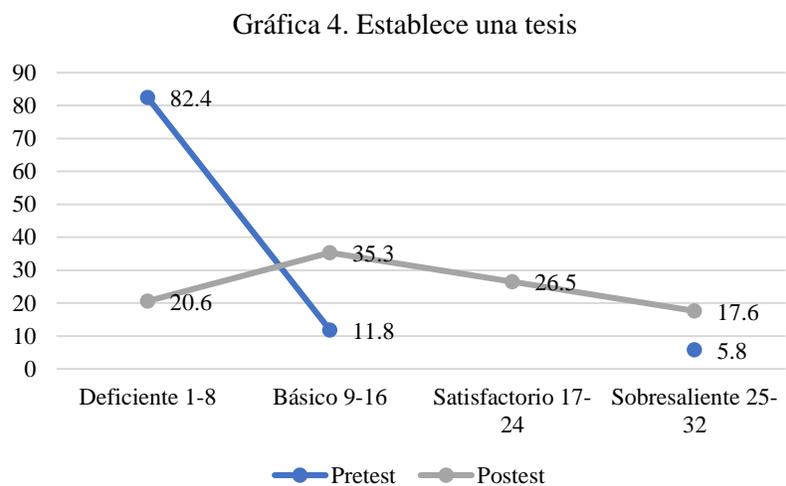


Como se puede observar en el gráfico 2, en el ítem plantea en la introducción tema y objetivo, se evidencia una mejora en los rendimientos postest, un 35,3% de los estudiantes obtuvo una calificación básica, mientras que el 44,1% alcanzó una puntuación de entre 17 a 24 puntos que

equivale a una calificación satisfactoria y un 2,9 % alcanzó una calificación sobresaliente con un puntaje de entre 25 y 32 puntos respectivamente.

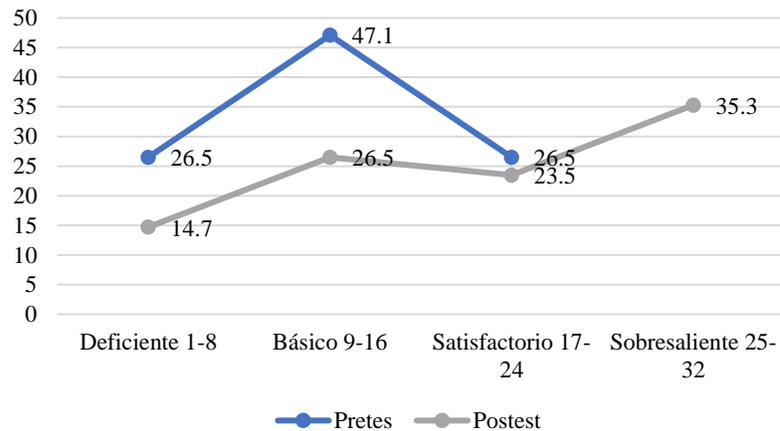


La gráfica 3 señala la tarea de escritura delimita título y tema. Se observa que en el postest solo un 2,9% se ubicó en una puntuación inferior con calificación deficiente. Otro 2,9% con calificación básica, mientras que el 50% se agrupa en una calificación satisfactoria, por último, ningún estudiante logró una calificación sobresaliente en este ítem.

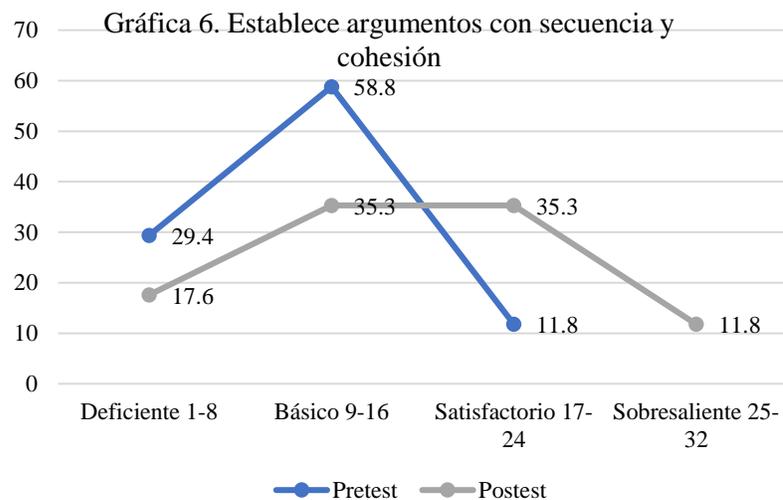


A su vez, la gráfica 4, advierte un contraste en los resultados pretest y posttest para la tarea establece una tesis, debido a que en el postest se puede analizar que solo el 20,6% de los estudiantes generó un puntaje de calificación inferior de entre 1 y 8 puntos (deficiente). Un 35,3% adquirió una calificación básica, así el 26,5% resultó con una calificación satisfactoria y un 17,6% se sitúa con calificación sobresaliente.

Gráfica 5. Desarrolla argumentos

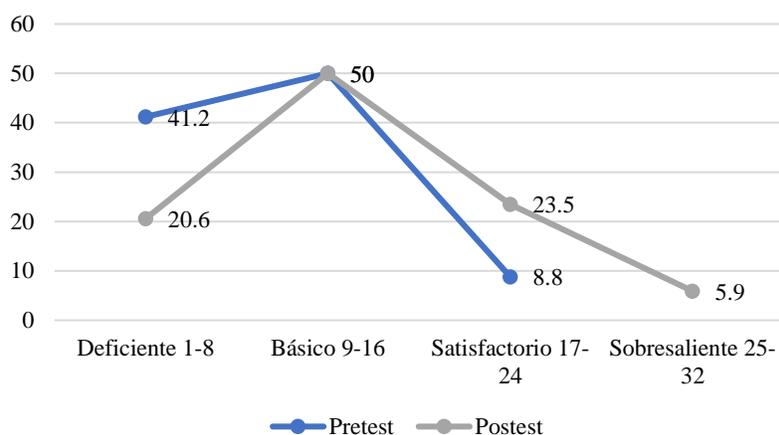


En cuanto al desarrollo de los argumentos, en la gráfica 5, se puede ver que existe un progreso en los razonamientos en el momento postest. Se puede destacar que en el postest un porcentaje del 14,7% de los estudiantes se ubicó en una calificación deficiente, puesto que, la puntuación fue de entre 1 y 8 puntos respectivamente. Por otra parte, el 26,5% generó una calificación básica, un 23,5% con calificación satisfactoria, mientras que el 35,3% aumentó notablemente y consiguió una calificación sobresaliente en este ítem.

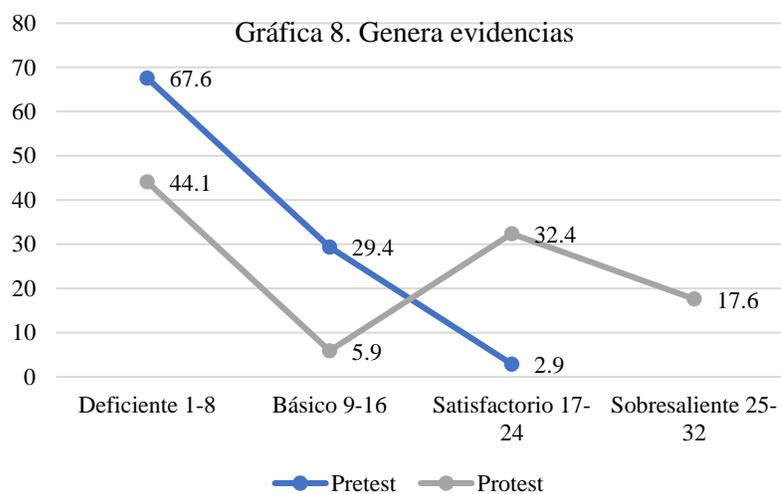


En la gráfica 6, muestra que en el postest un 17,6% de los estudiantes obtuvo un nivel de calificación deficiente, por otro lado, el 35,3% una calificación básica, y el mismo porcentaje una calificación satisfactoria, finalmente, un 11,8% tiende a reunirse en un puntaje mayor de 25 a 32 puntos con calificación sobresaliente.

Gráfica 7. Fórmula una conclusión

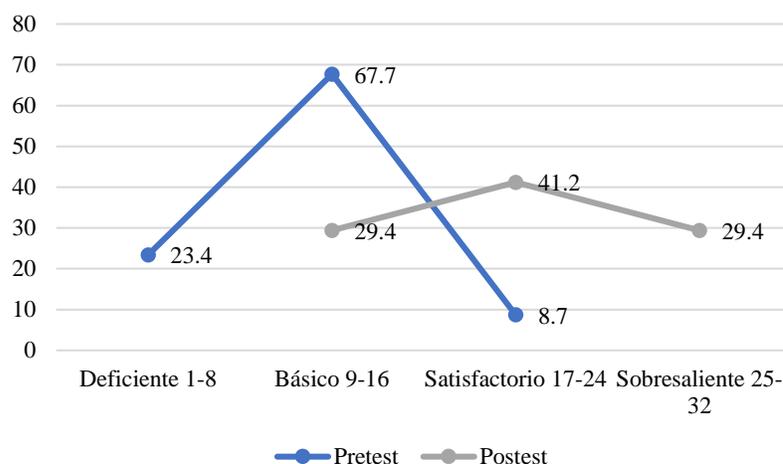


Por otra parte, la gráfica 7 sobre la tarea fórmula una conclusión, advierte que en el postest solo un 20,6% de los estudiantes obtuvo una calificación deficiente. El 50% permaneció en una calificación básica, mientras que un 23,5% logró en este momento una calificación satisfactoria, por último, solo el 5,9% tiende a concentrarse en el puntaje superior de 25 a 32 puntos con calificación sobresaliente.



Así la gráfica 8 señala una leve mejoría en el postest, de este modo en dicho momento un 44,1% de los estudiantes tuvo una calificación inferior (deficiente). El 5,9% básica, mientras que 32,4% perfeccionó esta tarea y alcanzó una calificación satisfactoria, y un 17,6% manifiesta un puntaje superior de 25 a 32 puntos con calificación sobresaliente.

Gráfica 9. Evaluaciones totales pre y postest



La gráfica anterior muestra que la diferencia en cuanto a las calificaciones totales para ambos momentos es de un solo nivel de calificación. En el pretest el 67,7% presentaba un puntaje de entre 9 a 16 puntos con una calificación básica. Mientras que, en el postest, se muestra que existe un aumento en el promedio de calificación; según los datos obtenidos en la gráfica el 41,2% de los estudiantes consiguió un puntaje de entre 17 a 24 puntos correspondiente a una calificación satisfactoria. Por tanto, se podría sostener que los estudiantes mejoraron la calidad de la escritura en la elaboración de los ensayos argumentativos al final del curso.

Por otra parte, con la finalidad de dar a conocer si existen diferencias significativas en cada uno de los dominios de la escritura argumentativa trabajadas en la intervención, se efectuó un proceso de análisis de comparación con la prueba no paramétrica Wilcoxon⁷. Para corroborar los datos se utilizó el programa SPSS versión 25.0, con un porcentaje de error de $\alpha=0.05$ y una confianza del 95% en un estudio preexperimental. Se corroboró el supuesto de normalidad con el estudio Kolmogórov-Smirnov (≥ 30). Concretamente, se obtuvieron datos no normales dependientes (apareados). Por tanto, los datos se trabajaron con la prueba de Wilcoxon por tratarse de variables no paramétricas, de lo cual, se obtuvieron los siguientes resultados.

⁷ Green y Oliveira (2006) La prueba Wilcoxon para muestras relacionadas, se debe usar para diseños relacionados cuando las dos condiciones se aplican a los mismos participantes y los datos son ordinales

Primer Dominio. Fase de planificación de la escritura

Con respecto a este primer dominio, se evalúa el efecto que generó el entrenamiento de las estrategias de planificación sobre el aumento en los niveles de calidad de la escritura argumentativa de los participantes. Por tanto, interesa conocer si existe una diferencia significativa de los niveles de calificaciones antes de someterse al entrenamiento de las estrategias de planificación (pretest) y después de someterse al entrenamiento (postest). Así, los datos conseguidos se muestran en las tablas siguientes:

Tabla 26. Producción del primer dominio: fase de planificación de la escritura pretest y postest, prueba de rangos de Wilcoxon

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Identifica orden y estructura conceptual pre y postest	Rangos negativos	3 ^a	11.83	35.50
	Rangos positivos	20 ^b	12.03	240.50
	Empates	11 ^c		
	Total	34		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
Plantea en la introducción tema y objetivo – pre y postest	Rangos negativos	2 ^a	8.50	17.00
	Rangos positivos	23 ^b	13.39	308.00
	Empates	9 ^c		
	Total	34		

Elaborado por la investigadora (2020)

La tabla 26, muestra que, de los 34 estudiantes de la muestra, en cuanto a la tarea a. identifica orden y estructura, tres obtuvieron un puntaje menor en el postest que en el pretest. Veinte estudiantes tuvieron un puntaje mayor en el postest. Así, once de los estudiantes no mostraron un cambio de pre a postest. Por otro lado, en la tarea b. plantea en la introducción tema y objetivo, los rangos señalan que, en el postest, solo dos estudiantes adquirieron un puntaje menor, mientras que veintitrés un puntaje mayor, por último, nueve alumnos permanecieron con el mismo puntaje en ambos momentos.

Tabla 27. Estadística prueba de Wilcoxon: a. identifica orden y estructura y b. Plantea en la introducción tema y objetivos

95% intervalo de confianza	a. Identifica orden y estructura		b. Plantea en la introducción tema y objetivo	
	Z	Sig. Bilateral	Z	Sig. Bilateral
Pretest				
Posttest	-3.219 ^b	0.001	-4.049 ^b	0.00

Elaborado por la investigadora (2020)

De acuerdo con la tabla 27, se puede afirmar con un grado de probabilidad del 95% de confianza, que existen diferencias significativas (H_1) en el primer dominio propio a la tarea a. identifica orden y estructura, dado que muestra una $z=-3.219$ con un valor de significancia de $p=0.001$.

Ahora bien, en cuanto al ítem b. plantea en la introducción tema y objetivo, se puede apreciar que existen cambios significativos (H_1) en la situación inicial y final ($z (-4.049) =34, p=0.00$) de este modo se puede confirmar que el nivel de calificación de la escritura argumentativa difiere después de la aplicación de estrategias de planificación. La tendencia a resaltar en este primer dominio es que los estudiantes cuánto más realizan acciones de estratégicas de planificación más alta es la calidad de la escritura argumentativa de los estudiantes.

Segundo Dominio. Fase de transcripción de la escritura

Por lo que se refiere a la fase de transcripción alusiva a la creación del plan elaborado, mediante la producción de frases con lógica y sentido de lo escrito, se busca explicar el efecto generado después de la aplicación del tratamiento. A continuación, se muestran los resultados obtenidos para este dominio.

Tabla 28. Producción del segundo dominio: fase de transcripción de la escritura pretest y postest, prueba de rangos de Wilcoxon

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Delimita título y tema pre y postest	Rangos negativos	2 ^a	7.50	15.00
	Rangos positivos	19 ^b	11.37	216.00
	Empates	13 ^c		
	Total	34		
			Rango promedio	Suma de rangos
Establece una tesis - pre y postest	Rangos negativos	1 ^a	5.00	5.00
	Rangos positivos	22 ^b	12.32	271.00
	Empates	11 ^c		
	Total	34		
			Rango promedio	Suma de rangos
Desarrolla argumentos pre y postest	Rangos negativos	4 ^a	7.50	30.00
	Rangos positivos	20 ^b	13.50	270.00
	Empates	10 ^c		
	Total	34		
			Rango promedio	Suma de rangos
Fórmula conclusión- pre y postest	Rangos negativos	2 ^a	7.00	14.00
	Rangos positivos	14 ^b	8.71	122.00
	Empates	18 ^c		
	Total	34		
			Rango promedio	Suma de rangos
Genera evidencias de sustento- pre y postest	Rangos negativos	2 ^a	5.50	11.00
	Rangos positivos	19 ^b	11.58	220.00
	Empates	13 ^c		
	Total	34		

Elaborado por la investigadora (2020)

Según la tabla 28, de los 34 estudiantes de la muestra, en cuanto a la tarea c. delimita título y tema, dos estudiantes obtuvieron un puntaje menor en el postest que en el pretest. Diecinueve tuvieron un puntaje mayor en el postest y trece no presentaron un cambio de pre a postest. Mientras que, en la tarea d. establece una tesis, los rangos señalan que, en el postest, uno solo de los estudiantes adquirió un puntaje menor, así, veintidós alumnos un puntaje mayor, y once permanecieron con el mismo puntaje en ambos momentos.

Por otra parte, en el ítem e. Desarrolla argumentos, cuatro de los estudiantes tuvieron un puntaje inferior en el postest en ese mismo momento veinte alumnos lograron un puntaje mayor, y diez el mismo puntaje pre y postest. En cuanto al ítem f. fórmula conclusión, en el postest solo estudiantes mostraron un puntaje menor y catorce aumentaron su puntaje, y dieciocho no mostraron cambios. Finalmente, en el ítem g. Genera evidencias de sustento, dos estudiantes obtuvieron un puntaje inferior en el momento postest y diecinueve mostraron un aumento, por último, trece alumnos siguieron con el mismo puntaje pre y postest.

Tabla 29. Estadística prueba de Wilcoxon: delimita título y tema y establece una tesis

95% de intervalo de confianza	c. delimita título y tema		d. establece una tesis	
	Z	Sig. Bilateral	Z	Sig. Bilateral
Pretest				
Postest	-3.636 ^b	0.00	-4.116 ^b	0.00

Elaborado por la investigadora (2020)

En este resultado, se puede analizar que el ítem c. delimita título y tema, señala una $z = -3,636$ con un valor de $p = 0.00$, el argumento es que existen cambios significativos (H_1) en esta tarea en la situación postest puesto que ($p = 0.00 < \alpha$).

Asimismo, en el ítem d. establece una tesis, se evidencia los siguientes datos ($z(-4.116) = 34$, $p = 0.00$), por tanto, se confirma que hallan cambios significativos (H_1) en la situación inicial y final ($P = 0.00 < \alpha$). Puesto que, la calificación final de los textos difiere de la evaluación antes del entrenamiento.

Tabla 30. Estadística prueba de Wilcoxon: desarrolla argumentos, formula una conclusión y genera evidencias de sustento

95% de intervalo de confianza	e. Desarrolla argumentos		f. Formula una conclusión		g. Genera evidencias de sustento	
	Z	Sig. Bilateral	Z	Sig. Bilateral	Z	Sig. Bilateral
Pretest						

Postest	-3.534 ^b	0.00	-2.980 ^b	0.003	-3.713 ^b	.000
---------	---------------------	-------------	---------------------	--------------	---------------------	-------------

Elaborado por la investigadora (2020)

La tabla 30, referente a la tarea e. desarrolla argumentos, evidencia un cambio después de la implementación del curso en línea, debido a que se tiene una $z=-3.534$, $n-t=34$, $p=0.00$, de lo cual, se puede sostener que los niveles de calificaciones difieren en los textos finales (H_1) puesto que ($p=0.00<\alpha$).

Mientras que el ítem f. Formula una conclusión, se consiguió una $z=-2.980$ con un valor de $p=0.03$, efectivamente, se encuentra en un rango inferior de significancia $<\alpha$, en consecuencia, se confirma que existe diferencia estadísticamente significativa (H_1) con un P valor de ($P=0.03<\alpha$) en las medidas de los niveles de calificación antes y después del tratamiento.

Por otra parte, para el ítem genera evidencias de sustento, se tiene una $z=-3.713$, $N-t=34$, $p=0.00$, donde se puede apreciar que hay cambios significativos (H_1) en la situación inicial y final ($P=0.00<\alpha$) de este modo se puede confirmar que el nivel de calificación de la escritura argumentativa difiere después de la aplicación de los procesos de transcripción del texto por parte de los estudiantes.

Tercer dominio. Fase de revisión de la escritura

En relación con la fase de transcripción alusiva a la valoración de la calidad del texto comunicativo, se busca explicar el efecto generado después de la aplicación del tratamiento. Representado en los siguientes resultados:

Tabla 31. Producción del tercer dominio: fase de revisión de la escritura pretest y postest, prueba de rangos de Wilcoxon

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Establece argumentos con secuencia y cohesión-	Rangos negativos	2 ^a	6.50	13.00
	Rangos positivos	15 ^b	9.33	140.00
	Empates	17 ^c		
	Total	34		

pre y
postest

Elaborado por la investigadora (2020)

La tabla anterior prueba que, de los 34 estudiantes de la muestra, en este ítem, dos obtuvieron un puntaje menor en el postest que en el pretest. Quince estudiantes tuvieron un puntaje mayor en el postest. Así, diecisiete de los estudiantes no mostraron un cambio de pre a postest en esta tarea.

Tabla 32. Estadística prueba de Wilcoxon: establece argumentos con secuencia y cohesión

95% de intervalo de confianza	h. Establece argumentos con secuencia y cohesión	
	Z	Sig. Bilateral
Pretest		
Postest	-3.137^b	0.02

Elaborado por la investigadora (2020)

En la tabla 32, se observa que en la tarea h. establece argumentos con secuencia y cohesión relacionada al dominio de revisión manifiesta un cambio después del tratamiento. De donde resulta que se alcanzó una $z = -3.137$ y una $p = 0.02$, por lo cual, se encuentra en un rango menor de significancia $< \alpha$, de este modo, se puede afirmar que existe diferencia estadísticamente significativa (H_1) con un P valor de ($P = 0.02 < \alpha$). Con los datos anteriores, se puede corroborar que el rango de calificación de la escritura argumentativa difiere después de la aplicación del entrenamiento del proceso de revisión.

Contraste entre la evaluación inicial y final de los ensayos del grupo experimental

Como se puede observar la producción de textos argumentativos, requiere del desarrollo de diversas tareas de escritura; así mismo de la implicación y el despliegue de diversas estrategias de autorregulación que van desde la planificación, transcripción o revisión del texto. De esta forma se busca verificar si después del entrenamiento de los procesos autorregulatorios de la escritura

mediados en un entorno virtual existe una diferencia entre las evaluaciones iniciales y finales de los ensayos realizados por el número total de los participantes (N=34).

Tabla 33. Resultados del contraste entre las evaluación inicial y final de los ensayos, prueba de rangos de Wilcoxon

		N	Rango promedio	Suma de rangos
evaluación total - postest	Rangos negativos	0 ^a	0.00	0.00
	Rangos positivos	32 ^b	16.50	528.00
evaluación total - pretest	Empates	2 ^c		
	Total	34		

Elaborado por la investigadora (2020)

Se comprueba de acuerdo con los datos expuestos en la tabla 33 que, de los 34 estudiantes de la muestra, ningún estudiante obtuvo un puntaje menor en las calificaciones postest. Mientras que, treinta y dos estudiantes lograron un puntaje mayor en el postest. Así, solo dos de los estudiantes se mantuvieron con el mismo puntaje pre y postest.

Tabla 34. Resultados del contraste entre las evaluación inicial y final de los ensayos del grupo experimental

95% de intervalo de confianza	a.	Establece argumentos con secuencia y cohesión
	Z	Sig. Bilateral
Pretest		
Postest	-4.940 ^b	.000

Elaborado por la investigadora (2020)

Se puede estimar de acuerdo con la tabla 34, que existe un leve incremento en la calidad en cada uno de los dominios de la escritura argumentativa. Lo cual, fue sustentado estadísticamente por la prueba Wilcoxon con los siguientes valores una $z=-4.940$ con un valor de $p=0.00$, donde se puede apreciar que se encuentra en un rango menor de significancia $<\alpha$, de este modo se rechaza la hipótesis nula ($H_0=$ No difiere las medidas de los niveles de calificación) siendo: $0.00 < 0.05$. Se afirma que existe una diferencia significativa en las medidas de los niveles de calificación antes y después del tratamiento. Por tanto, esto permite afirmar que la aplicación del tratamiento en modalidad b-learning fue efectivo para aumentar las evaluaciones de los textos argumentativos de los estudiantes participantes.

6.6. Valoración de la opinión de los participantes

En esta sección se muestran los resultados relativos a la percepción de los estudiantes sobre el programa efectuado dividido en tres categorías: exploración de la escritura, conocimiento sobre los procesos implicados en la escritura y valoración del curso en la plataforma Moodle.

Al concluir la intervención (mes de diciembre de 2019), se efectuó una entrevista de forma grupal, a seis de los estudiantes participantes en curso B-Learning. La selección de los seis alumnos se realizó conforme a criterios de selección y de acuerdo con los efectos del programa.

6.6.1. Exploración de la escritura

Respecto la experiencia de aprendizaje modalidad b-learning, las respuestas de los estudiantes reflejan que modificaron su percepción sobre la escritura argumentativa a partir de la participación en el curso en Moodle

Ejemplos:

E.3. *“Al principio me costó trabajo conocer tanta estructura de la escritura, pero ya después fui comprendiendo más sobre la estructura de acuerdo con el tipo de texto, ahora me dan ganas incluso de investigar nuevas formas de escritura incluso artísticas en cuanto a la parte literaria pero no sólo eso, el curso en la plataforma me permitió ver lo que es un ensayo y conocer qué es un texto argumentativo al localizar los puntos claves eso es lo importante para mí...”*

E.10. *“Al principio la verdad no me daban ganas de escribir lo que pensaba o no sabía escribir lo que pensaba, pero ahora con los trabajos que se nos pusieron en la plataforma y la motivación que generaban a través de las instrucciones, me ponían a pensar que no era necesario que forzosamente tuviera que ser para una evaluación, entonces empecé a hacer mi trabajo con más con más sentimiento y me empezó a gustar como expresaba mis ideas en mis escritos, al momento también de utilizar conectores identifique como los podía implementar en mis escritos y me quedaba pensando que podía hacer más en la escritura y podía seguir evolucionando más...”*

E.6. *“Para la realización del primer ensayo la verdad siendo muy sincera yo hacía ensayos, pero me daba mucho miedo escribir ;yo temblaba al escribir y decía ¿Cómo debo de hacer un ensayo? yo la verdad nunca había hecho un ensayo y llegué aquí a la universidad y era hacer ensayos y yo me quedaba sin saber qué hacer ¿Qué es un ensayo? ¿Cómo es la estructura? ¿Cómo lo hago? hasta que*

llegue a tercer semestre y cuando dijo la profesora: ¡yo voy a calificar con ensayos! me dio mucho miedo y me quedé pensando ¿Qué iba hacer? Entonces cuando se nos explicó ¿Cómo íbamos a aprender hacer un ensayo? me tranquilice un poco, lo que más me gustó fue cuando realizamos la historia de vida o sea esa historia de vida fue cuando me puse a pensar ¿Cómo voy a escribir para otros? y me puse a pensar cómo cuándo y dónde tenía que hacerlo eso me sirvió mucho para realizar mi último ensayo fue un ejemplo muy bueno y desde ahí ahora cada vez que me digan hacer un ensayo ¡ya se cómo tengo que planearlo!. Se me hizo muy útil lo que realizamos en la plataforma”.

6.6.1.1 conocimiento conceptual de un ensayo argumentativo

Con respecto al conocimiento conceptual sobre lo que es la argumentación los estudiantes definen que es la producción de razones o argumentos para hacer comprensible un fenómeno a partir de razones para defender una tesis desde un sustento

Ejemplos

E.23. “Argumentar es proyectar tu postura personal relacionado a una problemática educativa identificada, pero no solo es escribir lo que uno piensa, sino que ese pensamiento debe tener una justificación y una finalidad.”

E.11. “Para mi argumentar es expresar lo que piensas para convencer a los demás sobre cierta idea, pero desde bases sólidas con ideas que expresan otros autores y al final defender tu idea con pruebas...”

6.6.2. Conocimiento sobre los procesos de autorregulación implicados en la escritura

6.6.2.1. Planificación

Acerca del proceso de planificación que emplearon los estudiantes para la realización del ensayo final, algunos estudiantes identificaron plenamente esta fase de la escritura como el proceso de análisis de la tarea en donde los estudiantes establecen sus metas y la identificación de ideas claves; así mismo, en cuanto a la automotivación, los estudiantes reflejaron las creencias que tenían sobre sus propios aprendizajes y lo que eran capaces de realizar.

Ejemplos

E11. “Primero me puse a pensar cómo lo iba a hacer y repase las instrucciones entonces identifique el tema sobre el cual quería escribir después me puse investigar en artículos lo

relacionado a mi tema elegido también en mi antología y después empecé a seleccionar y aportar ideas y qué autores iba a utilizar. Recuerdo que todo un día me senté a pensar qué voy a hacer cómo lo inicio, ya hasta después de todo un día de buscar información y leer hasta en la noche, se me prende un foquito y dije: ¡ya sé qué voy a hacer y cómo lo voy a hacer!”.

E10. “Antes de hacer el ensayo me puse a pensar de que iba a hablar sobre algo relacionado con la asignatura varios días estuve pensando en el tema y en el título y no es nada fácil me di cuenta que si necesitaba tiempo para planear desde mi tema y el título y después me puse a ver cómo o qué elementos iba a llevar cada apartado de mi ensayo, pero ya conforme fui buscando información se me aclaró un poco ¿Qué es lo que iba a hacer?, pero también pensé en ¿Cómo explicarlo? para que otra persona lo entendiera...”

E.23. “Al principio me surgieron muchas ideas sobre diversos temas entonces pensé tengo que identificar una problemática y se me vinieron a la mente muchísimas ideas y no sabía cuál usar o cuál implementar y así durante un tiempo estuve piense y piense ¿Qué iba a hacer? hasta que de repente tuve una idea y me puse a escribir algunas ideas sobre lo que quería hacer y empecé a buscar información sobre las ideas que había escrito pero en ese momento no lo estaba haciendo en función del ensayo sino que primero quería investigar ya después de investigar, ya se me vino una idea y me puse a pensar y ahora ¿Cómo convierto esta idea en un escrito? entonces pensé que lo mejor era convertir mi tema en una pregunta y ya después observe el ejemplo de ensayo que se presentó en la plataforma para darme una idea de cómo tenía que ser mi ensayo...”

E.3. “Yo primero me puse a pensar en una problemática educativa y en un pizarrón blanco que tengo me puse a escribir ideas, entonces a lo largo de los días se me ocurrían ideas y las anotaba en el pizarrón entonces conforme leía artículos o tenía la clase anotaba párrafitos, y a veces tengo muchas ideas y plasme mis ideas en un mapa conceptual y así fue como inicié mi ensayo con las ideas en un mapa conceptual...”

6.6.2.2. Textualización

Por lo que se refiere al proceso de textualización empleado por los estudiantes para elaborar el ensayo final, las respuestas de los estudiantes dejan ver que han percibido a que se refiere este proceso, puesto que según Zimmerman (2002) en esta fase se activan procesos metacognitivos para efectuar acciones conductuales sobre cierta tarea como: selección de estrategias de control y autoobservación durante la tarea.

E11. “Yo mientras escribía mi ensayo me preguntaba constantemente que estoy haciendo esto si esto no fue como una batalla conmigo misma de decir esto si esto no está bien y trataba de que quedará coherentemente las ideas y así constantemente me preguntaba si lo estaba haciendo bien o no...”

E6. “Yo en este procedimiento si tuve mucho problema porque luego tengo muchas ideas y abarcó muchas ideas de otro tema a veces me pasa muy seguido, entonces constantemente me evaluaba y veía que mi tema y mi título estuvieran relacionados con lo que estaba escribiendo, así leía mi texto y trataba de apegarme solo a mi tema y eliminaba ideas que abarcaban otro tema...”

E3. “Yo me enfoqué en respetar el título y la tesis porque de repente me cuesta trabajo conectar una idea con la otra porque lo piensas y dices: ¡Ay sí se relaciona! pero a la hora de escribir ya es completamente diferente tienes que entrelazar las ideas, yo decía aquí me falta esto o empezaba a conectar cosas y de repente decía: ¿Qué estoy haciendo? ¡eso no va ahí! y me ponía a revisar la tesis y veía si estaba presente en lo que estaba escribiendo y buscaba información para conectar mis ideas conforme a otros autores...”

6.6.2.3. Revisión o evaluación

Respecto al proceso de revisión empleado por los estudiantes para elaborar el ensayo final, se evidencia en las respuestas externas por los estudiantes que son conscientes de esta fase que se refiere a los procesos de autoevaluación que se emplea durante y al final de una tarea. Posteriormente, se realizan correcciones y se vuelve a revalorar durante un proceso cíclico (Zimmerman, 2002).

Ejemplos:

E.23. “Leí todo mi texto y el título lo modifiqué y lo modifiqué, hasta que identifiqué que todo coincidiera los párrafos con mi tema, el título y la introducción también la modifiqué al final. Hasta que viera que el título estaba relacionado con lo que estaba hablando”.

E10. “Cuando termine mi ensayo yo leía y leía la conclusión, porque la conclusión fue lo que más trabajo me costó hacer, es como el resumen de todo lo que hiciste y relacionarlo con tu tesis es muy complicado para mí, yo leía la conclusión y leía todo el texto y me preguntaba ¿Si lo que yo escribí estaba presente en la conclusión? y leía y leía y modificaba cosas y también verificaba los autores que había citado se había hecho bien el parafrasear sus ideas”

eso fue lo que revise. Al final de revisar mi ensayo verifiqué el ejemplo de ensayo que nos dieron en la plataforma y también evalué mi ensayo conforme a la lista...”

E3. “Yo lo leí como cinco veces para ver si mi tema estaba bien enfocado, me mortificó mucho el revisar si estaba bien enfocado mi tema con lo que había escrito y lo releí muchas veces para ver si mi título estaba conforme a mis ideas y mi tesis...”

6.6.2.4. Identificación del uso de procesos autorregulatorios

Respecto a identificar si los estudiantes eran conscientes del empleo de las estrategias de autorregulación en la construcción de la escritura, los estudiantes señalaron ser conscientes de dichos procesos

Ejemplos:

E.10. “Yo identifiqué en sí, que están presentes todos estos procesos, porque están presentes en lo que hiciste antes ahí se ve la planeación en las diversas formas en que estructuramos nuestros trabajos desde pensar en un tema hasta buscar información, ahí hubo una planeación, después en el monitoreo yo lo releía y verificada que las ideas estuvieran acordes y después ya la evaluación en la recta final es lo que decían nuestras compañeras yo lo releí y se hacía una autoevaluación...”

6.6.2.5. Efectividad de la autorregulación para la construcción escrita

Por otra parte, en cuanto a si los procesos de autorregulación fueron efectivos para la construcción de la escritura de sus trabajos, los estudiantes señalaron que esto les ayudó a ser más conscientes en las acciones que realizaban.

Ejemplos:

E.23. “Yo digo que sí porque eso nos ayuda a estar conscientes de lo que debemos de hacer para que quede bien nuestra escritura y ahora somos conscientes de que debemos de hacer una planeación, un monitoreo constante y evaluar al final todo nuestro trabajo. ¡Yo creo! que de aquí en adelante en todos los ensayos que podamos escribir vamos a estar conscientes de cómo debemos de aplicar esto...”

E11. “Antes de conocer lo que eran estos procesos de autorregulación ¡yo no era consciente de lo que hacía cuando me sentaba a escribir un ensayo!, pero lo que descubrí es que en casi todo lo que

hacemos pues son procesos de autorregulación, pero no somos consciente de ello pero cuando te das cuenta y ya eres consciente de que estoy aplicando tal proceso para esto para el otro cambia, entonces me doy cuenta que el proceso de autorregulación es como hacerlo obvio y estar revisando y evaluarlo y es un proceso difícil pero que al final te ayuda, porque te da calma y te da tranquilidad para saber lo que estás haciendo...”

6.5.3. Evaluación de la plataforma

De acuerdo con las respuestas proyectadas por los alumnos se pudo realizar una valoración sobre la percepción de la efectividad del empleo de la plataforma. De este modo, se agruparon las respuestas bajo seis rubros de análisis.

6.6.3.1 Contenido transversal

En este rubro se señala si se generó una transversalidad entre los contenidos de la asignatura trabajada con el desarrollo y conocimiento de la escritura argumentativa, para valorar si el uso de un entorno virtual puede constituirse como un espacio de expansión del conocimiento (Cobo 2007).

Ejemplos:

E3. “Cada vez que tenía que escribir era como un dilema para mí, era tener una hoja en blanco, pero después de ver las estrategias de aprendizaje de la clase y el curso en donde se explicó toda la estructura argumentativa y ver cómo se mezcla, te da una herramienta incluso para realizar otros proyectos de otras asignaturas y dije: ¡Wow de aquí soy, de aquí me agarró! para esta asignatura y para las otras y de repente sí es mucho trabajo, pero al final sabes que inicias rápido y bien y terminas rápido y bien y con la conciencia de que estás haciendo bien la escritura tu ensayo a través de que tú ya estás evaluando con anticipación tu trabajo”.

E.6. “Y sigo adquiriendo más conocimientos y pude implementar esto que aprendí en otras materias aplicar estas estrategias, que a partir de utilizar estas estrategias si cambió en mí forma de trabajar porque ahora entregó mis trabajos en tiempo y forma...”

E.23. “me gustó porque para mí era como una segunda materia en la que aprendía a escribir, pero a relacionar con lo que estaba aprendiendo en la asignatura, era como un apoyo porque en plataforma era ya la parte de la aplicación de la teoría ...”

6.6.3.2. Actividades de aprendizaje

Las actividades en la plataforma buscaban desplegar procesos de autorregulación que beneficiarán a la escritura. Las actividades requerían una elaboración productos de forma individual o colaborativa como: lectura y escritos reflexivos en procesadores de textos, observación de diversos materiales multimedia, videos, presentaciones, audios, páginas web, etc. Así como la elaboración de tablas comparativas, mapas conceptuales, cuadros, proyectos de investigación, infografías, entre otras.

Ejemplos:

E.23. “y lo que rescató que se vio en el curso fue cómo se marcó la secuencia, al usar mapas conceptuales para generar ese conocimiento y también el uso de otros recursos como los videos y sobre todo el uso de ciertas estrategias que te permite seguir una línea que te facilita el comprender la estructura argumentativa...”

E.6. “Siendo sincera me gustó mucho la forma de estructurar las actividades en la plataforma, el orden me permitía identificar fácilmente qué se tenía que trabajar, también las actividades en equipo como la realización de mapas me ayudaron mucho y sobre todo cuando autoevaluaba mis trabajos por medio de las listas de cotejo que nos daban en la plataforma nunca lo había hecho y me ayudó a identificar mis errores antes de mandar mis trabajos eso me daba mucha tranquilidad...”

E.3 “uno de los recursos que me gustó trabajar en plataforma fueron los mapas conceptuales porque a veces mis ideas escribo o tengo muchas ideas y un mapa conceptual me va guiando mis ideas y así fue como inicie mi ensayo con las ideas en un mapa conceptual...”

6.6.3.3. Forma de trabajo en plataforma

Las actividades consistieron en proporcionar un andamiaje continuo de manera presencial y virtual. Los estudiantes elaboraban de manera individual y grupal resolución de ejercicios, con la finalidad de impulsar el conocimiento teórico de la asignatura mediante diversas prácticas de escritura.

Ejemplos:

E.6 “Al momento de que nos daban las instrucciones en plataforma te daba la pauta para decir: ¡Ya sé cómo lo tengo que hacer! pero también pensabas no es tan difícil hacerlo porque en la plataforma con las instrucciones te lo ponen tal cual como debe de ser ya solamente el trabajo estará en expresar tus ideas de acuerdo a tu estilo o a tu a tu manera”.

E.23. “En esta plataforma y en este curso la forma que nos explicaban era paso por paso, cuando utilice la plataforma me motivaba por la forma en que lo estructuraban los tema...”

E.3 “A mí lo que más me gustó es la guía que se te daba en la plataforma, si tenías dudas podías consultar algún recurso en la plataforma o mandar un mensaje a las profesoras y te contestaban tus dudas, los trabajos que realizábamos era fácil de saber que hacer porque venía en las instrucciones y luego en las fichas que descargábamos eso hacia fácil las tareas...”

6.6.3.4. Retroalimentación y evaluación

En cuanto a este rubro se buscaba brindar a los estudiantes retroalimentación a los trabajos realizados y un monitoreo constantes sobre la calidad de sus trabajos escritos. Mediante la herramienta Moodle se buscó gestionar que los alumnos generaran auto evaluación en sus trabajos mediante listas de cotejo proporcionadas en la plataforma y se brindaba retroalimentación escrita en los trabajos y mediante la gestión de Moodle como uso de mensajes vía chat.

E.23. “mediante las observaciones a mis trabajos yo podía identificar donde tenía que trabajar y también sabía que si no entregaba una tarea esperaba el mensaje de la maestra al siguiente día, entonces eso me motivaba a entregar mis trabajos...”

E.11. “Cuando me entregaron mi primer ensayo con observaciones identifique en todo lo que me faltaba trabajar, ya en el segundo ensayo estaba más presionada y revisaba las observaciones que me habían hecho en el primer ensayo para no cometer los mismos errores y cuando vi la lista de cotejo para evaluar mi ensayo me tranquilice mucho porque pude ver qué elementos me estaban faltando...”

6.4.3.5. Satisfacción por los conocimientos adquiridos

Las respuestas de los estudiantes sugieren que están satisfechos en la adquisición de aprendizajes en cuanto a los contenidos de la asignatura vinculados al desarrollo de la escritura mediados por un entorno virtual

Ejemplos:

E.6. “Yo me voy satisfecha porque los ensayos a mí se me dificultaban mucho y era el pensar que toda la carrera tenía que escribir ensayos y al realizar ensayos, me ponía muy nerviosa e incluso a veces lloraba, en general tanto en clase como en plataforma fue una materia que me apoyó mucho enseñar paso a paso cómo escribir un ensayo relacionado con lo visto en la materia, eso es motivación para mí, agradezco el curso porque en general ¡yo creo que hubiera llegado a cuarto semestre sin saber hacer un ensayo!, el hacer un ensayo y aplicar una técnica me ayudó mucho porque yo no sabía cómo se aterriza una teoría de manera escrita y aplicada a un grupo o a un sujeto y entendí que es muy diferente entender la teoría a aplicarla eso fue lo que aprendí...”

E.10. “Estoy muy satisfecho porque es la primera vez que en una asignatura nos enseñan lo que es la teoría y aplicar la teoría, porque se ve fácil pero no lo es, porque al reencontrar la parte de la investigación aquí en la escuela y aplicarlo desde un texto argumentativo y sobre todo la aplicación de la teoría en la plataforma y en la escritura, pensé ¡oye pues si puedo ser investigador en esta ciencia de la psicología! y se me abre el panorama otra vez me brillaron los ojos de que si puedo hacerlo desde esta parte conceptual y qué puedes bajar a la aplicación, me regresó el gusto por seguir estudiando e incluso me motiva para realizar una maestría, esa parte de la investigación y la aplicación es lo que me llevó como un rescate de vida para tomar un aire, un gran aliento, para seguir con lo demás estoy muy satisfecho con la materia y el curso en línea...”

E.11. “Yo también me voy muy satisfecha, porque para mí en la clase con la maestra era conocer la teoría y la plataforma implicaba que yo la aplicaré lo que me estaban enseñando en clase, hubo mucha relación con eso lo cual se me hizo más fácil relacionar los conceptos y cómo las voy a aplicar me ayudó mucho...”

E.3 “Me voy muy satisfecho, y pienso que sí esto se aplicará en todos nosotros y a lo largo de nuestra carrera que nos asignaran este tipo de cursos o de recursos sería de gran ayuda porque muchas veces los profesores dan por hecho que ya sabemos escribir y la verdad es que no todos lo sabemos hacer y sólo nos dicen el qué hacer pero no cómo hacerlo, y también es un reto para nosotros trabajar en plataforma y es un hecho que se tiene que aprender a escribir simplemente porque al final tenemos que escribir una tesis, que son cosas que a veces no tomas en cuenta como estudiante, pero ¡escribir es de lo más esencial que tenemos que aprender a hacer! Yo me di cuenta de que cuando leía artículos después de haber tomado el curso ya identificaba la estructura con la que escribía el autor y eran cosas que yo no contemplaba anteriormente. En lo particular gracias a lo visto con la profesora y en la plataforma ya comprendo de forma diferente desde mi forma de leer hasta la forma en que voy a aterrizar mis pensamientos de manera escrita la verdad mejoré mi comprensión lectora mi escritura y otra cosa importante es que pensé que esto no solamente me va a servir para la escuela o la tesis, sino me va a servir para aplicarlo para toda mi vida...”

I. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PARA FUTUROS TRABAJOS

7.1. Conclusiones

Ante la pregunta ¿Cómo el entrenamiento, efectuado en un entorno b-learning, del proceso de autorregulación con base en el despliegue de subprocesos de planificación, transcripción y revisión fortalecen la escrita argumentativa de estudiantes universitarios?

De acuerdo con Carlino (2005) y Hernández (2015) la relevancia de las acciones educativas para favorecer el uso de las prácticas letradas en estudiantes universitarios cobra sentido cuando son legítimas en una comunidad académica-disciplinar, puesto que la mayor parte de las culturas académicas universitarias emplean pocos esfuerzos educativos para apoyar los procesos de apropiación de las prácticas letradas. Así, la adopción de dichos procesos, por lo regular recae solo en los estudiantes, las consecuencias son un uso inadecuado de las prácticas letradas con efectos negativos en los aprendizajes curriculares y, por ende, en el desempeño académico.

Desde esta idea se asume que los contextos académicos universitarios deben brindar a los estudiantes diversas experiencias de prácticas discursivas apoyados por la aplicación de diversas actividades cognitivas, metacognitivas y reflexivas de las experiencias de la escritura (Hernández, 2015).

En este sentido a través de la exploración de las competencias argumentativas en la presente investigación mediante un estudio preexperimental, revelaron que los estudiantes participantes al inicio de la intervención mostraban una insuficiencia del dominio para construir textos de tipo argumentativo, sobre todo en lo que atañe a la identificación de la estructura esquemática argumentativa, presentación de una sola tesis a defender o demostrar, así mismo el sustento teórico de los razonamientos formulados y el refuerzo de la tesis en la conclusión eran débiles, mismo que pone en evidencia la relación existente entre los comportamientos de autorregulación sobre la calidad y el rendimiento académico.

De ahí la importancia del efecto en las producciones textuales del grupo que se sometió a esta intervención, dado que se comprobó que la escritura argumentativa como actividad discursiva, requiere de una formulación ordenada y estratégica que proporcione razonamientos lógicos con la

finalidad de defender una tesis u opinión sobre cierta temática para verificar o refutar un punto de vista sobre determinada visión.

De este modo, se identificó en la valoración de los textos pretest del grupo participante que, al no existir una organización y un proceso de planificación previo del texto, los estudiantes presentaron dificultades en el desarrollo de los supuestos discursivos, puesto que los razonamientos eran ambiguos y por deducción propia sin sustento teórico, además de no existir en la mayoría de los casos un orden y estructura asociada al discurso argumentativo. Probablemente porque los estudiantes no contaban con conocimientos previos sobre las diferencias de los tipos de géneros textuales, funciones y rasgos particulares como la estructura esquemática argumentativa.

En efecto, al valorar que más de la mitad del total de las producciones pretest no planteaban una introducción de forma específica, ni tampoco en este apartado existía claramente el planteamiento del tema y/o el objetivo alcanzar en el contenido del texto, se puede aseverar entonces que los estudiantes no contaban con conocimientos sobre el tipo de texto, el tema principal y el propósito comunicativo.

Dado los bajos logros de los estudiantes obtenidos en la fase pretest y sin previo entrenamiento de procesos autorregulatorios de escritura, se evidencia lo que señala Carlino (2005) la escritura académica en nivel universitario no se enseña, puesto que se presupone que dicha habilidad se adquiere en niveles anteriores, debido a que los resultados pretest revelaron la situación particular de este grupo, lo cual, reflejaba las situaciones parecidas en el resto de la población universitaria en cuanto a las deficiencias en la escritura, a raíz de dicha situación, se planteó la necesidad de proporcionar experiencias de aprendizaje que ayudarán a impulsar la construcción escrita desde actos conscientes, mediante la selección y aplicación de estrategias autorregulatorias que favorecieran el alcance de metas académicas, llevadas a cabo a través de un andamiaje continuo de forma presencial y virtual en diversas tareas discursivas de manera individual y cooperativa .

A partir de la implementación de la secuencia didáctica en modalidad b-learning efectuada en Moodle versión 3.2 de la UPN, a lo largo de doce sesiones, se promovió la escritura argumentativa transversalmente a los contenidos de la asignatura. De esta forma se organizaron situaciones de aprendizaje que permitieran la efectividad del trabajo de los estudiantes, tanto la docente y la facilitadora establecían actividades secuenciadas centradas en el aprendizaje. Algunas de las situaciones didácticas logradas en la intervención fueron:

1. Recuperación de nociones previas y la incorporación a las nuevas nociones relacionadas a los contenidos de la asignatura, procesos de autorregulación y los textos argumentativos, mediante preguntas detonadoras o cuestionarios en la plataforma.
2. Actividades de aprendizaje en donde los estudiantes relacionaran los temas de la asignatura con diversas prácticas de escritura generadas en lecciones presenciales y virtuales a través de exposiciones sobre los principales conceptos en presentaciones o videos, realización de discusiones de las lecturas en foros, resolución de problemas como fichas de trabajo, mapas conceptuales, diagramas, diarios reflexivos, resúmenes, y la elaboración de un proyecto de trabajo que consistió en la construcción de dos textos de tipo argumentativo, esto constituyó como evidencia de la evaluación pretest y postest.

Así a través de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa de las actividades propuestas se posibilitó la mejora y reconstrucción de la secuencia didáctica, lo cual benefició la generación significativa de los aprendizajes curriculares de la asignatura analizados por medio del desarrollo de tareas discursivas, así mismo, el seguimiento continuo de los aprendices permitió identificar el alcance de los objetivos, para así, reorganizar la orientación de la enseñanza en función de las necesidades surgidas.

Otra de las cuestiones que deben plantearse, es que a partir de la evaluación de las actividades presenciales y virtuales, además de la identificación del proceso de aprendizaje de los estudiantes, que ayudaron a la reorientación de las acciones del curso, también se pudieron registrar a mitad de la intervención, algunos casos de estudiantes que no participaban en la realización de ciertas actividades académicas sobre todo en lo que atañía a la producción de tareas de lectura de textos y elaboración de tareas de escritura.

Frente a esto, se decidió valorar esta situación como una variable de control, que auxiliara a comprobar si aspectos motivacionales ejercían cierta influencia tanto en el involucramiento de los estudiantes en la realización de las actividades de la intervención, como en las evaluaciones postest del grupo, a causa de que distintos autores aluden a que existe una vinculación entre la motivación intrínseca y las acciones realizadas por interés que se genera dentro de la propia actividad.

Los hallazgos demostraron mediante la aplicación de la escala de evaluación de Metas académicas (CEMA) que, en cuanto a la motivación intrínseca, los participantes mostraron niveles altos de motivación hacia el logro de competencias e interés por la asignatura, mientras que en la motivación extrínseca el grupo también indicó un nivel alto de motivación, sobre todo frente a

situaciones de valoración social, que se vincula con lo afirmado por Pintrich (1993) en cuanto a que el individuo realiza determinada acción para satisfacer motivos relacionados con la consecución de otras metas que en el campo escolar se reflejan en la obtención de buenas notas para lograr un reconocimiento por parte de los demás o ganar recompensas.

Los resultados demostraron que el factor motivacional de la muestra no se relacionó con la falta de realización de actividades que implicaban la elaboración de las lecturas y construcciones escritas, tampoco existió una relación con los resultados de los ensayos finales. Se podría suponer entonces que algunas posibles causas, se debieron a: 1) El desconocimiento sobre la elaboración de tareas que involucraban la escritura, por tanto, se reflejaban en una conducta de evitación de realización de algunas de las tareas y 2) Factores personales como la falta de tiempo, porque parte de los estudiantes trabajaban y estudiaban al mismo tiempo.

Por otra parte, se advirtió que después del tratamiento en un entorno b-learning en cuanto al entrenamiento de los procesos de autorregulación de la escritura, existió un cambio significativo del antes al después de la intervención, en cuanto a la calidad de los textos elaborados, ya que los estudiantes incrementaron sus puntajes de calificación.

Se entiende que las diferencias obtenidas en la elaboración de los ensayos finales, puede venir en gran medida por el conocimiento y aplicación de estrategias autorregulatorias en la escritura. En la entrevista realizada al grupo seleccionado de participantes, manifestaron claramente el conocimiento conceptual sobre los procesos de autorregulación de la escritura como la planificación, transcripción y revisión, así como el conocimiento procedimental, a causa de que explicaron cómo fue la aplicación de estos procesos para la construcción del ensayo final.

En las respuestas proporcionadas se evidenció que después del entrenamiento del proceso de autorregulación los estudiantes son más conscientes sobre los beneficios del uso de estrategias autorregulatorias, al mismo tiempo manifestaron un mayor manejo de recursos, organización del tiempo y programación de los momentos de elaboración de las tareas, mismo que les proporcionó un sentido de responsabilidad y poco estrés escolar sobre la realización de los trabajos de fin de semestre que implicaban la construcción de producciones escritas, no solo en la asignatura trabajada sino de las demás asignaturas de la licenciatura.

Con esto se corrobora lo establecido por Zimmerman (2002) y Pintrich (1993) el aprendizaje autorregulado se alcanza cuando los estudiantes son conscientes de su propio proceso de aprendizaje, supervisan y corrigen métodos y estrategias para lograr una meta de aprendizaje, la

regulación da lugar cuando se modifica el aprendizaje, así cuanto mayor esfuerzo realice el estudiante en el cumplimiento de una tarea mayor logro académico obtendrá.

De acuerdo con los resultados de las producciones postest, se sugiere una evolución en los estudiantes en la construcción de los textos escritos, al lograr en la mayoría de dichas producciones, una intensión comunicativa bajo una identificación de la estructura esquemática general: inicio, tesis, desarrollo, cierre, en donde manifestaron una postura personal del tema a debatir y, demostraron mayor consciencia y conocimiento sobre el uso de materiales bibliográficos para generar mejores razonamientos, no obstante; cabría mencionar que aún faltó una consolidación sobre la construcción de algunas tareas de escritura como el desarrollo específico de una sola tesis y la consolidación de ésta en las conclusiones.

Es así, como se evidencia un avance paulatino y de mejoría en la producción de textos de tipo argumentativo. Sin embargo; no hay que perder de vista que la escritura argumentativa requiere de un trabajo constante y a lo largo de toda la formación educativa efectuada en cada una de las asignaturas para obtener mayores resultados, así mismo, los resultados obtenidos solo son un acercamiento a la problemática y no una validación de factores causales debido al tipo de diseño experimental.

Por otra parte, se considera en este estudio que la integración de un método b-learning sustentado desde el socio constructivismo, no solo ha producido un impacto positivo en el desarrollo de la escritura argumentativa de los estudiantes, sino también en el fomento de los procesos de autorregulación a través de la enseñanza de actividades experienciales en la virtualidad.

Técnicamente la implementación de la modalidad educativa b-learning en el contexto superior resultó factible, a causa de que se logró integrar como una herramienta mediadora para el desarrollo de las actividades didácticas y de la enseñanza de procesos psicológicos con la finalidad de formar aprendices más estratégicos y autorregulados mediante la tecnología, se afirma a partir de esto que las tecnologías permiten interpretar y organizar el conocimiento personal en la involucración del pensamiento crítico acerca del contenido disciplinar mediante entornos virtuales de enseñanza que permitan al estudiante adquirir y practicar los contenidos curriculares de manera vivencial.

Los resultados obtenidos en las producciones escritas postest, validan que el *b-learning* incide de manera efectiva en el aprendizaje de los estudiantes, gracias a sus características, las cuales, permitieron la creación y aplicación de diversas actividades que involucraron la exposición de las prácticas letradas a través del uso de materiales y recursos tecnológicos instaurados en la plataforma Moodle.

Así, la integración de la secuencia didáctica se efectuó en plataforma educativa de código abierto que permitió el desarrollo de algunos de los principios socio-constructivista desde una modalidad híbrida, no obstante; para la realización de las experiencias educativas se requirió la contemplación de un alto rango de estrategias de enseñanza y aprendizaje para poder brindar la mediación del proceso de enseñanza de contenidos curriculares en transversalidad con la competencia de comunicación y encontrar un equilibrio entre las actividades proporcionadas en el salón y las actividades sincrónicas en línea, además de considerar los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

Este modelo mixto permitió promover los siguientes procesos formativos mediante las siguientes dimensiones:

- Realización de actividades presenciales y virtuales: De manera presencial se lograron las explicaciones a profundidad de los contenidos teóricos, en el caso de las actividades virtuales facilitó la realización de las actividades discursivas en relación con los contenidos teóricos de la asignatura a través de espacios de reflexión y del andamiaje cognitivo continuo, expresado por los mismos estudiantes en la entrevista.
- Estructura de los contenidos, materiales y recursos: En la plataforma Moodle se establecieron una serie de actividades de acuerdo a un orden y estructura interna, en primera instancia facultó identificar y vincular los conocimientos previos de los estudiantes sobre los temas trabajados mediante preguntas detonadoras o cuestionarios de opciones múltiples, falso o verdadero, respuestas de arrastre, en otros momentos permitió exponer y desarrollar los temas con la elaboración de productos, trabajos y tareas, mismo que generó una efectiva articulación entre los contenidos con los elementos de orden discursivo. En cuanto a los materiales y los recursos, también posibilitó la creación de materiales digitalizados con cierto nivel de interactividad y el andamiaje proporcionado en las instrucciones, y la proporción de los recursos a través de videos, tutoriales, presentaciones digitales, links, enlaces, sitios web, etc.
- Evaluación de los aprendizajes: las tareas, trabajos y producciones escritas fueron valoradas en tres momentos diagnóstica, formativa y sumativa, con ello se resalta una de características más relevantes de los entornos virtuales pues permitió efectuar acciones de evaluación sobre las actividades realizadas.
- Desarrollo de estrategias de aprendizaje autorregulado: las estrategias fueron orientadas al aprendizaje, así mediante la programación de actividades en la plataforma Moodle se

podieron ejecutar estrategias de planeación, organización, elaboración, monitoreo y autoevaluación. Así, por ejemplo:

-Planeación. En Moodle se podía acceder a los objetivos de cada módulo y cada unidad de la asignatura, los estudiantes redactaban una meta relacionada con los objetivos al inicio de cada módulo, así mismo la plataforma facultó el visualizar un calendario y agenda con las actividades previstas semanalmente. Además, al realizar algunos productos de escritura en la plataforma mediante las indicaciones de la actividad se les proporcionaba algunas preguntas de planeación para realizar la tarea asignada.

-Organización. Para organizar la información los estudiantes elaboraron mapas conceptuales, diagramas, etc. Y mediante la plataforma se les proporcionó ejemplos o recursos para poder desarrollar materiales de trabajo.

-Autoevaluación. La plataforma brindó la oportunidad de proporcionar recursos de valoración como listas de cotejo y una rúbrica para que previo a la entrega los estudiantes autoevaluarán sus producciones.

- Niveles de Interacciones: el diseño de las actividades fue dirigida bajo un enfoque de modalidad interactiva mediante un aprendizaje mixto que incluía el proceso del aprendizaje individual y en forma colaborativa, el entorno permitió así, la interacción entre docente-alumno, alumno-alumno y también la interacción con los materiales.
- Retroalimentación: La plataforma permitió ofrecer a los estudiantes información sobre su desempeño en la realización de las tareas, y se brindó resolución de dudas vía chat, corrección de errores y orientaciones en la virtualidad. Dado que en Moodle los estudiantes tenían acceso en cualquier momento a los puntajes asignados en las tareas, y así mismo esta plataforma dio opción de retroalimentar y asignar calificación numérica de los trabajos vía mensaje cuando se regresaban los trabajos en la misma plataforma.

Se puede afirmar con lo anterior, que el método b-learning atrajo una serie de beneficios para la aplicación de la secuencia didáctica y los efectos en la enseñanza y aprendizaje fueron positivos, puesto que los estudiantes expresaron en la entrevista que este tipo de modalidad representó para ellos un aprendizaje más flexible y motivador a causa de que podían acceder en cualquier momento y en diversas ocasiones a las lecciones de aprendizaje, además expresaron sentirse más motivados cuando realizaban la resolución de ejercicios con apoyo de los materiales y recursos proporcionados en la plataforma y eso representaba para ellos un apoyo externo al desarrollo de sus aprendizaje.

En este sentido se reafirma que el uso de tecnología estimula la creatividad y motivación en los procesos de aprendizaje y que efectivamente se convierten en puentes conectores que posibilitan el fomento de un pensamiento no lineal, sino a través de la resolución de problemas en donde se apoya el desarrollo de habilidades y aprendizajes habilitados en un sistema on-line.

Con lo anterior se desea expresar que se identificó en el trabajo de campo que el grupo de manera general participaban de manera activa en la realización de tareas de escritura en donde existiera una interacción con los materiales proporcionados en la plataforma o en trabajos que involucrarán el despliegue de estrategias de planificación, organización y autoevaluación, esto confirmó la relevancia de la adopción del diseño instruccional de David Merrill, el cual, centra la enseñanza en la solución de problemas o proyectos y la demostración del conocimiento mediante la guía y modelación docente con el diseño de materiales y recursos de aprendizaje.

Dentro de esta intervención se obtuvieron ventajas en la realización de tareas de escritura a partir del trabajo en colaboración según Hernández (2009) las tareas de escritura materializadas mediante comentarios, diarios de escritura, foros, wikis, y elaboración de proyectos como ensayos, requieren de un trabajo en colaboración y de una práctica constante de la escritura no mecánica o repetitiva, para ello, es necesario el despliegue de una serie de habilidades metacognitivas y reflexivas por parte del estudiante .

Los estudiantes trabajaron en pequeños equipos y en pares, así como con la profesora a cargo del grupo de manera presencial y con la facilitadora de manera virtual, los estudiantes en la entrevista manifestaron no sentirse solos en el proceso de aprendizaje. Sin embargo; al inicio de la intervención esto representó un reto, ya que el grupo no estaba integrado y no se conocían e inclusive al inicio de la intervención los estudiantes presentaron dificultades para participar en una de las actividades en colaboración como los foros de discusión, se emitían comentarios poco reflexivos y discusiones escuetas, a pesar de que se incitaba a la participación y se les proporcionaba un andamiaje constante y oportuno dentro de los foros de discusión, esto dificultó la gestión de los foros.

Después de la experiencia vivida se puede reafirmar tres funciones esenciales para el despliegue de los procesos educativos en los entornos blended learning, en primer lugar, el papel del estudiante como creador de su propio aprendizaje para desarrollar habilidades y estrategias transversales mediante la escritura, relevantes para la producción de conocimientos curriculares en participaciones en espacios sociales para la construcción individual y colaborativa del conocimiento.

En segundo lugar, se encuentra la labor docente como gestor y arquitecto de la estructura que da soporte a los aprendizajes, como diseñador de contenidos de aprendizaje, que da seguimiento a

las actividades, participaciones y ofrece retroalimentación tutorial, así su papel es como responsable de diseño y conducción del aprendizaje de los estudiantes. Finalmente, se sostiene que el papel de las tecnologías en la educación superior son herramientas didácticas, cognitivas y psicológicas favorecedoras de habilidades y aprendizajes, donde las tecnologías digitales permitieron la expansión del conocimiento dentro y fuera del aula educativa.

Este estudio ha constatado la efectividad que tiene la intervención en modalidad b-learning en la mejora del despliegue de los procesos autorregulatorios para la construcción de los discursos escritos. Así mismo, se asevera que este proceso no solo radicó su importancia en el desarrollo del conocimiento estratégico de los estudiantes universitarios, sino también presume una capacidad en la producción de la consciencia, reflexión y regulación de las inferencias en la progresión lógica textual que facilitaron los requerimientos de la tarea en la comprensión, codificación y construcción del discurso textual argumentativo.

A modo de cierre, se quiere enfatizar que en este trabajo se sentaron algunas de las bases para impulsar la competencia argumentativa en el grupo participante; no obstante; el tipo de estudio preexperimental permitió solo algunos acercamientos al fenómeno estudiado, de igual forma aún falta mucho por trabajar en el fortalecimiento de la escritura argumentativa de los estudiantes participantes, es así, como se recomienda la creación de espacios educativos para aprender en comunidad académica-disciplinar efectuados en entornos de aprendizaje virtual que posibiliten la mejora de las condiciones de escritura que se viven actualmente en el contexto superior. De este modo, queda registrada la experiencia vivida a través de la integración tecnológica para la gestión del aprendizaje del proceso de autorregulación de la escritura argumentativa de estudiantes universitarios.

7.2. Recomendaciones para futuras investigaciones

- Diseñar la secuencia didáctica en función del nivel de los conocimientos previos de los estudiantes en relación con la escritura argumentativa, ya que de no contemplar este factor se tendrá que reconstruir la secuencia didáctica, puesto que quedó comprobado que no todos los estudiantes a pesar de pertenecer a un nivel intermedio de licenciatura cuentan con un bagaje previo sobre el conocimiento básico de los textos argumentativos.

- Diseñar la secuencia didáctica con un número reducido de sesiones, debido a que surgen temas complejos que requieren de un mayor tiempo de trabajo, para abordarlos por completo.
- Aplicar cuestionarios o entrevistas referentes al despliegue de procesos de autorregulación antes y después del tratamiento para poder tener una comparativa que permita identificar si los estudiantes modifican el modo de aplicación.
- A su vez es necesario reforzar en mayor medida el desarrollo de la tesis argumentativa y las conclusiones, de tal manera que los estudiantes logren un desarrollo eficaz de dichos elementos en el discurso escrito.
- Explorar en los estudiantes a través de un cuestionario los beneficios en el aprendizaje de la escritura argumentativa sobre el uso de la plataforma Moodle.
- Seleccionar un diseño experimental más sólido.

7.3. Sugerencias a la institución

- Promover acciones educativas referentes al desarrollo de la escritura argumentativa en cada uno de los niveles de la formación profesional, como factor de aprendizaje de contenidos curriculares y; por ende, del desempeño académico.
- Emplear esfuerzos educativos para apoyar los procesos de apropiación de prácticas letradas en la comunidad universitaria.
- Brindar a los estudiantes en cada una de las asignaturas diversas experiencias de prácticas discursivas, apoyadas por actividades cognitivas, metacognitivas y reflexivas.
- Proporcionar capacitaciones permanentes para el profesorado en cuanto a la creación de espacios b-learning que ayuden a mejorar aspectos pedagógicos y didácticos.
- Brindar por parte del profesorado el qué y cómo utilizar estrategias de autorregulación a través de la proporción de materiales y recursos de aprendizaje en las tareas asignadas, y un andamiaje, evaluación y retroalimentación constante en las tareas de escritura.

Referencias

- Acuña, L. A. (2012). El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación, México, D.F: ANUIES, Dirección de Medios Editoriales (Colección cuadernos casa ANUIES)
- Adell, J. y Castañeda, L. (2010). Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): Una nueva manera de entender el aprendizaje. En Roig Vila, R. y Fiorucci, M. *Claves la investigación e innovación y calidad educativas. La integración de las TIC y la interculturalidad en las aulas.*
- Adell, J., Castellet, J., & Gumbau, J. (2004). Selección de un entorno virtual de enseñanza/aprendizaje de código fuente abierto para la Universitat Jaume I. línea], Disponible en <http://cent.uji.es>, [Consultado 5-6-2004].
- Aguilera, M.S; y Boatto, Y. E. (2013). Seguir escribiendo... seguir aprendiendo: la escritura de textos académicos en el nivel universitario, *Zona Próxima*, 18, 136-145
- Alcover, S. M., Pabago, G. M., Lombardo, E. A., Gareca, D. A., & Curone, G. N. (2015). Producción escrita argumentativa a partir de la lectura de textos académicos e informales por alumnos ingresantes a la Universidad. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 12(1), 1-7.
- Álvaro, D, R. (2009). *La argumentación escrita*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Álvarez, Á.T; Perelló, M. D; y Pintos, L. M. (2007). De cómo Convertir un Texto Expositivo en Argumentativo y sus Implicaciones Didácticas. *Didáctica (Lengua y Literatura)*. 19, 31 – 46.
- Álvarez, G., y Taboada, M. B. (2016). Propuestas didácticas mediadas por tecnologías digitales para el desarrollo de competencias de lectura y escritura académicas. *Revista Guillermo de Ockham*, 14(2), 83-91.
- Andrews, R.B; Mitchell, S.; Peake, K; Prior, P.; Robinson, A.; See, B. H. y Torgerson, C. (2006). *Argumentative skills in fi rst year undergraduates: a pilot study*, York: Th e Higher Education Academy.

- Arancibia, G. (2012). Las Tic al servicio del aula en la educación básica. En E. Ruiz-Velazco (coord.), *Tecnologías de la información y comunicación para la innovación educativa*, México: Ediciones D. D. S México.
- Arias, G. O. & García, S, J. (2006). El papel de la revisión en los modelos de escritura. *ICE –Aula Abierta, Universidad de Oviedo*, 88, 37-52.
- Asinsten, G; Espiro, M, S; y Asinsten, J. (2013). *Construyendo la clase virtual. Métodos, estrategias y recursos tecnológicos para buenas prácticas docentes*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Avendaño, F; y Perrone, A. (2012). *La didáctica del texto*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Azevedo, R. y Cromley, J. G. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, 96 (3), 523-535.
- Azevedo, R; Cromley, G, J; y Seibert, D. (2004). Does Adaptive Scaffolding facilitate students' ability to regulate their learning whit hypermedia, *Contemporary Educational Psychology*, 29 (3), 344-370.
- Azevedo, R. (2005). Using Hypermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning. The role of self-regulated learning, *Educational Psychologist*, 40 (4), 199-209.
- Backhoff, E., Velasco, A, V., y Peón Z, M. (2013). Evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa de estudiantes universitarios. *Revista de la educación superior*, 42(167), 9-39.
- Ball, S. J. (1994). "Ortodoxia y alternativa". En *La micropolítica de la escuela*. España: Paidós, pp. 19-43
- Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación educativa*, 5(28). [Fecha de consulta: 14 de diciembre de 2017] Disponible en:<<http://ipn.redalyc.org/articulo.oa?id=179421470003>> ISSN 1665-2673
- Berridi Ramírez, R., Martínez Guerrero, J. I., & García Cabrero, B. (2015). Validación de una escala de interacción en contextos virtuales de aprendizaje. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(1), 116-129.
- Berridi, R; y Martínez, J.I. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje, *Perfiles educativos*, 156 (39), 89-102.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. En R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol 1). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Byung, Chul, H. (2014). *Psicopolítica*. Barcelona: Herder Editorial, S, L.
- Cademartori, Y & Parra, D. (2000). Reforma educativa y teoría de la argumentación. *Revista signos*, 33(48), 69-85. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000004800006>
- Camps, A. (1995). Aprender a Escribir Textos Argumentativos: Características Dialógicas de la Argumentación Escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 25, p. 51 – 63.
- Calleti, G. y Romero, E, M. (2015). La utilidad de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVE-A) con relación al proceso educativo. En F. Díaz Barriga, M. Rigio y G. Hernández (Eds.), *Experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales pautas para docentes y diseñadores educativos (279-307)* México: Universidad Autónoma de México, Newton, edición y tecnología educativa.
- Carlino, P. (2005). *La escritura en el nivel superior*. La gaceta (418).
- Carlino, P. (2005): Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre escritura en la universidad? *Cuadernos de Psicopedagogía*, 4, 21-40.
- Carlino, P. (2008). Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastivo. *Signo y Seña*, (16), 71-117.
- Carlino, P. (2012). ¿Quién se encarga de escribir en universidades latinoamericanas y españolas? *Es Programas de Escritura en todo el mundo: Perfiles de Escritura Académica en Muchos Lugares. Anderson, Carolina del Sur (Estados Unidos): Parlor Press/WAC Clearinghouse*.
- Castelló, M. (2007). “Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado”, *Textos (España)*, núm.50, enero-febrero, pp. 21-29.
- Cazares, A. (2010). Developing Arguments' Evaluation Skills with the Rationale 2.0 Software in Psychology Senior Students. Paper presented at the 27o International Congress of Psychology Applied, Melbourne Convention Center, Australia, Julio 2010.
- Cazares, C. A. (2012). Promoting argumentative abilities in written composition of psychology senior students: CAAM method. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 69,1664 – 1675.

- Capper, P. (2001). La competencia en contextos laborales complejos. En: A. Argüelles, y A. Gonczi. *Educación y capacitación basada en normas de competencias: una perspectiva internacional*. México: Limusa.
- Carretero, F. (2007). Cómo evaluamos la comprensión lectora. En M.A Peredo, M. (Coord.). *Lectura informativa: entrenamiento escolar y metacognición*. Guadalajara: Editorial Universitaria.
- Cassany, D. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. y Aliagas, C. (2007). *Para ser letrados voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Contenidos Estudiantiles Mexicanos, SA de CV. Recuperado de <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1K249FCXL-2B7097T-2P6>
- Castro, T. (2007). Competencia de los hablantes en la identificación de falacias: una Perspectiva pragma-dialéctica, *Onomázein*, 15, 129-155
- Ceballos, E., Correa, N., & Batista, L. (2002). Competencias argumentativas sobre el Medio Ambiente en Primaria y Secundaria: implicaciones para la educación ambiental. *Medio ambiente y comportamiento humano*, 3(1), 167-186.
- Cervera, V; Hernández, B; y Adsuar, M. (2005). *El ensayo como género literario*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones. https://www.researchgate.net/profile/Maria_Belen_Hernandez_Gonzalez/publication/322068994_El_ensayo_como_genero_literario/links/55048990cf231de0773e302/El-ensayo-como-genero-literario.pdf
- Cho, Y. (2004). Assesing Writing: Are we Bound by Only One Method? *Assessing writing*, 8, 165-191
- Cobo, C. (2007). *Aprendizaje adaptable y apropiación tecnológica: Reflexiones prospectivas*, disponible en: <http://desinuam.org/autoestudio3/ponencias/ponencia33.pdf> consultado el 5 de septiembre de 2013.

- Cobo, C y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona, España: Colección Transmedia XXI.
- Cobo, C. (2016). *La inteligencia artificial y la desobediencia tecnológica en La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Penguin Random House Grupo Editorial Sudamericana Uruguay
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista, *Revista Electrónica Sinéctica*, 25, 1-24
- Coll, C; y Monereo, C. (2011). *Psicología de la Educación Virtual*. Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.
- Connelly, F. y Clandinin, J. (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Buenos Aires: Laertes, pp. 11-59.
- Contreras, R. (2006). Argumentación, Lenguaje y Racionalidad: Consideraciones sobre las Bases Filosóficas de la Teoría de la Argumentación de Chaim Perelman. *Lenguaje Sujeto Discurso, Revista de los Alumnos de Maestría en Análisis del Discurso*. 2, p. 38 – 48
- Cortés, E; Espino, G; León, E y López, T. (2014). Entorno *b-learning* para el aprendizaje autónomo y basado en competencias para la modalidad ejecutiva, *revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 1, 1-11.
- Correa, G. (2005). La integración de plataformas de e-learning en la docencia universitaria: Enseñanza, aprendizaje e investigación con Moodle en la formación inicial del profesorado. *Revista latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 37-48.
- Crespo, N. M. (2004). La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría. *Revista signos*, 33(48), 97-115. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000004800008>
- Cruz, A. (2015). *Competencias argumentativas en estudiantes de educación superior y su relación con las creencias epistemológicas* (Tesis doctoral) Universidad de Granada, España.

- Deeley, S. J. (2017). Uso de tecnología para facilitar la evaluación efectiva para el aprendizaje y la retroalimentación en educación superior. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2017.1356906>.
- De la Torre, S. (1995). Innovación en el contexto actual de la reforma. *Revista educar*, 19, 7-18.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz- Barriga, F. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con tic: un marco de referencia sociocultural y situado. *Tecnología y comunicación educativas*, 41, 1-18. Recuperado de: investigacion.ilce.edu.mx/tyce/41/art1.pdf
- Díaz Barriga, F., Hernández, G., y Rigo, L. (2009). *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: contribuciones del socio-constructivismo* (pp. 63-96). Edit. UNAM. México.
- Díaz Barriga, F; Hernández, G; y Rigo, L. (2015). *Experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales pautas para docentes y diseñadores educativos* (279-307) México: Universidad Autónoma de México, Newton, edición y tecnología educativa.
- Díaz-Barriga, F; y Hernández, R, G. (2010). Leer y escribir para un aprendizaje significativo y reflexivo. En F, Díaz-Barriga y R, G, Hernández. (Ed.), *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva* (223-300) D.F. México: Mc Graw Hill.
- Di Stefano, M. y Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales”. En P. Carlino (Coord.) *Textos en Contexto* n.º 6. Buenos Aires: Lectura y Vida / Asociación Internacional de Lectura, pp. 23-39.
- Domingo, R, A. (2019). La profesión docente de una mirada sistémica. *Revista panamericana de pedagogía saberes y quehaceres del pedagogo* 28, 15-35.
- Duart, J, M; y Sangrá, A. (2005). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona, España: Gedisa editorial.
- Duart, J. (2009). Internet, redes sociales y educación. *RUSC*. 6 (1)

- Dysthe, O. (2003). Writing at Norwegian Universities in an International Perspective. En L. Björk, G. Brauer, L. Rienecker, y P. Stray Jörgensen (Eds.): *Teaching Academic Writing in European Higher Education*, pp. 151-164. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Errázuriz, C. (2014). El Desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos, *Onomázein*, 30, 217-236
- Escámez Sánchez, J., Peris Cancio, J. A., & Escámez Marsilla, J. I. (2017). Educación de los estudiantes universitarios y gestión de la sostenibilidad. *Perfiles educativos*, 39(156), 174-190.
- Escribano, A. G. (1995). Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria, *Universidad de Salamanca*, 13, 89-102.
- Esparaza M; Salinas, U, V., & Glasserman, M, L. D. (2016). La gestión del aprendizaje en la modalidad b-learning frente a la modalidad presencial en la enseñanza de la gramática inglesa. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 7(2), 1-10.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(9).
- Ferreira, S. A; y Sanz, C. (2007). *Hacia un modelo de evaluación de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje*. La importancia de la usabilidad. XIII Congreso Argentino de Ciencias de la Computación, 921-932. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10915/22695>
- García, A. (2001). *La educación a distancia y sus desafíos*. Madrid: Editorial Ariel.
- García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías, *RELIEVE*, 21 (2), art. M2. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7546>
- García, B., Márquez, L., Bustos, A., Miranda, G. & Espíndola, S. (2008). Análisis de los patrones de interacción y construcción del conocimiento en ambientes de aprendizaje en línea: una estrategia metodológica. *REDIE*, 10 (1), 1-19.

- Gimeno, J. (2010). El currículum en la sociedad de la información y del conocimiento. En Gimeno, J. (comp). (2010) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 180-202). Madrid: Morata.
- Green, J y Oliveira, M. (2006). *Test estadísticos para psicología*. España, Madrid: Mc Graw Hill.
- Gros S, B. (2004). La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9, 1-9.
- Goodman, Y. M; y Ferreiro, E. (1991). *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique.
- Gutiérrez, A. (2010) Creación multimedia y alfabetización en la era digital. En R, Aparaci (Coord.), *Educomunicación: Más allá del 2.0*, Gedisa: España.
- Hayes, J. R., & Flower, L.S. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Hayes, J, R; y Flower, L, S. (1986). Writing Research and the Writer, *American Psychologist*, 41, 1106-1113.
- Hernández, R. G. (2009). Las TIC como herramientas para pensar e interpensar: Un análisis conceptual y reflexiones sobre su empleo. En F. Díaz-Barriga; G. Hernández; y M. A, Rigo (Coord.), *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: Contribuciones del socio constructivismo* (161-206). México, D.F: UNAM.
- Hernández, G; y Romero, V. (2011). “El b-learning en contextos educativos universitarios: posibilidades de uso”, en F. Díaz Barriga, G. Hernández y M. A. Rigo (eds.), *Experiencias educativas con recursos digitales*, Ciudad de México: Facultad de Psicología-unam, pp. 95-119.
- Hernández, R, G; Sánchez, G, P; Rodríguez, V; Caballero, B; y Martínez, M. (2014). Un entorno b-learning para la promoción de la escritura académica de estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (61), 349-375.
- Hunt, B. (2009). Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina. Documentos de Trabajo No 43. Santiago de Chile: GTD-Preal.

- Islas, C. (2015). La interacción en el blearning como posibilitadora de ambientes de aprendizaje constructivistas perspectivas de estudiantes. *Revista de Medios y Educación*, 47, 7-22.
- Jiménez, M. (2010). *10 ideas clave. Competencias en argumentación y uso de pruebas*, Barcelona, Graó
- Jonassen, D. (2007). Thinking technology: Towards a constructivist desing model. *Educational Technology*, 34 (4), 34-37.
- Kozulín, A. (1995). *Pensamiento y lenguaje Lev Vygotsky cognición y desarrollo humano*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Lamas, R. H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico, *liberabit*, 14: 15-20.
- López, F. (2011). El giro lingüístico de la filosofía y la historiografía contemporánea. *Revista Mañongo*, N° 37, Vol.XIX, Julio-diciembre (pp.189-213).
- López, J; Romero, E; y Roper, E. (Utilización de Moodle para el desarrollo y evaluación de competencias en los alumnos, *formación universitaria*, 3 (3), 45-52.
- Luján, F, M; y Salas, M, F. (2009). Enfoques teóricos y definiciones de la tecnología educativa en el siglo XX, *Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9 (2), 1-29.
- Manrique, M. A. (2010). *Sobre la escritura. El sentido de leer y escribir en la universidad*. Colombia: Universidad externado de Colombia.
- Martí, E. (2005). Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto, *Infancia y Aprendizaje*, 72, 9-32
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Argentina: Aique Grupo Editorial.
- Matteucci, N. I. (2013). *Estrategias Para Comprender Y Producir Ensayos: Análisis Y Escritura de Un Género Discursivo*. Noveduc.
- Maurí, T., Colomina, R., & Gispert, I. D. (2009). Diseño de propuestas docentes con TIC para la enseñanza de la autorregulación en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 2009, num. 348, p. 377-399.

- Medina, L., Herrera, A., Rodríguez, A., & González, Y. (2009). Innovación Educativa en México: propuestas metodológicas y experiencias. Asociación Mexicana de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 1-78.
- Meneses, B; Mata, F; y Ravelo, C. (2007). Descripción de los procesos cognitivos implicados en la escritura de un ensayo, *acta colombiana*, 10 (1), 83-98.
- Miranda, G. (2011). Nueva ruralidad y educación en América Latina. Retos para la formación docente. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, vol. I-II, núm. 131-132. Universidad de Costa Rica: San José, Costa Rica, pp. 89-113.
- Mirabal, A. R., Gómez, M. G., y González, L. A. (2015). Uso de la plataforma Moodle como apoyo a la docencia presencial universitaria. EDMETIC, *Revista de Educación Mediática y TIC*, 4(1), 133155. Recuperado de <http://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/2903/2831>
- Molina, M; Padilla, C; y Carlino, P. (2012). Argumentar por escrito para aprender en el ingreso a la universidad: un estudio de casos múltiples. VIII Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior. CBC UBA Centro de Estudios Paternal, Buenos Aires. Recuperado de <https://www.academica.org/maria.elena.molina/5>
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2008). El alumno en entornos virtuales. Condiciones, perfiles y competencias. En: C. Coll y C. Monereo (Eds.). *Psicología de la educación virtual* pp. 110-131. Madrid: Morata.
- Monzón Laurencio, L. A. (2011). Argumentación: objeto olvidado para la investigación en México. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(2), 41-54.
- Morales, L; y Díaz-Barriga, F. (2009). Modelo de diseño instruccional para entornos virtuales colaborativos. En F. Díaz-Barriga; G. Hernández; y M. A. Rigo (Coord.), *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: Contribuciones del socioconstructivismo* (161-206). México, D.F: UNAM.
- Moravec, J. (2011). Desde la sociedad 1.0 a la sociedad 3.0. En C, Cobo y J, Moravec *Aprendizaje invisible. Hacia una ecología de la educación*. Barcelona, España: Colección Transmedia XXI.

- Moreno, Á. E. P. (2006). La relación jóvenes-TIC: una lectura cualitativa. *Hologramática*, 5 (1), 41-54.
- Moreno, T. J. (2015). Diseño educativo en la enseñanza, aprendizaje y evaluación sobre conocimientos básicos en metodología de la investigación con apoyo de las TIC. En En F. Díaz-Barriga; G. Hernández; y M. A, Rigo (Edit.), *Experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales pautas para docentes y diseñadores educativos* (259-278). México, D.F: UNAM.
- Mortera, F. (2010). Los nuevos ambientes virtuales de e-learning: Web-Enhanced Learning, Authentic e-Learning, Live e-learning y Blended online learning. En J. Burgos, A. Lozano (Coords.), *Tecnología educativa y redes de aprendizaje de colaboración: Retos y realidades de innovación en el ambiente educativo* (265-295) México: Trillas.
- Mosalve, G. (2014). Percepción de docentes en formación en un curso en modalidad b-learning. *Revista Luciérnaga* 6 (11), 78-85.
- Muth, K.D. (1991). El texto expositivo. Buenos Aires: Aique.
- Navarro, M. (2009). Los nuevos entornos educativos: desafíos cognitivos para una inteligencia colectiva. *Revista Comunicar*, 33, 141-148.
- Nicol, D; y Mcfarlane-Dick, D. (2006). Evaluación formativa y aprendizaje autorregulado: un modelo y siete principios de buenas prácticas de retroalimentación, *Studies in Higher Education*,31(2), 199-218.
- Noguera, I, D. (2013). Enseñar con TIC. En G, Bautista y A, Escofet (Eds.) *Enseñar y Aprender en la universidad. Claves y retos para la mejora* (119-148). Barcelona, España: Ediciones OCTAEDRO, S. L.
- Núñez, J; Solano, P; González-Pineda, J; y Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación, *papeles del Psicólogo*, 27 (3), 139-146.
- Ochoa, L; y García, M. (2012). La secuencia didáctica como estratégica en la enseñanza del ensayo argumentativo, *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 19, 199-217.

- OCDE. (2001). *The Definition and Selection of Key Competencies*. Paris: OECD Rodríguez Esteban. A. (2007). Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: Tipologías. *Humanismo y Trabajo Social*, vol. 6, pp. 83-91.
- OCDE. (2010). Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. Recuperado de http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf
- OCDE. (2012). *Panorama de la Educación Informe de la OCDE 2012*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panorama2012.pdf>
- Orozco, G. y Franco, D. (2014) *Al filo de las pantallas*, Crujía, Argentina.
- Osorio, L.A. (2009). Características de los ambientes híbridos de aprendizaje: estudio de caso de un programa de posgrado de la Universidad de los Andes. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7 (1), 1-9.
- Palapanidi, K. (2013). Narración y argumentación: dos tipos discursivos, dos modos de pensamiento. *Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*. 25, 1-23.
- Peñalosa, E; Landa, D; y Vega, V. (2006). Aprendizaje autorregulado: Una revisión conceptual. *Revista electrónica de psicología de Iztacala*, 2 (9), pp. 1-21.
- Peón, M. (2008). *Excale 09 y 12: Resumen e integración de información. Reporte de investigación. Documento mimeografiado*. México, D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Pérez, G. A. (2012). *Educarse en la era digital*. España, Madrid: Producciones Morata
- Pintrich, R, P; Smith, D; García, T; y Mckeachie, J, W. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological*, 53, 801-813.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.

- Puelles, B; Braslavsky, C; Gvirtz, S; Martínez, B. (2000). *Política y Educación en Iberoamérica*. Madrid, España: OEI.
- Puelles, B. M. y Torreblanca, J. I. (1995). *Educación, Desarrollo y Equidad Social*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 9 (Monográfico: Reforma de la Educación Secundaria), 165-189.
- Quintanilla, M, Á. (2005). Características de la técnica, Capítulo 2, en *Tecnología: Un enfoque filosófico y otros ensayos de filosofía de la tecnología*. FCE.
- Ramírez, J. L. (2008). La Retórica, fundamento de la ciudadanía y de la formación escolar en la sociedad moderna. *Foro Interno: Anuario de Teoría Política*, 8, 11-38.
- Riestra, D. (2006). *Usos y formas de la lengua escrita. Re enseñar la escritura a los jóvenes*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Rincón, R, C; y Roblero, V, E. (2009). Coloquios integradores para la formación de especialistas en planeación y evaluación de la educación. En L. Medina; A. Herrera; A. Rodríguez; y Y. González (Coord.), *Innovación educativa en México propuestas metodológicas y experiencias* (pp. 55-58). México, D.F.: ANUIES
- Rockwell, E. (2013). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. En Arata, N., Escalante, C. y Padawer, A. (comps.). Rockwell, Elsie. *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias*. Ciudad de Buenos Aires: CLACSO-Libro digital, pp.489-520.
- Rodríguez, M., y Rivadulla, J. C. (2015). La integración de plataformas de e-learning en la docencia universitaria: percepciones de un grupo de estudiantes sobre los usos de la plataforma Moodle. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 14, 27-46. Recuperado de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/2237>
- Rodríguez, V, K., Pérez, F, J. M., y Torres García, G. (2018). Implementación de un entorno virtual como herramienta didáctica para fortalecer el proceso enseñanza aprendizaje. *Edumecentro*, 10(4), 54-71.
- Rodríguez, A; y Vieira, A. (2009). *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 27-47.

- Rózga, L. R; y Solleiro, J. L. (2017). *Sistemas regionales de innovación como instrumento de la política pública de innovación*. México: Juan Pablos Editor.
- Sancho, J. M. (2006). De tecnologías de la información y comunicación a recursos educativos. En J. M, Sancho (Coord.). *Tecnologías para transformar la educación* (pp. 17-49). Madrid: Akal.
- Sánchez, S; Sánchez, A; y Ramos, P. (2012). Usos Pedagógicos De Moodle En La Docencia Universitaria Desde La Perspectiva De Los Estudiantes (Educational Uses of Moodle in University Teaching from the Student's Perspective), *Revista iberoamericana de educación*, 60, 15-38.
- Salinas, S. (2008). *Aulas de emergencia*. México: Editorial Colofón.
- Salinas, M. (2011). *Entornos virtuales de aprendizaje en la escuela: tipos, modelo didáctico y rol del docente*, Programa de Servicios Educativos (PROSED) del Departamento de Educación (UCA).
- Saorín, A. (2012). *Moodle 2.0 Manual del profesor*.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Ariel.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1986). Research on written composition. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3a. ed., pp. 778-803). Nueva York: Macmillan.
- Schunk, D. H. (2005). Aprendizaje autorregulado: El legado educativo de Paul R. Pintrich. *Psicólogo educativo*, 40(2), 85-94.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una teoría perspectiva*. México: Pearson Educación.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Editorial Gedisa.
- Secretaria de Cultura. (2015). *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura*. Observatorio de la lectura. Recuperado de: <https://observatorio.librosmexico.mx/>
- Serrano, M. S. (2008). Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica, *Revista de Ciencias Sociales* 14 (19), 149-161.

- Silva, M. (2005). *La cultura de la interactividad en Educación Interactiva. Enseñanza y Aprendizaje presencial y on-line*. Gedisa.
- Silva, J. G. (2014). Filosofía del lenguaje como filosofía de la lingüística. El caso de las teorías de la argumentación. *Lengua y habla*, 18, 40-55.
- Solé, I; Mateos, M; Miras, M; Martí, E; Castells, N; Cuevas, I. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educación universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (3), 329-347.
- Stenhouse, L. (1984). *Definición del problema, ¿Qué es un curriculum?, El curriculum hipotético. En L. Stenhouse. La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Torrano M, F., & González T, M. (2004). Self-regulated learning: Current and future directions. *Educational Psychology*, 2 (1), 1-34-
- Torrano, F; Fuentes, J, L; y Soria, M. (2017). Aprendizaje Autorregulado: Estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos*, 39 (156), 160-173.
- Torres, O.J. (2012). Incidencia de Moodle en las prácticas pedagógicas en modalidad educativa blearning. *Revista de investigación, desarrollo e innovación*, 2 (2), 39-48.
- UNESCO. (2004). Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación. Recuperado de www.unesco.org/new/es/quito/education/educacion-en-emergencia/guias-para-docentes/
- UNESCO. (2005). Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Manual para docentes o cómo crear nuevos entornos de aprendizaje abierto por medio de las TIC. Recuperado de https://www.academia.edu/35112400/Las_Tecnologías_de_la_información_y_la_comunicación_en_la_enseñanza_Manual_para_docentes_o_Cómo_crear_nuevos_entornos_de_aprendizaje_abierto_por_medio_de_las_TIC_2005
- UNESCO. (2011). *Educación de calidad en la era digital una oportunidad de cooperación para UNESCO en América Latina y el Caribe*. Argentina: Buenos Aires.

- UNESCO. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICS en educación en América Latina y el Caribe*. Chile: UNESCO.
- UPN (29 de febrero de 2016). ¿Qué están haciendo las universidades en relación con la alfabetización académica? Retomado de: <https://www.gob.mx/upn/articulos/deficit-de-lectura-y-escritura-en-estudiantes-universitarios>.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Estrategias de comprensión del discurso*. N.Y: Academic press, Inc.
- Van Dijck & Poell, T. (2013). Understanding social media logic. *Media and Communication*, 1(1), 2-14
- Van Eemeren, F. H., Garssen, B., Krabbe, E. C. W., Henkemans, A. S., Verheij, B., & Wagemans, J. H. M. (2006). Pragma-dialectical theory of argumentation. Explaining communication: Contemporary theories and exemplars, 351-382.
- Vera, F. (2005). Educational challenges in the digital age. Ponencia en el II Simposio TEFL. Universidad de Rancagua, Chile.
- Vera, F. (2008). La modalidad blended-learning en la educación superior. *Rancagua, Chile*.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Weston, Anthony, 1994: *Las claves de la argumentación*, Barcelona: Ariel.
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American educational research journal*, 23(4), 614-628.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York: Springer.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd Ed.) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Zimmerman, J. B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

Zimmerman, B. J. y Kitsantas, A. (2005). The hidden dimension of perceived competence: Self-regulated learning and practice. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 509-526). Nueva York: Guilford Press.

APARTADO DE

ANEXOS

ANEXO 1. Cuestionario Diagnóstico sobre el dominio de la plataforma Moodle



Sección 1 de 2

Cuestionario: Nivel de dominio de la plataforma Moodle



Instrucciones el siguiente cuestionario contiene diversas preguntas que explora tus conocimientos sobre la plataforma Moodle, en este instrumento no existen respuestas ni buenas ni malas, por tanto, contesta con la mayor honestidad posible.

Nombre completo *

Texto de respuesta breve

Tengo acceso a una computadora con conexión a internet *

- Sí
- No
- Tal vez

¿Qué artefacto tecnológico con internet utilizó frecuentemente? *

Texto de respuesta breve

¿Para qué utilizó ese artefacto tecnológico con internet? *

Texto de respuesta breve

Realización de cursos en Moodle *

- Nunca
- pocas veces
- Alguna vez
- varios cursos

Uso práctico de la plataforma educativa Moodle *

- Nulo
- Bajo
- Medio
- Alto

ANEXO 2. Cuestionario de Evaluación de Metas Académicas CEMA



Sección 1 de 2

Cuestionario CEMA



Instrucciones: Por favor, evalúe los siguientes elementos en función de su comportamiento en esta clase. Su calificación debe estar en una escala de 5 puntos. Donde 1 es igual a nunca y 5 es igual a siempre. Recuerde que no existen respuestas ni buenas ni malas, por tanto, conteste con la mayor honestidad posible.

Yo me esfuerzo en mis estudios...

Descripción (opcional)

Porque los aprendizajes que realizo me permiten ser más competente *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

Porque cuanto más aprenda mejor profesional seré *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

Porque disfruto con lo que aprendo *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

Porque me resulta muy interesante lo que estudio *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

Porque cuanto más aprendo, más autónomo soy *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

Porque aprender me posibilita ser más independiente *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

Porque deseo sentirme orgulloso ante las personas que más me importan *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

Para que todos vean lo inteligente y voluntarioso que soy *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

Porque no quiero sentirme humillado ante las personas que más me importan *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

Porque no deseo tener que avergonzarme de mí mismo *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

Porque no quiero que las personas que más me importan se avergüencen de mí *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

Porque deseo que las personas que más me importan se sientan orgullosas de mí *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

Porque no deseo dar una imagen de fracasado ante las personas importantes para mí *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

Porque deseo ser alabado por mis padres *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

Porque quiero ser valorado por mis amigos *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

Porque no quiero que mis profesores me tengan manía por mis malas notas *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

Porque deseo evitar el rechazo de mis padres *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

Porque no quiero perder el respeto de las personas importantes para mí *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

Porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

Porque no deseo que los profesores me tengan desprecio *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

Porque deseo ser elogiado por mis padres, profesores y amigos *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

Porque quiero obtener algo importante que depende de mis notas en los estudios *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

Porque deseo evitar los castigos que recibiría si no obtengo buenos resultados *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

Porque quiero evitar enfrentamientos con mis padres *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

Porque quiero evitar consecuencias negativas para mí debido a un insuficiente rendimiento *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

Porque no quiero perder algo que ahora disfruto (mesada, salidas, coche, etc.) *

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

ANEXO 3. Guion de grupo focal

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Población: Estudiantes de tercer semestre de la licenciatura de Psicología Educativa

Saludo y logística del trabajo: Buenos días primero quiero agradecerles que aceptaran la invitación a participar en el grupo focal sobre el curso realizado para fortalecer la argumentación escrita, el cual, tiene como finalidad su experiencia y conocimientos adquiridos en el curso modalidad b-learning.

Los objetivos son:

- Indagar la opinión de los estudiantes sobre los conocimientos adquiridos sobre los procesos de autorregulación de la escritura argumentativa
- Conocer la experiencia de aprendizaje vivida en curso en modalidad b-learning.

Exploración de la escritura

1. ¿Cuál es tu sentir sobre la escritura?

Conocimiento conceptual de un ensayo argumentativo

2. ¿Qué es argumentar?
3. ¿Cuáles son las partes de un ensayo argumentativo?

Procedimiento y empleo de estrategias de autorregulación para la composición argumentativa

4. ¿Qué procedimiento realizaste antes de escribir tu ensayo?
5. Antes de iniciar la escritura de tu ensayo final pensaste: ¿Qué voy a hacer? y ¿Cómo lo voy a hacer?
6. Mientras escribías su ensayo ¿Qué proceso realizabas? explicame ¿organizabas la información? ¿Qué y cómo lo estoy haciendo?
7. Mientras escribías o al final del ensayo ¿Qué fue lo que realizaste?
8. *¿Qué procesos de autorregulación identificas que aplicaste para la construcción de tu ensayo?
9. ¿Consideras que al aplicar estos procesos de autorregulación la escritura de tu ensayo fue más efectiva o inefectiva?
10. ¿Consideras que el trabajar de manera colaborativa aprendiste más sobre los temas?
11. ¿Consideras que el trabajar en varias prácticas de escritura (ejercicios) contribuyo para mejorar tu proceso de escritura o no hubo un cambio?

12. ¿Te propusiste alguna meta antes de iniciar el curso? ¿Cuál?

Evaluación de la plataforma

Objetivos de aprendizaje

13. ¿Los objetivos de aprendizaje fueron expresados con claridad?

Contenido

14. ¿Consideras que los contenidos de la asignatura estaban relacionados con las actividades?

Actividades de aprendizaje

15. ¿Consideras que las actividades de aprendizaje te ayudaron a comprender los contenidos de la asignatura?

Forma de trabajo

16. ¿La forma de trabajo en equipo permitió generar más y mejores conocimientos?

Asesora

17. ¿Consideras que la asesora estimulo el trabajo para la realización de las actividades?

Como participante...

18. ¿Estas satisfecho con los conocimientos adquiridos en el curso? ¿Porqué?

Anexo 4. Rúbrica de evaluación de ensayos argumentativos

Universidad pedagógica nacional
Rúbrica evaluación de ensayos argumentativos

Institución	
Nombre del evaluador	
Nombre del alumno	
Escala de calificación	25-32 Sobresaliente 17-24 Satisfactorio 9-16 básico 1-8 deficiente
Criterios o indicadores	Aspectos o tareas que debe conseguir el alumno

Rubros	Escala de calificación			
	4.0 sobresaliente	3.0 Satisfactorio	2.0 Básico	1.0 Deficiente
C.1. Orden y estructura esquemática	<p>Presenta <u>todos</u> los aspectos de la estructura esquemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Introducción ▪ Tesis ▪ Cuerpo ▪ Argumentativo ▪ Conclusión 	<p>Presenta al menos <u>tres</u> <u>aspectos</u> de la estructura esquemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Introducción ▪ Tesis ▪ Cuerpo ▪ Argumentativo ▪ Conclusión 	<p>Presenta solo dos aspectos de la estructura esquemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Introducción ▪ Tesis ▪ Cuerpo ▪ Argumentativo ▪ Conclusión 	<p>Presenta solo uno de los aspectos de la estructura esquemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Introducción ▪ Tesis ▪ Cuerpo ▪ Argumentativo ▪ Conclusión
C.2. Delimitación del título y tema	<p>El título es:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Totalmente</u> pertinente ▪ <u>Refleja</u> el tema sobre el cual se 	<p>El título es <u>parcialmente</u> pertinente con el tema y el contenido del ensayo</p>	<p>El título es incongruente con el tema y el contenido del ensayo</p>	<p>No presenta título ni tema reflejado en el contenido</p>

	reflexiona con el contenido			
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es creativo y atrapa la atención del lector 			
C.3. Introducción	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se <u>Describe de forma legible y precisa</u> el planteamiento del tema sobre el cual se argumenta ▪ Precisa el objetivo que se pretende alcanzar 	Se <u>Menciona de forma parcial</u> el planteamiento del tema sobre el cual se argumenta	Se Menciona de forma confusa el planteamiento del tema sobre el cual se argumenta	No se presenta planteamiento del tema sobre el cual se argumenta ni se precisa el objetivo que se pretende alcanzar
C.4. La tesis	Se <u>describe de manera legible y precisa</u> en la introducción una sola tesis entorno a la cual se reflexiona	Se <u>menciona de manera vaga o parcial</u> en la introducción una sola tesis entorno a la cual se reflexiona	Se menciona de manera confusa en la introducción una y/o más de una sola tesis	No se plantea una tesis de manera explícita
C.5. El cuerpo argumentativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se exponen <u>al menos tres</u> argumentos claramente definidos que dan sustento a la tesis. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se exponen <u>al menos dos</u> argumentos claramente definidos que dan sustento a la tesis. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se exponen al menos un argumento claramente definido que dan sustento a la tesis. 	No expone argumentos pertinentes ni presenta argumentos fundamentados con fuentes o textos leídos

	<ul style="list-style-type: none"> Se integran <u>al menos tres</u> argumentos fundamentados con fuentes o textos leídos 	<ul style="list-style-type: none"> Se integran <u>al menos dos</u> argumentos fundamentados con fuentes o textos leídos 	<ul style="list-style-type: none"> Se integran <u>al menos un</u> argumento fundamentado con fuentes o textos leídos 	
C.6. Cierre o conclusión	Se resume y reafirma de <u>forma integral</u> la tesis inicial <u>e</u> integra una propuesta de orden, prohibición, consejo, recomendación, etc.	Se resume <u>y/o</u> reafirma de <u>forma adecuada</u> la tesis inicial <u>y/o</u> integra una propuesta de orden, prohibición, consejo, recomendación, etc.	Se resume vagamente la tesis inicial <u>y/o</u> integra una propuesta de orden, prohibición, consejo, recomendación, etc.	No resume ni reafirma la tesis inicial
C.7. Secuencia y Cohesión	Se presentan <u>más de tres</u> argumentos con orden lógico favorecidos por conectores textuales apropiados	Se presentan al menos <u>dos argumentos</u> con orden lógico favorecidos por conectores textuales apropiados	Se presenta al menos un argumento con orden lógico <u>y/o</u> conectores textuales de carácter confuso	No presenta ningún argumento con orden lógico y conectores de textuales apropiados
C.8. Normas de referencia	Se presentan <u>todas</u> las citas expuestas en el texto en una lista de referencias acorde con las normas APA	Se presentan <u>algunas</u> de las citas expuestas en el texto en una lista de referencias acorde con las normas APA	Se presenta al menos una de las citas expuestas en el texto en una lista de referencias acorde con las normas APA	Sin referencias tipo APA

ANEXO 5. Secuencia didáctica del curso “Aprender con la escritura argumentativa mediante procesos de autorregulación” en la plataforma Moodle.

Cartas descriptivas

Módulo I. Momento de inicio			
Nombre del taller: Aprender con la escritura argumentativa mediante la autorregulación			
Lugar de la capacitación: Plataforma Moodle UPN		Sesión: 1	Fecha: 13-25 de agosto
Nombre del facilitador (a): Arelly Ivette Ballinas Quintana			
Propósito general: Que los estudiantes reconozcan las herramientas, recursos y objetivos del curso en plataforma Moodle para fortalecer la escrita argumentativa			
Nivel educativo: 3er. semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa		Asignatura: Estrategias de aprendizaje	Tema: Apertura. Momento diagnóstico e inicio del curso
Tipo de estrategia	Secuencia didáctica	Recursos o facilitadores de contenido	Evidencia
	<p><u>Momento de inicio</u></p> <p>Actividad 1.1. Introducción al curso e identificación de conocimientos previos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los alumnos contestarán un <i>cuestionario</i> sobre el acceso y uso de la plataforma Moodle. Tiempo estimado de 10 a 20 min. <p>Actividad 1.2. Exploración de Moodle</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los alumnos visualizarán un video sobre ¿Qué es Moodle? ▪ Después de haber visto el vídeo los alumnos contestarán 4 preguntas de falso o verdadero relacionado al uso de Moodle. ▪ Los alumnos visualizarán un video explicativo donde se expondrá por parte de la facilitadora los siguientes puntos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ -La modalidad b-learning del curso ▪ -propósito del curso ▪ -Estructura de los Módulos del curso y su duración ▪ -Evaluación del curso: Actividades, materiales, recursos y productos de aprendizaje (trabajos individuales y grupales, así como la realización de dos ensayos) en las lecciones de los módulos, mismas que podrán ser incorporadas a un e-portafolio para su consulta y uso personal con fines de estudio y evaluación. 	<p>-internet -computadora -Cuestionario en Google</p> <p>-video de YouTube ¿Qué es Moodle? Y ¿Para qué sirve?: https://youtu.be/zbyjNRxRoGk -video explicativo</p>	<p>-Realización del cuestionario diagnóstico en línea (Google)</p> <p>Preguntas de falso o verdadero</p>

	<p>Actividad 1.3. Creación del e-portafolio</p> <ul style="list-style-type: none"> Los alumnos realizarán la creación de un e-portafolio, podrán visualizar videos sobre cómo realizar un e-portafolio en Google Sites. Después de la creación del e-portafolio, escribirán en un procesador de textos, sus metas de aprendizaje a corto y largo plazo con relación a la asignatura y el fortalecimiento de su escritura, mismo que integrarán a su e-portafolio personal. 	<p>-internet -computadora -video en YouTube ¿Cómo crear un e-portafolio en Google Sites: https://youtu.be/RP3NG0PwALg</p>	<p>-Creación del e-portafolio en Google sites -Construcción de un escrito sobre sus metas</p>
	<p>Actividad 1.4. “Mi sentir sobre la escritura”</p> <ul style="list-style-type: none"> Los alumnos en el <i>foro</i> compartirán su sentir sobre la escritura, mediante una pregunta generada por la facilitadora, con la finalidad de conocer sus intereses y necesidades en la escritura, con duración de una semana. Los alumnos consultaran el video: El miedo a escribir. 	<p>-video de YouTube: https://youtu.be/S0lnmGrmxI8</p>	<p>Participación en el foro de debate</p>
<p>Instrumentos de evaluación: Cuestionario diagnóstico</p>			
<p>Criterios de evaluación: Participación</p>			

<p>Módulo I. Momento de inicio</p>			
<p>Nombre del taller: Aprender con la estructura argumentativa mediante la autorregulación</p>			
<p>Lugar de la capacitación: Plataforma Moodle de la UPN</p>	<p>Sesión: 2</p>	<p>Fecha: 27 de agosto al 02 de septiembre</p>	<p>Tiempo: 7 días</p>
<p>Nombre del facilitador (a): Arelly Ivette Ballinas Quintana</p>			
<p>Propósito general: Que los estudiantes reconozcan y reflexionen sobre el uso de estrategias de comprensión lectora para el desarrollo de la comunicación escrita.</p>			
<p>Nivel educativo: 3er. semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa</p>	<p>Asignatura: Estrategias de aprendizaje</p>		<p>Tema: Comprensión lectora Subtema: La prelectura y lectura de un texto</p>
<p>Tipo de estrategia</p>	<p>Secuencia didáctica</p>		<p>Recursos o facilitadores de contenido</p>
<p>Concentración de información, elaboración, organización</p>	<p><u>Momento de inicio</u></p> <p>Actividad 2.1. Activación de conocimientos previos</p> <ul style="list-style-type: none"> La facilitadora genera una pregunta detonadora en el apartado <i>consulta</i>: ¿Qué estrategias de comprensión lectora empleo? La consulta brinda opciones de respuestas: 1. Predecir: leer el título, 2. Cuestionarse a lo largo de la lectura, 3. Hacer conexiones de ideas, 4. Clarificar el significado de las ideas, 5. Evaluar o resumir lo que se ha leído, 6. Solo subrayar, 7. Todas las anteriores y 8 ninguna 		<p>Respuestas</p>

	<p>Actividad 2.2. Identificación de ideas claves del texto</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los alumnos descargarán el <i>texto “proceso cognitivo”</i> correspondiente al material del contenido de la materia “Estrategias de aprendizaje” ▪ Los estudiantes visualizarán un vídeo sobre estrategias de comprensión lectora “Fomento y comprensión lectora” https://www.youtube.com/watch?v=gzcSoP8Pm8s ▪ Antes de iniciar la lectura se establecerán instrucciones de prelectura a través de preguntas de reflexión en el ejercicio. ▪ Posteriormente se indicará a los alumnos emplear estrategias de comprensión lectora durante el proceso de la lectura proporcionada como: la metacognición, uso de organizadores, preguntas guías y reconocimiento de la idea principal del texto. ▪ De manera individual evaluarán las estrategias de comprensión lectora empleadas, mediante una lista de cotejo. 	<p>-internet -computadora -vídeo de YouTube -Documento PDF del texto “proceso cognitivo” de Ortega, R. (2005). -Vídeo de YouTube -Lista de cotejo</p>	<p>-Subrayado de la lectura -lista de cotejo</p>
	<p>Actividad 3.3. Reflexión: Lectura reflexiva en pares</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A partir del texto de Ortega, R. (2005) en parejas investigarán y elaborarán un esquema, con los siguientes elementos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Cinco palabras claves del texto 2. ¿Cuál es el significado del título? 3. ¿Cuál es el propósito principal del texto? 4. ¿Con qué otras ideas y autores se relaciona las ideas de expuestas por el autor? 5. ¿De qué trata el texto? 6. Resume en media cuartilla ¿Cuáles son las ideas principales del autor? (Ortega, 2005). Recuerda que puedes usar la paráfrasis para redactar una idea de otros autores y no caer en un ¡plagio! De ideas. 	<p>-internet -computadora - Documento PDF del texto “proceso cognitivo” de Ortega, R. (2005).</p>	<p>-Esquema de ideas claves</p>
<p>Instrumentos de evaluación: lista de cotejo para la comprensión lectora</p>			
<p>Criterios de evaluación: identificación de ideas claves del texto</p>			

<p>Módulo I. Momento de Inicio</p>			
<p>Nombre del taller: Aprender con la escritura argumentativa mediante la autorregulación</p>			
<p>Lugar de la capacitación: Plataforma Moodle</p>	<p>Sesión: 3</p>	<p>Fecha: 03-09 de septiembre</p>	<p>Tiempo: 7 días</p>
<p>Nombre del facilitador (a): Arelly Ivette Ballinas Quintana</p>			
<p>Propósito: Que los estudiantes comprendan y apliquen algunas estrategias de post lectura para el desarrollo de la comunicación escrita</p>			

Nivel educativo: 3er. semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa		Asignatura: Estrategias de aprendizaje		Tema: Comprensión lectora Subtema: La post lectura	
Tipo de estrategia	Secuencia didáctica			Recursos o facilitadores de contenido	Evidencia
Elaboración, organización, metacognitivas y colaborativas	<u>Momento de inicio</u> Actividad 3.1. Activación de conocimientos previos <ul style="list-style-type: none"> La facilitadora genera una pregunta detonadora: ¿Qué actividades habilitan el proceso de la reescritura del texto? 			-internet -computadora -pregunta detonadora	Participación
	Actividad 3.2. Exposición del tema <ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes ingresarán al apartado <i>lección</i>, la facilitadora proporcionará la exposición del tema “la post lectura” a través de una presentación ubicada en la plataforma. Actividad 3.3. Evaluación del tema <ul style="list-style-type: none"> Al término de la presentación los alumnos contestarán un cuestionario de falso o verdadero en la plataforma sobre el tema presentado. 			-Presentación sobre: “estrategias post lectura para la escritura”.	Participación en la resolución del cuestionario
	Actividad 3.4. Aplicación de las estrategias post lectura <ul style="list-style-type: none"> Los alumnos visualizarán el video: Consejos para la comprensión lectora Los alumnos en pares con base en el análisis del texto de Ortega, R. (2005) y del trabajo realizado en la sesión pasada (predecir, visualizar, hacer conexiones, auto cuestionarse, clarificación y evaluación), elaborarán por individual un cuadro sinóptico, que incluya elementos tales como: significado del título, idea principal del texto, planteamiento de los argumentos y opinión del texto. Deberán subir a la plataforma sus trabajos para asignación de entrega y calificación de los trabajos y anexar en el e-portafolio personal. La facilitadora envía retroalimentaciones de los trabajos vía Moodle. 			-Documento PDF del texto “estrategias metacognitivas” Ortega, R. (2005) -video de YouTube: https://youtu.be/7DxiqSnE56Q	Trabajo: Esquema del texto
Instrumentos de evaluación: Cuestionario de aprendizaje del tema					
Criterios de evaluación: participación, entrega de trabajos solicitados.					

Cierre del Módulo I			
Nombre del taller: Aprender con la escritura argumentativa mediante la autorregulación			
Lugar de la capacitación: Plataforma Moodle	Sesión 4	Fecha: 10-16 de septiembre	Tiempo: 7 días
Nombre del facilitador (a): Arelly Ivette Ballinas Quintana			
Propósito: Que los estudiantes elaboren un primer ensayo de tipo argumentativo			
Nivel educativo: 3er. semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa	Asignatura: Estrategias de aprendizaje	Tema: cierre del módulo 1	
Tipo de estrategia	Secuencia didáctica	Recursos o facilitadores de contenido	Evidencia
Elaboración colaborativas y	<p><u>Momento de inicio</u></p> <p>Actividad 4.1. Activación de conocimientos previos</p> <ul style="list-style-type: none"> Los alumnos contestarán un breve cuestionario de evaluación en Moodle sobre los conocimientos obtenidos en el primer módulo (prelectura, lectura y post lectura) con retroalimentación automática. <p>Actividad 4.2. Foro de participación</p> <p>Los alumnos participarán en un <i>foro</i> a partir de la siguiente pregunta: ¿Qué actividades contribuyeron con mi aprendizaje?</p> <p>Actividad 4.3. Elaboración de ensayo pretest</p> <ul style="list-style-type: none"> Se pedirá que a manera de cierre de la unidad I, los alumnos redacten de forma individual, un ensayo de tipo argumentativo con un máximo de 1500 palabras, sobre algún tema relacionado a la unidad I de la asignatura “estrategias de aprendizaje” este ensayo corresponde a la evaluación inicial del curso. Los alumnos subirán el ensayo a la plataforma en el tiempo establecido y lo anexarán a los e-portafolios personales. La facilitadora enviará retroalimentaciones de los ensayos vía en línea. 	<p>-internet</p> <p>-computadora</p> <p>-cuestionario</p> <p>-instrucciones del foro</p> <p>-Instrucciones para la elaboración del ensayo</p>	<p>Participación</p> <p>-participación en el foro</p> <p>-elaboración del ensayo argumentativo pretest.</p>

Instrumentos de evaluación: Cuestionario de aprendizajes adquiridos en el módulo I			
Criterios de evaluación: participación, entrega de trabajos solicitados.			

Módulo II. Momento de Desarrollo			
Nombre del taller: Aprender con la escritura argumentativa mediante la autorregulación			
Lugar de la capacitación: Plataforma Moodle	N. de sesión: 5	Fecha: 17-23 de septiembre	Tiempo: 7 días
Nombre del facilitador (a): Arelly Ivette Ballinas Quintana			
Propósito general: Los estudiantes conocerán qué son los textos argumentativos y el proceso de planificación de la escritura			
Nivel educativo: 3er. semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa	Asignatura: Estrategias de aprendizaje	Tema: El texto argumentativo y el proceso de planificación de la escritura	
Tipo de estrategia	Secuencia didáctica	Recursos o facilitadores de contenido	Evidencia
Elaboración y colaborativas	<u>Momento de desarrollo</u> Actividad 5.1. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los alumnos visualizarán un video sobre “Tipos de textos” https://youtu.be/0mRt2moXGjw ▪ Los alumnos consultarán el texto “Argumentación” UNAM (2010) http://objetos.unam.mx/literatura/borrador/pdf/argumentacion.pdf Actividad 5.2. Infografía <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se proporcionará información sobre el proceso de planificación para la escritura argumentativa a través de una infografía visible en la plataforma 	-Video de YouTube https://youtu.be/0mRt2moXGjw -Documento y link -presentación digital	- Participación - participación

	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos por individual resolverán una actividad de aprendizaje respecto al proceso de planificación presentado en la infografía, descargarán la actividad y guardarán en el e-portafolio. <p>Actividad 5.3. Planificación de un texto argumentativo</p> <ul style="list-style-type: none"> En equipos de tres a cuatro integrantes, analizarán en conjunto la lectura de Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2007). Estrategias para el aprendizaje significativo: Fundamentos, adquisición y enseñanza pp. 175-186. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill. En equipo realizarán la ficha de trabajo proporcionada en la plataforma (esquema de planificación para la elaboración de un texto escrito) con base a la lectura de Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2007). Algunos de los elementos a integrar son: 1. Selección del tema (delimitación del tema), 2. palabras u oraciones claves del tema, 3. jerarquización de ideas (ideas primarias y secundarias, planteamiento de una tesis), 4. selección de un esquema de la información (mapa conceptual, mapa mental, etc.) 5. Elaboración de un guion previo (causa-efecto) Cada equipo evaluará los elementos integrados mediante una lista de cotejo proporcionada. Al completar el ejercicio, subirán el trabajo en formato PDF dando clic en el botón “Agregar entrega” que se encuentra en la parte inferior. Cada uno de los integrantes del equipo deberá subir el trabajo para la asignación de puntaje personal. 	<p>-cuestionario Moodle -Documento PDF del texto de Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2007). - Guía para el ejercicio de resolución.</p>	<p>-Ejercicio de resolución</p>
	<p>Actividad 5.4. Resumen de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> Los alumnos elaborarán de manera individual un resumen de lectura analizada con base al esquema de planificación que realizaron en equipo, lo archivarán en el e-portafolio personal. 	<p>-internet -computadora</p>	<p>Resumen</p>
<p>Instrumentos de evaluación: Lista de cotejo</p>			
<p>Criterios de evaluación: Integración de elementos del esquema de planificación con relación al contenido de la lectura</p>			

<p>Módulo II. Momento de Desarrollo</p>			
<p>Nombre del taller: Aprender con la escritura argumentativa mediante la autorregulación</p>			
<p>Lugar de la capacitación: Plataforma Moodle</p>	<p>N. de sesión: 6</p>	<p>Fecha:24-30 de septiembre</p>	<p>Tiempo: 8 días</p>
<p>Nombre del facilitador (a): Arelly Ivette Ballinas Quintana</p>			
<p>Propósito general: Los estudiantes reconocerán y emplearán la estructura esquemática del texto argumentativo y el proceso de transcripción</p>			
<p>Objetivo específico: Practicar el proceso de organización de un texto analizando el tiempo y tipos de estructuras en la composición argumentativa</p>			

Nivel educativo: 3er. semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa		Asignatura: Estrategias de aprendizaje	Tema: Estructura esquemática del texto argumentativo y el proceso de textualización	
Tipo de estrategia	Secuencia didáctica		Recursos o facilitadores de contenido	Evidencia
Comprensión, planificación, organización, elaboración y colaboración	<p><u>Momento de desarrollo</u></p> <p>Actividad 6. 1. Estructura del texto argumentativo</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los alumnos visualizarán el vídeo “texto argumentativo y estructura general” ▪ Después de la visualización del video los alumnos contestarán en la plataforma un cuestionario breve referente al tema analizado en el video. ▪ Posteriormente visualizarán la <i>lección</i> del tema: El proceso de textualización ubicada en la plataforma. <p>Actividad 6.2. Actividad en equipo</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ En equipos de cuatro integrantes analizarán la lectura de Monereo, C. (2000) Estrategias de aprendizaje. Madrid: Visor Cap. 1. pp. 15-62. ▪ Identificarán en la lectura analizada los siguientes elementos: ¿Qué se plantea en la introducción?, ¿Cuál es la tesis que persigue el autor? ¿Cuáles son las razones planteadas en el cuerpo argumentativo? Y ¿Cuál es su conclusión? ▪ Con los elementos identificados en el texto trabajado, completarán una tabla (ficha de trabajo) ubicada en la plataforma ▪ Cada uno de los integrantes del equipo deberá subir el trabajo para la asignación de puntaje personal. 		<p>-video de YouTube: https://youtu.be/PMFiooFtNrc</p> <p>-cuestionario</p> <p>-lección</p> <p>-Documento PDF: Monereo, C. (2000) Estrategias de aprendizaje. Madrid: Visor Cap. 1. pp. 15-62.</p> <p>-Tabla (ficha de trabajo).</p>	-Tabla (ficha de trabajo)
	<p>Actividad 6.3. Síntesis</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los alumnos de manera individual, a partir del análisis y la tabla realizada en equipo, elaborarán una síntesis del texto Monereo, C. (2000) en una cuartilla. Mediante una lista de cotejo evaluarán los siguientes elementos referentes al proceso de textualización: a. normatividad lingüística: ortografía y sintaxis, b. organización: coherencia, organización retórica, adecuación comunicativa, c. contenido del escrito: conocimiento del tema, profundidad del tema, expresión y organización eficiente de ideas. 			Síntesis
Instrumentos de evaluación: lista de cotejo				
Criterios de evaluación: estructura y lógica del esquema y síntesis.				

Módulo II. Momento de Desarrollo			
Nombre del taller: Aprender con la escritura argumentativa mediante la autorregulación			
Lugar de la capacitación: Plataforma Moodle		N. de sesión: 7	Duración: del 02 septiembre al 13 de octubre
Tiempo: 12 días			
Nombre del facilitador (a): Arely Ivette Ballinas Quintana			
Propósito general: Los alumnos reconocerán las características del título de un ensayo y elaborarán ejercicios de resolución del tema mediante del proceso de evaluación			
Nivel educativo: 3er. semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa		Asignatura: Estrategias de aprendizaje	Tema: El título de un ensayo y el proceso de evaluación
Tipo de estrategia	Secuencia didáctica	Recursos o facilitadores de contenido	Evidencia
Comprensión, organización, comunicación y colaboración	<u>Momento de desarrollo</u> Actividad 7.1. Exposición docente del tema <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposición de la facilitadora sobre: El título de un ensayo y características a través de una presentación visible en la plataforma. Actividad 7.2. Ejercicio de resolución <ul style="list-style-type: none"> ▪ Al término de la presentación los alumnos por individual completarán un ejercicio de resolución (ficha de trabajo) proporcionada en la plataforma, en donde elaborarán un breve análisis con base a la lectura Frida Díaz Barriga y Hernández (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Cap. 6. ▪ Los alumnos evaluarán su trabajo con una lista de cotejo proporcionada en la plataforma. ▪ La facilitadora reenvía trabajos con retroalimentación. 	-video de YouTube: https://youtu.be/0wv-3DPA49Y -PDF del texto Frida Díaz Barriga y Hernández (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Cap. 6.	-Análisis
	Actividad 7.3. Exposición docente <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposición de la facilitadora sobre el tema el proceso de planificación de la escritura. ▪ Los alumnos en pares visualizarán un video sobre ¿Cómo construir un mapa conceptual? Y elaborarán un mapa conceptual sobre el proceso de autorregulación “la evaluación” con base a la presentación y el texto de Frida Díaz Barriga y Hernández (2010). ▪ El trabajo lo subirán a la plataforma y lo anexarán a sus e-portafolios personales. 	-Presentación digital - PDF del texto Frida Díaz Barriga y Hernández (2010). -video de YouTube: https://youtu.be/vnxQG8uebY	-Mapa conceptual
Instrumentos de evaluación: lista de cotejo para la participación en foro.			
Criterios de evaluación: estructura y lógica del escrito.			

Módulo II. Momento de Desarrollo			
Nombre del taller: Estrategias autorreguladoras para la producción de textos argumentativos			
Lugar de la capacitación: Plataforma Moodle		N. de sesión: 8	Tiempo: 9 días
Nombre del facilitador (a): Arelly Ivette Ballinas Quintana			
Propósito general: Los alumnos conocerán las características de la introducción de un texto argumentativo y organizarán datos de información de forma escrita.			
Nivel educativo: 3er. semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa		Asignatura: Estrategias de aprendizaje	Tema: La introducción de un texto argumentativo Subtema: Planificación de un texto
Tipo de estrategia	Secuencia didáctica	Recursos o facilitadores de contenido	Evidencia
Comprensión, planificación, organización, comunicación, elaboración y colaboración	<p>Actividad 8.1. Exposición docente</p> <ul style="list-style-type: none"> Exposición de la facilitadora sobre el tema: la introducción de un texto argumentativo por medio de una presentación digital. Los alumnos visualizarán un video tutorial sobre cómo hacer una introducción. <p>Actividad 8.2. Planificación procedimientos y técnicas: a) tareas de investigación y selección de información relevante y b) Organización de la información mediante un gráfico.</p> <ul style="list-style-type: none"> Los alumnos realizarán una búsqueda de información en fuentes indexadas sobre las principales características de “la introducción” elaborarán de manera individual un mapa mental son la información rescatada. anexarán en el <i>glosario</i> una ficha de resumen sobre ¿Qué es la introducción? Con citación estilo APA de la fuente consultada, el grupo podrá consultar los videos: Fuentes de información en internet, Qué es un mapa mental y un link de bases de datos de información. 	<p>-Presentación digital -vídeos de YouTube:</p> <p>¿Cómo hacer una introducción de un ensayo? https://youtu.be/ijkJrQzzSW0</p> <p>Fuentes de información https://youtu.be/9CZ9E6Coh24</p> <p>Qué es un mapa mental https://youtu.be/OFR7YjqHRME</p> <p>-Links base de datos de información: http://dgb.unam.mx/ https://www.redalyc.org/home.oa https://scielo.org/es/ biblioteca.clacso.edu.ar/ https://scholar.google.es/</p>	-Mapa mental y ficha de resumen

	<p>Actividad 8.3. Proceso de planificación: c) Generación de ideas: Construcción de una situación comunicativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> Los alumnos en pares realizarán el ejercicio de resolución proporcionado en la plataforma, que consiste en elaborar una breve presentación o introducción de 200 a 250 palabras, donde expliquen ¿Qué es una estrategia de aprendizaje? Y ¿Cuáles son los procedimientos para su adquisición? Integrar por lo menos uno o dos autores analizados en la unidad II o consultados en base de datos con citación estilo APA. Al terminar el ejercicio de elaboración de la introducción entre los dos evaluarán su trabajo (introducción) con una lista de cotejo proporcionada. 	<p>-Lista de cotejo</p> <p>-Links base de datos de información: http://dgb.unam.mx/ https://www.redalyc.org/home.oa https://scielo.org/es/ biblioteca.clacso.edu.ar/ https://scholar.google.es/</p>	<p>-Elaboración de una introducción de 200 a 250 palabras.</p>
Instrumentos de evaluación: lista de cotejo para valorar el escrito			
Criterios de evaluación: estructura y lógica del escrito.			

Módulo II. Momento de Desarrollo			
Nombre del taller: Estrategias autorreguladoras para la producción de textos argumentativos			
Lugar de la capacitación: Plataforma Moodle	N. de sesión: 9	Duración: 24 – 03 noviembre	Tiempo: 11 días
Nombre del facilitador (a): Arely Ivette Ballinas Quintana			
Propósito general: Los alumnos identificarán las características principales y función de la tesis de un texto argumentativo y estructurarán ideas de forma escrita.			
Nivel educativo: 3er. semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa	Asignatura: Estrategias de aprendizaje	Tema: La tesis de un texto argumentativo Subtema: Textualización de un escrito	
Tipo de estrategia	Secuencia didáctica	Recursos o facilitadores de contenido	Evidencia
Elaboración, planeación, de ensayo, organización y colaboración.	<p><u>Momento de desarrollo</u></p> <p>Actividad 9.1. Exposición docente</p> <ul style="list-style-type: none"> Exposición de la facilitadora sobre el tema: la tesis de un texto argumentativo por medio de una presentación digital. <p>Actividad 9.2. Textualización: a) Estructuración de ideas</p> <ul style="list-style-type: none"> Los alumnos en equipos de cuatro integrantes elaborarán un análisis de una situación o problema académico relacionado a la comprensión lectora o de escritura en estudiantes universitarios mediante la técnica “El árbol de problemas”. 	<p>-Presentación digital</p> <p>-Plantilla del árbol de problemas y de solución.</p> <p>-Textos en PDF de Cassany, D. (2000). La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama.</p> <p>Y Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.</p> <p>-Video tutorial: https://youtu.be/t4MVDbLXe5A</p>	<p>-árbol de problemas</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los equipos mapearán o diagramarán el problema según la estructura de un árbol de problemas con base a los textos de Cassany, D. (2000). La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama o Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó. <p>-Raíces: Causas del problema -Tronco: Representa el problema o idea principal (la tesis) -Hojas y ramas: están los efectos o consecuencias</p> <p>Conforme a una serie de pasos proporcionados en la plataforma:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar la situación de la problemática ¿Qué está ocurriendo? Y ¿Por qué está ocurriendo? Recolectar datos que permitan entender la situación ¿Por qué ocurre? ¿Qué se genera? 2. Identificar el principal problema planteado. Una lluvia de ideas por equipo puede ser una técnica de conceso. 3. Identificar causas y efectos 4. Completar el árbol de problemas que se ubica en la parte inferior (árbol de problemas.doc) 5. Profundizar en las causas y efectos. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para complementar la información visualizarán un video tutorial: árbol de problemas y árbol de objetivos 		
	<p>Actividad 9.3. b) transcripción de ideas por símbolos ortográficos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los alumnos también realizarán un árbol de soluciones <p>-Raíces: Los medios o actividades a implementar -Tronco: planteamiento de la solución según la idea principal planteada - Hojas y ramas: Los fines o resultados esperados</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los alumnos subirán sus trabajos a la plataforma y anexarán por individual sus trabajos en el e-portafolio personal. ▪ La facilitadora evalúa y brinda retroalimentación en línea de los trabajos 	-Planilla del árbol de soluciones	-Árbol de soluciones
Instrumentos de evaluación: Lista de cotejo			
Criterios de evaluación: estructura y transcripción de ideas del escrito			

Módulo III. Momento de Cierre			
Nombre del taller: Estrategias autorreguladoras para la producción de textos argumentativos			
Lugar de la capacitación: Plataforma Moodle	N. de sesión: 10	Duración:04-16 de noviembre	Tiempo: 14 días
Nombre del facilitador (a): Arelly Ivette Ballinas Quintana			
Propósito general: Los alumnos conocerán cómo escribir el cuerpo argumentativo de un ensayo y elaborarán una narrativa escrita utilizando los procesos de autorregulación.			
Nivel educativo: 3er. semestre de la			Tema: El cuerpo argumentativo

Licenciatura en Psicología Educativa		Asignatura: Estrategias de aprendizaje		Subtema: planificación, transcripción y revisión de un escrito	
Tipo de estrategia	Secuencia didáctica			Recursos o facilitadores de contenido	Evidencia
Elaboración, planeación, de ensayo y organización	<u>Momento de desarrollo</u> Actividad 10.1. Lección <ul style="list-style-type: none"> Los alumnos visualizarán dos video tutorial sobre el tema: Cómo escribir el cuerpo o desarrollo argumentativo Actividad 10.2. Ejercicio de reforzamiento <ul style="list-style-type: none"> Después de ver los videos los alumnos contestarán un breve cuestionario de opción múltiple sobre el tema analizado. 			-videos tutoriales en YouTube: https://youtu.be/DMY-9DA3Vyw https://youtu.be/Q8gsMQbD4v4	-respuestas
	Actividad 10.3. Ejercicio de escritura <ul style="list-style-type: none"> Los alumnos escribirán en un procesador de textos su “Historia de vida” siguiendo procesos de autorregulación mediante lista de cotejo para orientar la aplicación de los procesos: planificación, transcripción y revisión. *Extensión del trabajo a consideración personal. <ul style="list-style-type: none"> Los alumnos visualizarán algunos videos de diferentes historias de vida de diversas personas. Actividad 10.4. <ul style="list-style-type: none"> Los alumnos intercambiarán sus historias de vida con al menos tres o cuatro compañeros e intercambiarán en un chat sus experiencias al momento de escribir sus historias y los procesos de escritura que aplicaron. 				
Instrumentos de evaluación: lista de cotejo para el escrito “historia de vida”					
Criterios de evaluación: identificación de los procesos de autorregulación					

Módulo III. Momento de Cierre
Nombre del taller: Estrategias autorreguladoras para la producción de textos argumentativos

Lugar de la capacitación: Plataforma Moodle		N. de sesión: 11	Duración: 18 de noviembre 03 de diciembre	Tiempo: 14 días
Nombre del facilitador (a): Arelly Ivette Ballinas Quintana				
Propósito general: Los alumnos conocerán cómo desarrollar las conclusiones de un ensayo y elaborarán un segundo ensayo argumentativo utilizando los procesos de autorregulación.				
Nivel educativo: 3er. semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa		Asignatura: Estrategias de aprendizaje		Tema: La conclusión Subtema: Elaboración de un ensayo argumentativo
Tipo de estrategia	Secuencia didáctica		Recursos o facilitadores de contenido	Evidencia
Activación de generación de información previa y autorregulación	<u>Momento de cierre</u> Actividad 11.1 <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los alumnos visualizarán el video sobre el tema: cómo hacer la conclusión de un ensayo ▪ Contestarán un breve cuestionario sobre el tema analizado en el video. 		-internet -computadora -video: https://youtu.be/L2duXHK0Vfs	Participación cuestionario
	Actividad 11.2. Elaboración del ensayo postest <ul style="list-style-type: none"> ▪ La facilitadora expone una presentación sobre qué son las estrategias de autorregulación y la relación con la producción de textos argumentativos. Actividad 11.3. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los alumnos visualizan dos videos sobre ¿Cómo hacer un ensayo argumentativo? ▪ La facilitadora proporcionará un ejemplo de un ensayo argumentativo en video y documento PDF y brindará preguntas guías referente a los procesos de autorregulación. ▪ La facilitadora proporciona instrucciones para la elaboración de un ensayo argumentativo de máximo 1500 palabras con referencias, referente al tema “aplicación de estrategias de aprendizaje”. 		-internet -computadora -Presentación -cuestionario -preguntas guía -ejemplo de ensayo en PDF -videos: Cómo hacer un ensayo utilizando normas APA https://youtu.be/wjiFggQj26Y Ejemplo de un ensayo argumentativo https://youtu.be/PgXbjfL8SXI https://youtu.be/vn55qdQsaTE https://youtu.be/1Ts2e3Sylv0	Ensayo
	Actividad 11.3. Evaluación del ensayo argumentativo <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se les indicará a los alumnos que antes de archivar su ensayo, lo evalúen y realicen modificaciones pertinentes. Se les proporcionará una rúbrica para evaluar el producto. ▪ Los estudiantes podrán enviar un primer borrador a la facilitadora y se regresarán con retroalimentación 		-internet -computadora -rúbrica -material bibliográfico	Ensayo argumentativo

Instrumentos de evaluación: Rúbrica para evaluar el ensayo argumentativo
Criterios de evaluación: Diversos criterios

Módulo III. Momento de cierre			
Nombre del taller: Estrategias autorreguladoras para la producción de textos argumentativos			
Lugar de la capacitación: Plataforma Moodle	N. de sesión: 12	Duración: 03-06 de diciembre	Tiempo: 4 días
Nombre del facilitador (a): Arelly Ivette Ballinas Quintana			
Propósito general: Identificar los puntos débiles y fuertes del ensayo argumentativo realizado y Evaluar el curso virtual.			
Nivel educativo: 3er. semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa	Asignatura: Estrategias de aprendizaje	Tema: Retroalimentación y cierre del curso virtual	
Tipo de estrategia	Secuencia didáctica	Recursos o facilitadores de contenido	Evidencia
Activación de generación de información previa, metacognición y autorregulación	<u>Momento de inicio</u> Actividad 12.1. Retroalimentación <ul style="list-style-type: none"> Se les proporcionará a los alumnos los ensayos argumentativos ya evaluados con notas que indiquen sus aciertos y errores a través de la plataforma, además se les enviará observaciones vía chat observaciones y valoraciones del trabajo personal del curso con retroalimentaciones de sus fortalezas y debilidades encontradas en evaluación del ensayo argumentativo. 	-internet -computadora -Ensayos evaluados	s/e
	<u>Momento de desarrollo</u> Actividad 12.2. Evaluación del curso <ul style="list-style-type: none"> Los alumnos contestarán un cuestionario sobre los procesos de autorregulación como planificación, organización y evaluación, que emplean al producir un ensayo con el objetivo de conocer las estrategias que utilizan al cierre del curso y tener un punto de comparación en los resultados. Aplicación de un grupo focal 	-cuestionario -entrevista grupal -focus group	Instrumentos de evaluación
	<u>Momento de cierre</u> Actividad 12.3. Lección final <ul style="list-style-type: none"> En Microsoft Teams se realizará un cierre del curso en la plataforma virtual y se agradecerá la participación. 	-internet -computadora -App Microsoft Teams	s/e
Instrumentos de evaluación: Ensayo, Cuestionarios y Focus group			
Criterios de evaluación: cualitativo y cuantitativo			

ANEXO Ficha 2. Ejemplo del ejercicio lectura reflexiva en pares sobre un texto de la asignatura

Palabras clave del texto

Cognición

Aprendizaje

Transición

Instrucción

Procesamiento

Significado del título

Psicología de la enseñanza y desarrollo de persona y comunidades.

Dentro de la psicología de la enseñanza entran todos los temas que hemos visto y compartido referidos a la cognición y el procesamiento de la información. Pero en sí el título nos quiere decir el cómo es que influyen estas cuestiones de enseñanza y aprendizaje dentro de la mente de una persona y su entorno.

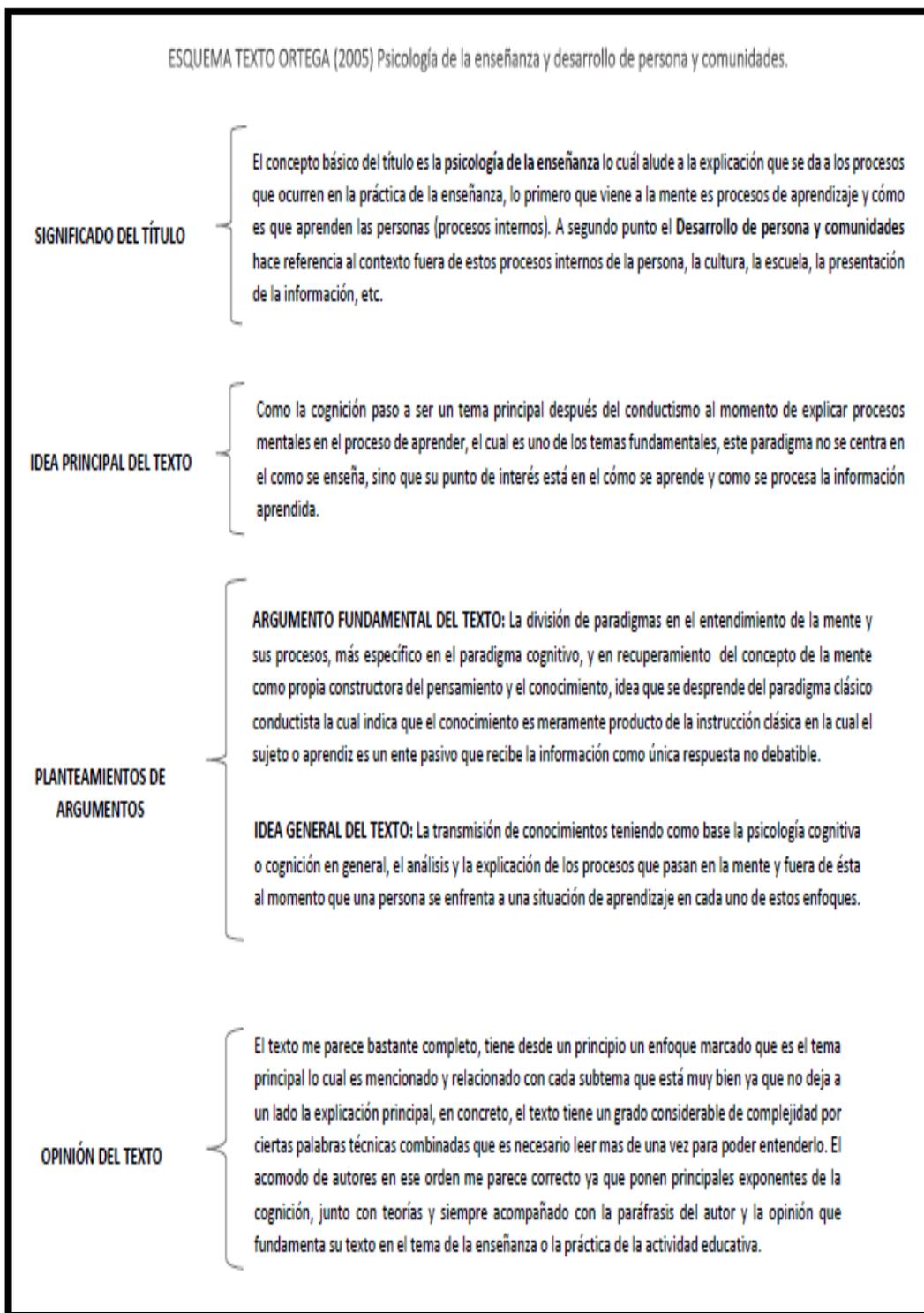
Propósito principal del texto

Explicar el cambio paradigmático y el enfoque desde los procesos de aprendizaje clásicos hacia las explicaciones cognitivas expandiendo el espectro de la palabra "cognición" para crear una nueva forma de entendimiento de los procesos mental del individuo para crear nuevos conocimientos en base de estrategias enfocadas en la manera en que llega la información nueva.

Tipo de texto que predomina

Es un texto expositivo, porque define los conceptos y retoma las ideas de autores de lo general a lo particular, ya que expresa y define los conceptos. Su finalidad es informar temas de interés y transmitir información, en este caso sería sobre temas de cognición. La estructura del texto expositivo empieza por una introducción, desarrollo y conclusión.

ANEXO. Ficha 3. Ejemplo de un esquema de un estudiante basado en un texto de la asignatura



Fuente: Sagan. Ajusto.Upn.mx

ANEXO. Ejemplos de las elaboraciones escritas por los estudiantes en la fase pretest

Enseguida se presentan algunas construcciones escritas de cuatro casos específicos con las siguientes calificaciones obtenidas en la fase pretest: Deficiente, Básico, Satisfactorio y Sobresaliente.

Tabla 16. Ejemplo de ensayo pretest del estudiante 6

Caso 1.

Calificación pretest: Deficiente

Número de Estudiante: 6

<p>Ensayo Pretest</p> <p>Psicología Cognitiva</p> <p><i>“Psicología Cognitiva en el aprendizaje de lecto-escritura”</i></p> <p>En la actualidad cada vez son más frecuentes las reflexiones sobre el poco o, mejor dicho, nulo hábito y aprendizaje de la lecto-escritura en el desarrollo del niño.</p> <p>Pero para saber desarrollarlo tenemos que saber en primera ¿Qué es la Psicología en la Educación? Ortega, R (2005) señala que es “Es aquella que da una disciplina que se focaliza más en el aprendizaje antes que la enseñanza y se enfoca más en lo cognitivo escolar” (Pag.1). Lo que no nos quiere dar a entender el autor, es que es una instrucción que se enfoca más en el aprendizaje del aprendiz en nivel académico.</p> <p>Debido a esto se lleva de la mano con la Psicología Cognitiva la cual es aplicada en los procesos del pensamiento y enseñanza del</p>	<p>individuo, ¿Qué tiene que ver la Psicología Cognitiva en la lecto-escritura? Tienes que ver bastante debido a que con lectoescritura el individuo es capaz de apoyarse en los símbolos para ampliar nuestras fuentes de información y almacenar entre páginas todo tipo de recuerdos y de datos de interés. Bruner introduce y pone un énfasis en los procesos cognitivos como los elementos a partir de los cuales se desarrolla en lenguaje, aunque también dota de una importancia significativa al contexto social donde este tiene lugar.</p> <p>Con la Lectoescritura de pensamiento donde una construcción, dando forma a esquemas llegando a un conocimiento procedimental.</p> <p>Conclusión El aprender a leer es un termino que suena fácil, sin embargo, se requiere la utilización de varios procesos cognoscitivos que dan lugar a la comprensión de la lectura. Los conocimientos adquiridos, para su adecuación en la estructura del conocimiento a lograr lo que llamamos aprendizaje.</p>
---	--

Fuente: sagan.ajusco.upn.mx

En el ejemplo del ensayo se puede observar que el estudiante 6 identifica solo un aspecto de la estructura esquemática correspondiente al texto argumentativo (conclusión) y tampoco plantea una tesis de manera explícita. Asu vez, el título es incongruente con el tema y el contenido del

ensayo, mientras que en la introducción se menciona de forma confusa el planteamiento del tema sobre el cual se argumenta, presenta un solo razonamiento fundamentado con alguna de las fuentes o textos consultados en la unidad. En la conclusión, no resume ni reafirma alguna tesis, igualmente, el orden lógico y la secuencia de ideas no es apropiada, finalmente, al no existir sustento teórico sólido no se exponen referencias al término del texto.

Tabla 17. Ejemplo de ensayo pretest del estudiante 11

Caso 2.

Calificación pretest: Básica

Número de Estudiante: 11

Ensayo Pretest	
<p>La importancia de la formación de esquemas mentales para el aprendizaje.</p> <p>Según F Bartlett (1930- 1958) en sus estudios sobre memoria había explicado que se recauda más y mejor los hechos aprendidos en situaciones y experiencias significativas para el sujeto. Aporto el papel de conocimiento previo en reconstrucción de recuerdos que es un esquema lógico o bien argumentado sustenta un conocimiento que solo puede ser evocado al reconstruir la historia pasada a fin de conferirle sentido actual.</p> <p>Rumelhart y MacClelland (1986) mencionan que las conexiones se van modificando con las nuevas experiencias y asi el conocimiento va cambiando al tiempo que en un momento dado puede representar lo que puntalmente es capaz de activar.</p> <p>Rumelhart y Normal (1988). Estas conexiones se organizan en un formato llamado esquema. Como el viejo concepto de Piaget de esquema, adquiere como apoyo una nueva adquisición para resolver un problema.</p> <p>Para Gagné, Yekovich y Yekovich (1993) Consideran los esquemas como estructuras de datos abstractos que organizan grandes cantidades de información. Un esquema es un patrón para comprender un suceso, un concepto, una habilidad.</p> <p>Según estas citas hablan de la importancia de la formación de esquemas, haciendo mención</p>	<p>de la etapa de crecimiento operaciones concretas (7-11 años) los niños ya han pasado por el preescolar que es en donde aprenden a contar y saben identificar los números, al pasar a nivel primaria comienzan a aprender las sumar, las restas, multiplicaciones y divisiones. Aquí es donde comienzan a funcionar sus esquemas aplicándolo en sus aprendizajes previos. Si un niño no aprende a contar y no sabe identificar los números no se le facilitará aprender a sumar y restar ya que no existiría un conocimiento significativo previo de los números.</p> <p>La función de los esquemas es importante ya que se almacena cierta información en la mente, pero conforme pasa el tiempo se adquieren nuevos aprendizajes y así se van reestructurando las conexiones hasta llegar a un significado concreto, en cambio nunca dejan de modificarse.</p> <p>Este es solo un ejemplo. Al igual al llegar a la universidad, los esquemas mentales ya son mayormente estructurados y en esta etapa de aprendizaje volverán nuevamente a ser utilizados estos esquemas que se han formado a lo largo de la estancia académica y serán nuevamente modificados ya que se van a adquirir nuevos conocimientos.</p> <p>Cabe mencionar que se podría hablar del aprendizaje significativo y sus tres características que son: Saber los conocimientos previos del aprendiz, material que sea significativo para el aprendiz y que esto genere interés y una actitud positiva para que</p>

se motive a aprender. Es importante la atención, porque si no existiera, captaríamos todas las cosas al mismo tiempo y no habría aprendizaje alguno.

Al principio se creía que la memoria no tenía un límite, se le hacía referencia como a una

computadora que decodificaba la información, sin embargo después de Miller, se dijo que la mente si tenía un límite.

Fuente: sagan.ajusco.upn.mx

En el siguiente ejemplo del ensayo del estudiante 11 se puede observar que no se presentan aspectos de la estructura esquemática de forma explícita, asimismo, el título es parcialmente pertinente con el tema y el contenido del ensayo, pero no expone una tesis respecto de la cual argumentar.

Por otra parte, se menciona de forma confusa el planteamiento sobre el cual se argumenta, mientras que en el cuerpo expone algunas razones con fundamento teórico referentes a la asignatura. Para el momento del cierre no resume, ni reafirma la tesis inicial. Por último, el orden lógico y secuencia de las ideas es confusa.

Tabla 18. Ejemplo de ensayo pretest del estudiante 10

Caso 3.

Calificación pretest: Satisfactoria

Número de Estudiante: 10

Ensayo Pretest

LA MEMORIA Y EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE

INTRODUCCIÓN

“Los tipos de aprendizaje de que es capaz una especie pueden ir desde procesos muy elementales a otros enormemente complejos, como los que permiten, por ejemplo, el aprendizaje del lenguaje en nuestra especie.” (Aguado, 2001). Siguiendo con esto, pretendemos exponer, el papel que la memoria tiene en el aprendizaje de un lenguaje, de un código específico, iniciando con tres cuestionamientos: ¿Cuál es el papel que juega la memoria? ¿Qué tan importante es la memoria a la hora de aprender un lenguaje? ¿El

lenguaje debe ser algo a lo que el individuo debe dar un significado o solo debe ser algo que se repita y de esa forma se recuerde?

DESARROLLO

Una de las cuatro grandes creencias, con la cual, muchos de los psicólogos y psicólogas cognitivas están de acuerdo señala: “El presupuesto computacional significa que una forma aceptable de describir los procesos mentales es la computación o registro, codificación y uso de la información que somos capaces de conocer y enunciar.” (Ortega, 2005). Que se contrapone con lo que dice López (2005), él señala: “El concepto de comunicación remite a todo intercambio y circulación de bienes, personas y mensajes. Comprende los medios de intercambio simbólico, tales como las exposiciones

universales la alta cultura, la religión, la lengua, y por supuesto, los medios.” Si realmente recibiéramos la información como una computadora, sería imposible poder comunicarnos adecuadamente por la esencia del ser humano. una computadora recibe información específica, para una situación específica, en cambio el ser humano expresa el lenguaje, sujeto a emociones, lugares, personas, etc., por lo que, aunque el lenguaje sea el mismo, el código cambiara atendiendo a lo señalado y las palabras que tienen un significado en mi contexto, dejaran de tener el mismo cuando se expresen en otro contexto distinto.

En ese sentido, podemos decir que el lenguaje debe ser algo más que repetición, debe ser interiorización, de palabras, y además de sus significados, diferenciación

de usos, contextos en qué se usan, movimientos físicos que acompañan a esas palabras, significado etimológico, que permitan un mensaje con sentido correcto de los pensamientos. de esta forma la información que recibimos a través del lenguaje desde los primeros años de vida no se queda en la memoria a corto plazo, sino que llega a la memoria de trabajo al usar la información y

practicarla (memoria declarativa), donde almacenada, será recordada y utilizada.

CONCLUSIÓN

De acuerdo con lo anterior, podemos ver que el papel que juega la memoria en el aprendizaje del lenguaje es muy importante, porque es a través de los sentidos que recibimos la información acerca del lenguaje, la cual, primero se radica en la memoria inmediata, por ejemplo cuando los bebés escuchan las palabras “papá”, “mamá”, y van aprendiendo a quien se refieren, o cuando la palabra perro la utilizan para todo animal que tenga cuatro patas, y sin embargo cuando la palabra toma significado, se almacena en la memoria a largo plazo, y con el tiempo las palabras toman significados más específicos y son usados en situaciones específicas.

BIBLIOGRAFIA

Aguado, L. A. A. (2001). Aprendizaje y memoria. *Revista de neurología*, 373–381.

Ortega, O. R. (2005). *Psicología de la instrucción: La cognición como sistema*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

López, L. G. D. (2005). *Psicología social de la comunicación*. Barcelona, España: UPC.

Fuente: sagan.ajusco.upn.mx

En el ensayo del estudiante 10 se puede valorar que presenta conocimiento sobre algunos elementos de la estructura esquemática: inicio, cuerpo y cierre. Se visualiza en la introducción de forma vaga una sola tesis, así mismo, menciona de forma parcial el planteamiento sobre el cual se pretende argumentar.

Mientras que el cuerpo argumentativo expone algunas razones con fundamento teórico que dan sustento a la tesis, el cierre resume vagamente la tesis inicial e integra una propuesta de orden, al final de texto expone algunas de las citas utilizadas en los argumentos en una lista de referencias.

Tabla 19. Ejemplo de ensayo pretest del estudiante 3

Caso 4.

Calificación pretest: Sobresaliente

Número de Estudiante: 3

Ensayo Unidad 1

El uso del mecanismo de memoria de la psicología cognitiva en el modelo Cognitivo de Ausbel

Introducción

Una de las formas mejor adaptadas al aula de la psicología cognitiva es el modelo cognitivo de Ausbel, puesto que según Ortega (2005) este modelo "ha permitido acercar la investigación sobre adquisición de conocimientos y habilidades al escenario de la escuela" (p. 109).

Tesis

Es así, el interés por revisar cómo se retoma el modelo de Ausbel en el trabajo con las memorias de la psicología cognitiva.

Desarrollo

En el modelo cognitivo de Ausbel "la información se convierte en aprendizaje significativo si tiene una organización tal que permite al aprendiz reorganizarla en un modo lógico con sentido propio" (citado por Ortega, 2005, p. 109). En este sentido se observa que existe un orden del conocimiento, el cual, será transmitido en donde se distingue que el aprendizaje está centrado en el aprendiz, por tanto, los contenidos deben ser adaptados a la capacidad cognitiva de este, para generar un sentido del aprendizaje.

Para lograr dichos aprendizajes significativos esto deberá ser llevado a cabo a través de tres condiciones primordiales: Orden del conocimiento, capacidad cognitiva del aprendiz, sentido del aprendizaje. De modo, que estas tres condiciones deberán enunciar una estructura lógica o conceptual de forma explícita; no obstante, también debe enunciarse desde un vocabulario y con una terminología adaptados a los conocimientos previos del aprendiz, con el objetivo de no perder de vista la información relevante que se intenta transmitir" (Ortega, 2005).

Es por esto como se infiere, desde estas tres condiciones, el uso de las memorias que explica la psicología cognitiva, como son la memoria inmediata o sensorial, la memoria de trabajo y la memoria de largo plazo.

Ahora bien, la memoria inmediata o sensorial, es la primera memoria que se pone en actividad

en la vida cotidiana para aprender, dado que todo proceso comienza "por un despliegue perceptivo-atencional que coloca al sujeto ante el contenido mismo de lo que debe aprender (Ortega, 2005, p. 96), con un conocimiento organizado y lanzando, por ejemplo una pregunta de interés, permite captar la atención de la memoria inmediata para ponerla en el sentido del aprendizaje, esto debe seguir de una búsqueda

de conocimientos previos, pues la memoria inmediata es de corta duración, "La capacidad de esta memoria es muy limitada [...] y atribuirle un tiempo de trabajo de 30 seg." (Ortega, 2005, p. 96).

Por otra parte la memoria a largo Plazo (MLP), es la memoria donde se almacena todo lo aprendido y se vierte la nueva información para ampliar los conocimientos y registros de ésta memoria; "la memoria a largo plazo mantiene la información bien aprendida, lo que da al conocimiento la durabilidad deseada" (Ortega, 2005, p. 98), para activar la memoria a largo plazo hay que revisar los conocimientos previos del aprendiz, con se activa la memoria y se revisa la capacidad cognitiva del aprendiz. Por último, la memoria de trabajo, es la memoria donde se construye, se enlaza u organiza el nuevo conocimiento, el cual, debe sujetarse con el conocimiento previo para que se integre y se convierta en conocimiento recién adquirido, esto debe generar un sentido en el aprendizaje al unirse lo nuevo con el conocimiento anterior; si ésta actividad se detiene se puede perder u olvidar, "en esta fase se realiza el trabajo propiamente de procesamiento, mediante la elaboración de una primera versión todavía efímera [...] si la activación desaparece antes de producirse una codificación mínima adecuada y un primer nivel de archivo, sobreviene el olvido" (Ortega, 2005, p. 97).

Con lo anterior se observa como las tres condiciones del modelo cognitivo de Ausbel, se relacionan con los conceptos de las memorias de la psicología cognitiva, de este modo se deduce que el modelo de Ausbel es un modelo que cumple las condiciones de la teoría cognitiva.

Conclusión

El modelo de Ausbel, es un excelente modelo de la enseñanza desde las teorías de la cognición. En esta revisión del uso de los conceptos de memoria, que han sido unos de los pilares del conocimiento cognitivo, observamos como cumple a cabalidad el modelo de Ausbel, obviamente no solo por estos temas, sino por muchos otros conceptos cognitivos, es que el modelo del aprendizaje significativo es uno de los modelos más exitosos de la teoría de la cognición, Ortega lo explica así, "Aparece así, junto a un potente modelo cognitivo del aprendizaje, una dimensión más concreta de éste que relaciona el conocimiento adquirido con los

procedimientos mediante los cuales se enseña. Es, en mi opinión, la aportación más importante del modelo de Ausbel (Ortega, p. 109).

Bibliografía:

Ortega, R. (2005). Psicología de la enseñanza y desarrollo de persona y comunidades. México: Fondo de Cultura Económica, Cap. 3 pp 80-115.

Fuente: sagan.ajusco.upn.mx

El ensayo del estudiante 3 presenta todos los elementos de la estructura esquemática: introducción, tesis, cuerpo y cierre. Así, la delimitación de título es totalmente pertinente y se refleja el tema sobre el cual se reflexiona en el contenido textual.

En la introducción describe de forma clara y precisa el planteamiento del tema y establece una sola tesis en torno a la cual se reflexionará; sin embargo, la tesis no es una afirmación sino un cuestionamiento. Por otra parte, en el cuerpo se exponen los

razonamientos con fundamento teórico con base en las lecturas analizadas en la unidad, pero se identifica que algunas de las razones desarrolladas no son muy claras en relación con el tema, en cuanto al cierre reafirma la tesis inicial y se genera una propuesta de consejo y se expone una lista de las citas utilizadas.

Anexo. Ejemplos de las elaboraciones escritas por los estudiantes en la fase posttest

Enseguida se muestran ejemplos de los ensayos posttest de los cuatro casos expuestos en la fase pretest.

Tabla 22. Ejemplo de ensayo posttest del estudiante 6

Caso 1. **Calificación pretest: Deficiente**
Número de Estudiante: 6 **Calificación Posttest: Satisfactoria**

Ensayo Posttest

“ La Importancia de la Metacognición y su ejecución en las aulas educativas ”

Introducción:

En este trabajo se describe cómo la Metacognición beneficia el aprender-aprender del alumno, y su empleo en las aulas Educativas actuales a través de la promoción y uso de estrategias cognitivas que ayuden a generar un impacto en el desempeño académico.

Desarrollo

Para empezar, habría que exponer que la metacognición es una alternativa viable para poder formar alumnos autónomos, sobre la base de una educación que potencialice la conciencia sobre los propios procesos cognitivos y la autorregulación de los estudiantes, de manera tal, que esto conduzca a un “aprender a aprender” eficaz, es decir; que los sujetos aprendan a autodirigir su propio aprendizaje y así estos puedan transferirlo a otros ámbitos de la vida. (Valdivia, 2008)

Cosa parecida sucede también con uno de los procesos más importantes de la metacognición que es el autocontrol y la autoevaluación puestos en marcha antes, durante, y después a

través de la ejecución de una tarea cognitiva. (Mateos, 2001).

Indiscutiblemente la metacognición es un antecedente necesario para la mejora de la comprensión del conocimiento debido a que según (Mateos, 2001) es el conjunto de representaciones de la realidad que tiene un sujeto, almacenadas en la memoria a través de diferentes sistemas, códigos o formatos de representación y es adquirido, manipulado y utilizado para diferentes fines por el entero sistema cognitivo que incluye, además del subsistema de la memoria, otros subsistemas que procesan, transforman, combinan y construyen esas representaciones del conocimiento.

De esta forma, actualmente los estudiantes no son advertidos de la importancia que tiene el reflexionar sobre sus propios saberes y la forma en que se producen, no solo los conocimientos, sino también los aprendizajes, es decir por lo general, suelen ignorarse los actores epistemológicos que intervienen en la formación y desarrollo de las estructuras cognitivas de los estudiantes, factores primordiales cuando se trata de lograr un cambio en los alumnos, que vaya desde las concepciones espontaneas o alternativas hacia las concepciones científicas.

¿COMO INSERTAR LA DIMENSIÓN METACOGNITIVA EN EL PROCESO EDUCATIVO?

Esto se puede hacer mediante el entrenamiento ciego. Se llama así porque los estudiantes no perciben la importancia de lo que se les solicita o la razón para hacerlo. (Buron 1990).

El alumno no tiene una importancia del trabajo que le solita el docente, para esto el docente, tiene que establecer inicialmente cuál es la meta adquirida para que el alumno llegue a su meta.

Por otra parte, el entrenamiento informado o razonado. Tiene lugar cuando a los estudiantes se les pide que aprendan o trabajen de un modo determinado y, además, se les explica por qué deben hacerlo, resaltando su importancia y utilidad.

Se les explica el trabajo que tienen que llevar y cuál es el resultado que quiere en docente del alumno.

Para llegar a la Metacognición se debe guiar los trabajos, con esquemas en resúmenes que puede aplicar el docente en el alumno, en las aulas educativas el docente tiene que observar que pensamientos cognitivos tiene el alumno, para ahí basarse que tarea va aplicar, para llegar a la meta del trabajo.

También, tiene que tomar en cuenta los errores que tiene el alumno al participar en clase los cuales se tienen que manejar con extremo cuidado, debido a que se puede afectar la forma de autoestima del alumno. (Oses, Jaramillo, 2008).

Para (Viera, 2008) en el ámbito educativo, la metacognición es necesaria para el logro de habilidades o competencias de alto orden. Mejores desempeños en solución de problemas, comprensión lectora, argumentación y pensamiento crítico, entre muchas otras, requieren de la incorporación de estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes. A partir del análisis de los datos obtenidos se puede describir la existencia de

procesos implicados que vinculan la metacognición con la argumentación, descritos desde tres tendencias, a saber: la argumentación metacognitiva desde el sentir-pensar-actuar del estudiante; desde el conocimiento de los temas tratados, y desde cierta perspectiva ética del estudiante. Las tendencias descritas en todos los casos emergieron de los análisis realizados.

Es probable que esta tendencia tenga como propósito caracterizar la interacción entre sentir-pensar actuar, en el momento de enfrentar procesos argumentativos auto-regulados.

Conclusión

Resumo ahora la tesis de este ensayo, la metacognición en la actualidad es muy importante en las aulas educativas, debido a que el docente tiene que desarrollar el alumno experiencias cognitivas.

Llevado a cabo día a día para lograr la meta adquirida, dependiendo del tipo de tarea o trabajo que se desea impulsar en el al alumno. Efectivamente los estudiantes realizan procesos metacognitivos al planear, ejecutar y evaluar sus argumentos desde el sentir-pensar-actuar. Los sentimientos, pensamientos y acciones identificados en sus procesos argumentativos no se presentan de manera aislada, lo cual, lleva a considerar que existe una dependencia de dichos procesos. En el momento de argumentar las opiniones, emplean la planificación, monitoreo y evaluación. Si los estudiantes mejoran sus procesos cognitivos mejorarán su desempeño, por ello la importancia del desarrollo de la metacognición en las aulas educativas.

Referencias:

Estudios pedagógicos (Valdivia) *versión On-line* ISSN 0718-0705 Estud. pedagóg. v.34 n.1 Valdivia 2008
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>

Osses Bustingorry, Sonia; Jaramillo Mora, Sandra METACOGNICION: UN CAMINO PARA APRENDER A APRENDER Estudios Pedagógicos, vol. XXXIV, núm. 1, 2008, pp. 187-197 Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile

La metacognición en la escuela importancia de enseñar a pensar / Montserrat Tesouro i Cid Educar, ISSN 0211-819X, ISSN-e 2014-8801, N° 35, 2005 (Ejemplar dedicado a: Las comunidades de aprendizaje), págs. 135-144

Fuente: sagan.ajusco.upn.mx

En el ejemplo del ensayo postest del estudiante 6 logró una calificación satisfactoria, se puede analizar que existe una mejoría en la realización del ensayo argumentativo, puesto que, presenta todos los aspectos de la estructura esquemática, así, en la introducción se describe de manera parcial una sola tesis, el título también es parcialmente pertinente con el tema y el contenido del ensayo.

Mientras que en el cuerpo argumentativo se exponen al menos dos razones claramente definidas que dan sustento a la tesis con fundamento teórico. Finalmente, en el cierre se reafirma la tesis inicial con una propuesta de recomendación, al final del texto presenta una lista de referencias sin que estas se apeguen al estilo APA.

Tabla 23. Ejemplo de ensayo postest del estudiante 11

Caso 2. **Calificación pretest: Básica**
Número de Estudiante 11 **Calificación Postest: Satisfactoria**

Ensayo Postest

**LA IMPORTANCIA DE IMPLEMENTAR
TEXTOS INFORMATIVOS EN
EDUCACIÓN BASICA**

Introducción y tesis

Este trabajo habla sobre la educación en México y como se presentan diversas problemáticas respecto a la falta de introducción de textos informativos a los lectores principiantes, así como los beneficios

que traen el implementar estos textos, desde el ámbito escolar educativo, las competencias internacionales por obtener un puesto reconocible en comprensión lectora, el ámbito de la educación en el hogar y cómo influye la formación escolar de los padres para poder fomentar hábitos de lectura a los hijos. Así mismo, cómo el niño comienza a comprender los textos y cómo nace el interés por leer, desde libros ficticios hasta textos informativos, se habla de los nuevos aprendizajes que generan

hábitos de lectura satisfactorios y su beneficio para la vida académica.

Se plantean propuestas para que los niños tengan interés y se involucren por comenzar a interactuar con los textos informativos.

Desarrollo

En 1980 se comenzó a estudiar la importancia de la lectura, cuando se abordó como una problemática a nivel nacional. Actualmente México se encuentra entre los países con menor puntuación en comprensión lectora, en comparación de 34 países que integran la Organización para la cooperación y desarrollo económico (OCDE). Esto se debe a que el 70% de los mexicanos no lee un solo libro al año, debido al analfabetismo social. (Quiroz, Julio 2013).

A causa de lo anterior la escuela es el lugar correcto para corregir esta problemática. Los profesores son la principal base de motivación a la lectura, puesto que en ocasiones los niños que ingresan a las escuelas vienen de un hogar donde los padres son analfabetas.

Dentro del ámbito escolar la mayoría de las veces solo se presentan lecturas de ciencia ficción alejados a la realidad, dado que se cree que los niños de corta edad no podrían comprender textos informativos, pero los Libros Informativos son planificados y producidos para ayudar a los niños/as a comenzar a aprender por sí solos (Fisher, 1972). Durante el aprendizaje de la lectura, los niños/as, necesitan libros que les brinden

información clara y sencilla, acompañada de imágenes bien seleccionadas. Las series de Libros Informativos son escritas para cubrir estas necesidades y deben cubrir las necesidades de niños/as pequeños que se están insertando en el mundo de conocer y aprender a través de libros (Fisher, 1972).

Contra la creencia popular de que los niños/as solo disfrutaban las narraciones, Pappas (1993, c.p Gillanders, 2001), mostró que los textos informativos también son de interés para los niños/as. En su estudio descubrió que los niños/as desde los 5 años eran “capaces de observar diferencias de estructura y lenguaje entre las narraciones y los textos informativos” De esta manera, el texto o libro informativo puede ser un excelente recurso que puede ofrecerle a las maestras otra forma de explorar en el alumno la adquisición del conocimiento (Gillanders, 2001).

A su vez, aunque la escuela es la principal en la enseñanza de la lectura, ésta igual se debe implementar desde casa, los padres igual influyen en el conocimiento de sus hijos. (Rueda, 1995, p.59) “La importancia de los Libros Informativos es enorme. El niño/a que tiene en su casa libros de este tipo estará más abierto al aprendizaje”. Es decir, tendrá más facilidad a acceso de estos tipos de lecturas, si los padres o tutores de los niños tiene la iniciativa de leer textos informativos, los niños querrán imitar, por tanto, tendrán interés en iniciar lecturas.

Por otro lado, al descubrir estos textos, pueden presentarse palabras complejas para un niño, es por eso que se debe considerar la dificultad del texto que se le presenta. A su vez comienza una serie de interés propio por seguir aprendiendo se pueden presentar palabras difíciles de comprender, el lector estará interesado por investigar significados de palabras difíciles para así comprender de mejor forma el texto que a su vez los beneficiara en la forma de expresar ideas ante la sociedad y el léxico científico e informático que va a adquirir en el proceso de ejecutar estos textos. De la misma manera, Cass (1967) c.p Fisher (1972) expone que los niños/as encuentran dentro de sus libros muchos que tienen que ver con hechos reales, llamados libros de información, que contienen temas como: insectos, estrellas, trenes, plantas, números y otros. Estos libros sirven de complemento para la colección de libros de cualquier niño/a, ya que estos conocimientos le brindan una sensación de seguridad.

Desde otro punto de vista, se debe saber cómo y en qué momento se deben implementar los textos informativos a los niños que comienzan a leer, como deben estar conformados y que contenido deben contener para que sea una lectura agradable y comprensible. En área curricular de las escuelas, se deberían implementar talleres de lectura en donde se presenten textos complejos para así agilizar la comprensión

En conclusión, la importancia de implantar textos informativos en la educación básica

sirve para que los niños fomenten el interés por leer y crear un hábito, esto abre paso a diferentes puertas que traerán nuevos aprendizajes y conforme pasa el tiempo y se vaya generando más dificultad por leer textos informativos, científicos entre otros, no haya tanta duda y complejidad por comprender.

De mismo modo es importante fomentar desde casa y con los compañeros la lectura ya que México no está bien posicionado en la tabla de los mejores en tener una buena comprensión lectora.

REFERENCIAS

A, C. (2004). *La instrucción en estrategias de comprensión lectora con textos de naturaleza expositiva. comprensión lectora*. Madrid. Recuperado el 28 de Noviembre de 2019

Education, F. (2017). *Educacion y Analisis*. Recuperado el 25 de Noviembre de 2019, de Educación y analisis: <https://www.elblogdeeducacion.org/post/2017/01/07/el-gran-problema-de-la-comprension-lectora-en-mexico>

ferreiro, E. (1979). La comprensión del sistema de escritura: Construcciones originales del niño e información específica de los adultos. En A. Teberosky, *Los sistemas de escritura*. Argentina: Siglo Veintiuno. Recuperado el 25 de Noviembre de 2019

Oscar. (2018). *Comprension lectora*. Recuperado el 29 de Noviembre de 2019, de Comprensión lectora: <https://comprension-lectora.org/el-caso-de-los-textos-informativos-en-la-escuela/>

Quiroz, R. M. (Julio 2013). La lectura en México, un problema multifactorial. En R. M. Quiroz, *Leer o no leer* (págs. 153- 156). Toluca- México: Coatepec. Recuperado el 29 de Noviembre de 2019

WordPress. (2 de Enero de 2010). *Valentina Leon's Blog*. Recuperado el 28 de Noviembre de 2019, de Valentina Leon's Blog:

<https://valentinaleon.wordpress.com/2010/01/02/importancia-de-los-libros-informativos-en-la-edad-preescolar/>

Fuente: sagan.ajusco.upn.mx

El ensayo posttest del estudiante 11 obtuvo una calificación satisfactoria, se puede identificar que presenta todos los aspectos de la estructura esquemática. La introducción presenta una sola tesis y el título es pertinente con el tema y el contenido del ensayo. Mientras que en el desarrollo se integran algunos razonamientos que dan sustento a la tesis con fundamento teórico. Por último, en el cierre se reafirma la tesis inicial con una propuesta de recomendación.

Tabla 24. Ejemplo de ensayo posttest del estudiante 10

Caso 3. **Calificación pretest: Satisfactoria**
Número de Estudiante: 10 **Calificación Posttest: Sobresaliente**

Ensayo Posttest

CDMX a 28 de noviembre de 2019

Aprendizaje incompleto: La complejidad de los contenidos y su complicada manipulación lingüística

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se analizará la complejidad de la comunicación lingüística y sus afecciones en la comprensión de los contenidos escolares. Dichos contenidos escolares requieren del impulso de los conocimientos previos para poder ser comprendidos significativamente. Según Ortega (2005) para que un material produzca aprendizaje significativo, debe enunciarse con un vocabulario y una terminología adaptados a los conocimientos previos del aprendiz.

Es así, como los contenidos escolares requieren de los conocimientos previos del aprendiz, sin embargo; debido a su abstracción, se requieren de conocimientos más específicos. Por ende, la función del docente es clave en la proyección e impulso de los conocimientos previos a través de una comunicación lingüística eficaz, debido

a que el lenguaje es el sistema de signos más importante de la sociedad humana y su comprensión es esencial para cualquier comprensión de la realidad cotidiana (Berger y Luckmann, 2003).

DESARROLLO

Ribes (2007) señala que el comportamiento humano se desarrolla, se práctica y cobra sentido siempre bajo el manto protector del lenguaje, a partir del lenguaje y en la forma de lenguaje. De este modo, el lenguaje es una herramienta fundamental en la vida de los individuos, es a través de esta herramienta que los individuos desarrollan el sentido de comunicación y creación de la realidad; así el lenguaje es el código por el cual los seres humanos pueden convivir y comunicarse de diversas formas, siendo un elemento fundamental en el desarrollo de las prácticas del aula educativa.

Sin embargo, puede ocurrir que el lenguaje se vuelva una limitante al momento de comunicarse debido a que el lenguaje como límite y circunstancia tiene que ver con las fronteras —implícitas o explícitas— del dominio práctico en la que la conducta de un

individuo que cobra sentido y, por consiguiente, es efectiva en relación a otros, a los objetos y a sus propios productos simbólicos (lingüísticos) (Ribes, 2007). Así mismo, tiene que ver con los criterios que establecen la pertinencia y funcionalidad del comportamiento en diversidad de contextos y situaciones. Como se mencionó, existen palabras en el lenguaje de las cuales no se conoce el significado, esto es una frontera y un limitante, a causa de que no podemos interpretar correctamente el mensaje a falta del sentido lingüístico, en el aula esto es un gran problema, si no se logra interpretar o transmitir correctamente el mensaje docente, será difícil que se logre una comunicación y probablemente no se completará el aprendizaje adecuadamente, en muchas ocasiones estos problemas se deben a la utilización de conceptos que el alumno no conoce o que le son de difícil asimilación y de un lenguaje muy rebuscado que el alumno no logra comprender. A pesar de que el alumno y el docente puedan compartir en un mismo contexto social, cultural e histórico, el docente se desarrolló y creció en un contexto social, cultural e histórico diferente, esto provoca que la comunicación sea diferente, ya que las palabras que el docente uso en su infancia, adolescencia incluso adultez no serán las mismas que los alumnos a los que les da clase las usen, a pesar de que el lenguaje sea el mismo, el código común se mantenga, la comunicación cambiara debido a los factores en los que los individuos se desarrollen, *incluso si utilizan un código lingüístico común y si tienen que formular el mismo mensaje, se puede asegurar que dos individuos nunca se expresarán de la misma manera* (Rimé, 1986).

El discurso <<educador>> no es un habla <<desvinculada>> del contexto y diferente de formas menos elevadas de discurso por el hecho de ser más explícita. Por el contrario, es el habla que se apoya, para ser inteligible, en el acceso de los hablantes a marcos contextuales particulares e implícitos (Edwards y Mercel, 1987).

A su vez, el lenguaje permite al hombre desenvolverse en su medio a través de las palabras y éstas van cambiando de acuerdo con el contexto social y grado de cultura, lo que van

cambiando los significados de manera objetiva y subjetiva. El contexto es una parte importante en la comunicación entre el docente y alumnos, como menciona Edwards y Mercel (1987), no se puede desvincular la comunicación del contexto, esto es, las circunstancias sociales, culturales, materiales, etc., que ocurren en un determinado lugar, no son las mismas que ocurren en otro lugar, esto determina que las conversaciones no pueden salir del contexto en el que se encuentran las personas, aunque esto es debatible, los medios de comunicación en la actualidad tienen un gran alcance, lo que hace que las situaciones que ocurren en un país determinado en poco tiempo se conozcan al otro lado del mundo, incluso con el internet se puede saber al instante que es lo que una persona está haciendo en este momento.

CONCLUSIONES

Como conclusión Wittgenstein (2014) afirma: “Los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo... Que el mundo es mi mundo se muestra en que los límites del lenguaje (del lenguaje que sólo yo entiendo) significan los límites de mi mundo”. Los docentes en ocasiones pierden de vista su papel como comunicadores como menciona Galagovsky, Bonan & Adúriz, (1998) muchas veces *el docente no flexiona acerca de su rol de comunicador de la estructura lingüística de su asignatura*. Cuando el docente pierde ese rol muchas veces cae en usar un lenguaje muy apegado a su disciplina, usando palabras que son usadas solamente en la disciplina que está impartiendo, esto provoca en los estudiantes una confusión ya que ellos la mayoría de veces no conocen el significado de esas palabras, debido a su limitación en su lenguaje, tienen una limitación en el mundo que ellos entienden y es cotidiano para ellos, esto termina por romper o quebrar la comunicación entre el docente y el alumno.

Mediante el discurso y la acción conjunta, dos o más personas construyen un cuerpo de conocimiento común que se convierte en la base contextual para la comunicación posterior (Edwards et al., 1987). Es importante que el docente se comunique con un lenguaje comprensible hacia los alumnos, que cuando haya contenidos complejos y con una alta abstracción, el docente busque palabras o

ejemplos de la vida cotidiana para explicar ese contenido y que los alumnos puedan entender el concepto que el docente busca explicarles. Si el docente logra crear un cuerpo de conocimiento que sirva como base contextual para posteriores clases, podrá comunicarse de manera satisfactoria con sus alumnos, ya que podrá utilizar esos conocimientos para poder explicar conceptos y contenidos que el docente tendrá que exponer en momentos posteriores, haciendo más manejables y comprensibles los contenidos y sobre todo los contenidos con más alta abstracción, logrando una comunicación más eficaz y completa.

Referencias

Ortega, O. R. (2005). *Psicología de la enseñanza y desarrollo de persona y comunidades*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
 Berger, P.L. Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
 Ribes, R. I. E. (2007). Lenguaje, aprendizaje y conocimiento. *Revista mexicana de psicología*,

24(1), 7–14. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243020635002.pdf>

Rimé, R. B. (1986). Lenguaje y comunicación. In M. S. Moscovici (Ed.), *Psicología social* (pp. 535–571). Barcelona, España: Paidós.
 Edwards, E. D., & Mercel, M. N. (1897). Conclusiones. In E. D. Edwards, & M. N. Mercel (Eds.), *El conocimiento compartido* (pp. 179–189). Barcelona, España: Paidós.
 Wittgenstein, L. (2014). *Tractatus lógico-philosophicus. Sobre la certeza*. Madrid: Gredos.
 Galagovsky, G. L., Bonan, B. L., & Adúriz, A. A. (1998, 16 febrero). Problemas con el lenguaje científico en la escuela. un análisis desde la observación de clases de ciencias naturales. Recuperado 25 noviembre, 2019, de <https://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v16n2/02124521v16n2p315.pdf>

Fuente: sagan.ajusco.upn.mx

En el ejemplo del ensayo postest del estudiante 10 con calificación sobresaliente, se puede valorar que el texto presenta todos los elementos de la estructura esquemática: introducción, tesis, cuerpo y cierre. Así, la delimitación de título es totalmente pertinente al tema y contenido textual.

Por otra parte, en la introducción se describe el objetivo y una sola tesis en torno a la cual se reflexionará. Mientras que en el cuerpo se exponen razonamientos con fundamento teórico, en el cierre se reafirma la tesis inicial en donde se genera una propuesta de consejo y se expone una lista de las citas utilizadas

Tabla 25. Ejemplo de ensayo postest del estudiante 3

Caso 4. **Calificación pretest: Sobresaliente**
Número de Estudiante: 3 **Calificación Postest: Sobresaliente**

Ensayo Postest

C.D.M.X. 29/Noviembre/2019 2

UN EJEMPLO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA LOS CONTENIDOS DE FÍSICA EN LA PREPARATORIA (UNAM)

INTRODUCCIÓN

En la actualidad los métodos de enseñanza en las escuelas públicas de México, a partir del establecimiento de las reformas educativas llevadas a cabo en los últimos sexenios, y al analizar los programas de preparatoria de la UNAM, se observa que los planes educativos son guiados por una concepción constructivista, desde una visión de “aprender a aprender”. Sin embargo, al censar a algunos estudiantes de 1° grado de nivel preparatoria de la UNAM sobre ¿Qué materia le desagradaba en su enseñanza? Más del 79% respondió que la asignatura de Física; y al preguntar ¿por qué esa materia?, respondieron, que el maestro no sabía enseñar o que no le entendían.

Lo anterior lleva a la deducción, de que existe una deficiencia o un desconocimiento del uso de las estrategias de aprendizaje por parte de los maestros. En este sentido, también se generaría la suposición de que existe una baja divulgación sobre el uso de las estrategias de aprendizaje por parte de las autoridades educativas.

TESIS

En este trabajo se desarrollará un ejemplo de las estrategias de aprendizaje, con los recursos que otorga el plan de estudios de preparatoria para la materia de física de la UNAM.

ARGUMENTACIÓN

Han pasado más de cincuenta años desde que las ciencias de la cognición se empezaron a implementar en la educación, puesto que a finales de los años sesenta del siglo XX nació “la moderna ciencia cognitiva” (Ortega, pág. 90). Aun así, las estrategias de aprendizaje cognitivas no permean del todo en la educación actual, probablemente se deba al desinterés, por inercias de conceptualizaciones de aprendizajes anteriores, o por falta de divulgación de estas u otras razones. Lo que sí se puede apreciar a raíz de las preguntas realizadas a los estudiantes de preparatoria es que todavía las estrategias de aprendizajes cognitivas tienen mucho camino que andar para lograr introyectarse en los niveles educativos.

Se indagó a una Alumna de preparatoria de la UNAM (preparatoria 6, turno vespertino), dicha alumna refirió desinterés por la clase de física. Los motivos expuestos fueron que el maestro sólo se atiene a escribir en el pizarrón y a desarrollar su tema, y así mismo la alumna expresó que el docente no genera motivación para que los alumnos aprendan, como resultado, los estudiantes solo se atienen a copiar lo que el maestro reproduce en el pizarrón y por tanto, no hay un seguimiento o retroalimentación del aprendizaje de los alumnos.

Como se puede apreciar el docente no impulsa actividades cognitivas para desplegar procesos autorregulación en los estudiantes, en este sentido Hernández (2009) afirma que “en las aulas prevalece una dinámica llamada patrón IRE (Iniciación-Respuesta-Evaluación), donde el maestro es quien más habla (“transmite” información), los alumnos dan respuestas cortas y repetitivas, y el maestro evalúa esas respuestas” (p. 62). Es así, como se valora que el tipo de enseñanza actual respecto a la asignatura de física carece de estrategias de aprendizaje en donde se sigue reproduciendo en el aula un aprendizaje memorístico sin propiciar en el alumno un aprendizaje estratégico (Hernández, 2009)

Por otra parte, desde la cognición se observa que el docente, de todos los procesos cognitivos, solo activa la memoria de trabajo de los alumnos, esto es insuficiente para fijar los conocimientos que se exponen en el pizarrón, en este sentido tenemos que:

Todo procesamiento comienza por un despliegue perceptivo-atencional que coloca al sujeto ante el contenido mismo de lo que debe aprender. Se activa así, la memoria inmediata [...] A la primera fase de procesamiento sigue un trabajo muy activo en el cual a la tarea presentada y convenientemente comprendida a un nivel sensorial se unen los esquemas previos activados para ella; en esta fase se realiza el trabajo propiamente de procesamiento, mediante la elaboración de una primera versión todavía efímera; es lo que se ha llamado memoria de trabajo [...] Si la activación desaparece antes de producirse una codificación mínima adecuada y un primer nivel de archivo, sobreviene el olvido”. (Ortega, pág. 96, 97).

La afirmación de la alumna de “que no le entiende al maestro”, tiene mucho que ver con el olvido del conocimiento una vez acabada la clase del día.

Es así, como se podría corroborar a través del programa de estudios de física para la preparatoria, que ofrece la UNAM, detectar las estrategias de aprendizaje en los contenidos. El programa que se puede localizar fácilmente por internet. Es un plan de estudios que se elaboró en 1996, y que se aprobó por el H. Consejo técnico el 17 de noviembre 2016. Esto quiere decir, que, desde hace 23 años, este programa de estudios intenta pasar a una enseñanza constructivista y aun no lo logra por completo para el presente año.

De modo que, el programa de física tiene una conceptualización constructivista, dado que posee los contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales; claramente marcados. “La investigación sobre expertos y noveles vuelve a ser muy relevante en términos de psicología de la

instrucción porque descubre procesos importantes del interior del aprendizaje. La existencia de un continuo apoyo entre conocimiento declarativo, procedimental y condicional: saber, saber hacer y saber aprender”. (Ortega, pág. 108).

Con el análisis realizado, se puede afirmar que el programa de física marca las sugerencias de trabajo apoyados en la taxonomía de Bloom y técnicas didácticas como Proyectos (ABP). También contiene sugerencias para la evaluación. Por un lado, presenta evaluaciones diagnósticas (para identificar los conocimientos previos) y por otro lado, genera evaluaciones de retroalimentación del conocimiento como portafolios, lista de cotejo y rúbricas. El contenido del programa viene muy claro y bien explicado.

Por lo que se deduce, como una posibilidad, es que el profesor de la materia de física seguramente desconoce todas estas herramientas para aplicarlas a su clase, o no ha investigado, de qué manera puede hacerse de estas herramientas. De modo que, se propone un ejemplo, para visualizar las estrategias de aprendizaje en la clase de física de preparatoria, para desarrollar los contenidos del programa.

Estrategias de Aprendizaje	Actividades	Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Contextos y Mapa conceptual. (cognitiva y metacognitiva)	Lectura de artículos y textos escolares	Diferentes tipos de energía: mecánica, eólica, solar, química, nuclear, de mareas.	Contextos y Mapa conceptual. (cognitiva y metacognitiva)	Lectura de artículos y textos escolares
Explicación y Comparación	Lluvia de ideas	Observación y descripción de	Explicación y Comparación	Lluvia de ideas

(Cognitiva)	en equipo	fenómenos, con respecto a la energía.	(Cognitiva)	en equipo
Objetivos y Planes (metacognitiva)	Un escrito narrativo de ideas.	Actitud responsable ante el consumo de energía	Objetivos y Planes (metacognitiva)	Un escrito narrativo de ideas.

A diferencia del profesor de física que solo anota en el pizarrón, es necesario generar diferentes estrategias para poder motivar aprendizajes significativos, que los alumnos reconozcan su entorno, que pueda pensarlo y de cierta manera modificarlo; esto permite nuevos significados al alumno, también, se logra involucrar y hacer responsables a los estudiantes de sus propios conocimientos y se les motiva para que generen más conocimientos por su cuenta, para esto habrá que cambiar la posición docente, así lo explica Díaz Barriga (2003) “Es preciso aclarar que por estrategia de enseñanza o estrategia docente entendemos los procedimientos que el profesor o agente de enseñanza utiliza de manera flexible, adaptativa, autorregulada y reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”. (p.71).

Explicar los criterios de evaluación de los objetivos a alcanzar, es importante tener claro el evaluar los conocimientos actitudinales, así como los procedimentales y conceptuales.

El propio programa de preparatoria de la UNAM, menciona claramente la siguiente recomendación “Realizar una retroalimentación continua de las actividades desarrolladas a lo largo del proceso de enseñanza y de aprendizaje para que los alumnos consideren a la evaluación como una herramienta para que ellos mismos reconozcan y valoren su avance formativo y en consecuencia esto favorezca

el desarrollo de la autorregulación” (*programa de física III*, pág. 7).

CONCLUSIÓN

En síntesis, se valora a través del análisis de los planes educativos de física de la UNAM en nivel preparatoria que estos son instaurados desde una concepción constructivista para impulsar contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, sin embargo, los docentes tienen que hacer uso de diversas estrategias de aprendizaje para generar en los estudiantes motivación en la asignatura de física, además de impulsar la autorregulación del aprendizaje.

Como resultado, se debe dotar a los maestros, con estas herramientas del conocimiento que posibiliten la aplicación de diversas estrategias de aprendizaje en el aula y obtener mayor interés en la asignatura de física, dado que se ha demostrado en investigaciones los beneficios de enseñar a los alumnos desde estrategias cognitivas los contenidos,

para tener alumnos interesados en el desarrollo de la investigación y aplicación de la física que impulse el pensamiento científico.

Fuente: sagan.ajusco.upn.mx

BIBLIOGRAFÍA

Hernández, G. (2009). La enseñanza de la lengua. Suplemento de la UACM: *Educación* 1, pp. 10-11.

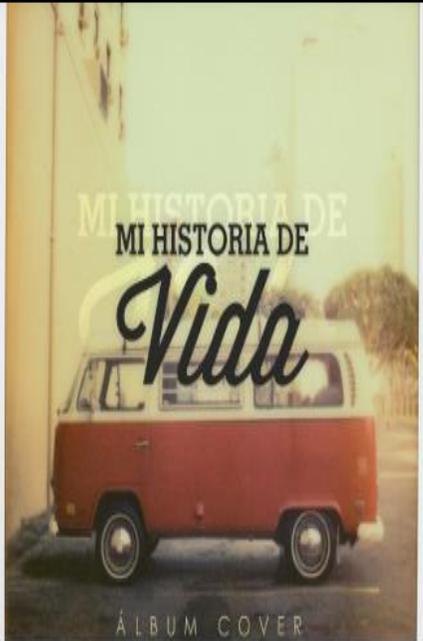
UNAM, Escuela Nacional Preparatoria, Plan de estudio 1996, *programa de física III*. Consultado el 27 de noviembre 2019, en: http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/cuarto-2016/1401_fisica_3.pdf

Díaz Barriga Arceo, Frida (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5(2), undefined-undefined. [fecha de Consulta 27 de Noviembre de 2019]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155/15550207>

Ortega, R (2005). *Psicología de la enseñanza y desarrollo de persona y comunidades*. México: Fondo de Cultura Económica, Cap. 3 pp.80-115.

El ensayo posttest del estudiante 3 con calificación sobresaliente, presenta todos los aspectos referentes a la estructura conceptual argumentativa, también describe de manera inteligible y precisa la tesis, de igual modo el título es pertinente con el tema y este es creativo. Por otra parte, en la introducción se precisa el objetivo que se pretende alcanzar, el cuerpo expone argumentos claramente definidos que dan sustento a la tesis. Por último, en la conclusión se resume y reafirma de forma integral la tesis inicial e integra una propuesta de recomendación.

Anexo. Ficha 8. Pantalla de instrucciones para la elaboración del escrito “Historia de vida”



Mi Historia de vida

Propósito: Elaborar una narrativa de forma escrita sobre la historia de vida personal. Cada persona tiene su propia historia de vida y cada quien tiene algo que contar.

Instrucciones específicas:
Escribe tu historia de vida en un procesador de textos, siguiendo los siguientes pasos:

1. Planifica tu narrativa preguntándote ¿Qué voy hacer? ¿Cómo lo voy hacer?:
 - Planifica el tiempo para escribir ¿Cuándo?, ¿Cómo? y ¿Dónde? escribiré
 - Nombre de la historia
 - Personajes importantes
 - ¿Cuál es mi idea central? o ¿Qué quiero contar a los demás?
 - Establecer ¿Cuál es mi objetivo?
2. Textualiza tu narrativa preguntándote ¿Qué estoy haciendo? ¿Cómo lo estoy haciendo?
 - Organiza la información
 - Diseña una estructura de la narrativa: inicio, desarrollo y cierre.
3. Evalúa tu narrativa preguntándote ¿Qué también lo estoy haciendo?
 - plantear metas alcanzadas o que deseas alcanzar a corto y largo plazo ya sean personales o académicas.
 - Reflexiona sobre tus acciones
 - Evalúa tu escritura a lo largo y al final del escrito y si es necesario corrige.
4. Al completar la actividad, sube tu trabajo dando clic en el botón “Agregar entrega” que se encuentra en la parte inferior. Del mismo modo, anexa tu e-portafolio el trabajo.

Observa los videos siguientes, en los cuales se presentan tres experiencias de vida narradas por los protagonistas de estas historias.
Para orientar la elaboración de tu producto de aprendizaje puedes consultar la página web siguiente, así como la lista de cotejo, a fin de verificar que hayas considerado todo lo solicitado.

Fuente: sagan.ajusco.upn.mx

Anexo. Ficha 9. Ejemplo de una “Historia de vida” de un estudiante

Mi vida entera

Personajes importantes:

██████ (Yo)

██████ (Mamá)

██████ (Hermana)

Lo que quiero platicar son mis metas a largo plazo en lo personal y en lo académico.

Mi objetivo es describir las metas que tengo en el ámbito personal, como en el académico y el cómo las pienso alcanzar

Mi nombre es A██████, en estos momentos estoy cursando el tercer semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, les contaré las metas que tengo a corto y largo plazo en el ámbito personal y académico.

Una de mis metas a corto plazo es terminar el semestre con buenas calificaciones, ya que el semestre pasado reprobé dos materias y quiero mejorar mi promedio de calificaciones, lo haré entregando los trabajos finales de cada materia en tiempo y forma. En el ámbito personal tengo como meta salir campeón con el equipo de fútbol donde juego hemos tenido un buen torneo y me gustaría ganar el campeonato.

En las vacaciones buscaré empleo para poder ayudarle a mi mamá con los gastos en la casa, y con los gastos que va a tener cuando mi hermana regrese a su escuela. También me inscribiré a un curso de inglés y computación para mejorar los conocimientos que ya tengo.

Para el resto de mi carrera voy a dar lo mejor de mi, en todas las materias, recurraré las materias que debo y obtendré mejores calificaciones ya que le prometí a mi mamá que lo haría.

Siempre me ha llamado la atención la contabilidad y cuando termine mi carrera en Psicología Educativa, buscaré un empleo y estudiaré para realizar un examen para el Politécnico y poder estudiar contabilidad, no será sencillo pero se que puedo lograrlo.

En el ámbito personal quiero cumplir otra promesa que le hice a mi mamá y a mi hermana, la cual es llevarlas al mar ya que hace algunos años fuimos, nos gustó tanto que yo les hice esa promesa y la pienso cumplir.

Cuando ya tenga un trabajo fijo buscaré una pareja, para formar una familia estable, tener mi casa y poder seguir ayudando a mi mamá y a mi hermana con lo que necesiten.

Fuente: sagan.ajusco.upn.mx