**Planteamiento y análisis de la estrategia:**

**“Fortalecimiento de las habilidades intelectuales y desarrollo de la competencia argumentativa en los alumnos de noveno semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria de la especialidad de español”**

El siguiente análisis tiene como finalidad explicar la estrategia “Fortalecimiento de las habilidades intelectuales y desarrollo de la competencia argumentativa”. En primer lugar, se sabe que la práctica educativa es una actividad dinámica y reflexiva,[[1]](#footnote-1) que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre el maestro y los alumnos (García, 2008). Dicha actividad abarca una diversidad de factores y procesos que si bien implica un análisis exhaustivo, también se debe ser selectivo y concreto. Sobre dicha interacción, en este análisis solo serán mencionadas tres de las esferas que intervienen: a) el pensamiento didáctico del profesor y la secuencia didáctica realizada por medio de la estrategia; b) La interacción que se establece dentro del aula entre los participantes, los contenidos, los procedimientos y las actitudes[[2]](#footnote-2) maestro-alumno; c) La reflexión y análisis de los resultados alcanzados en el desempeño conceptual, procedimental y actitudinal.

De manera particular para contextualizar el análisis y reflexión[[3]](#footnote-3) de la estrategia “Fortalecimiento de las habilidades intelectuales y desarrollo de la competencia argumentativa” ha sido necesario servirse de un marco conceptual y metodológico que permitiera analizar y comprender cada una de las esferas arriba mencionadas. Por tanto, se partió de dos referentes principales: el primero es el pragmalingüístico, psicológico y social para el desarrollo de la competencia argumentativa retomados de Teun Van Dijk y Emersen; el segundo, el uso de los procedimientos del método científico, con énfasis en las etapas propuestas por John Dewey sobre el pensamiento reflexivo (enfoque pragmático).

Se eligió este marco de referencia porque el propósito fundamental de la estrategia era contribuir al desarrollo de las habilidades intelectuales marcadas en el perfil de egreso de los alumnos de noveno de la Licenciatura en Secundaria con especialidad en español. Al mismo tiempo, debía contribuir al fortalecimiento de la competencia argumentativa dentro de la materia de “Análisis de textos argumentativos”.[[4]](#footnote-4)

A partir de lo dicho, se comenzará por describir la primera de las esferas mencionadas en el párrafo anterior, pero antes, es preciso reconocer con honestidad que aunque se realizó una investigación profunda sobre el paradigma epistemológico constructivista para indagar ¿cómo aprendemos?, no ha sido suficiente en relación a que además, se debe disponer de informaciones concretas sobre ¿cómo el docente puede contribuir con su acción educativa a que los alumnos aprendan mejor? En este sentido, se diseñó y planificó una estrategia para contribuir al desarrollo de la competencia argumentativa de los alumnos en mención.

Por tanto, en la primera dimensión de análisis sobre el diseño y planeación de la estrategia, es importante resaltar que está se construyó tomando en cuenta tres etapas que serán descritas a continuación.

La primera consistió en generar un vínculo para recordar y asociar los elementos conceptuales y procedimentales, con los conocimientos previos abordados en semestres anteriores, en torno a: la retórica clásica, el método científico (usado en la monografía), así como en los aspectos de redacción. Fue importante generar un anclaje con los conocimientos previos porque como lo sostiene Ausubel (Pozo, 1991), este es el factor más importante que influye en el aprendizaje y con el cual el docente puede tender un puente con los nuevos aprendizajes (ZDP)[[5]](#footnote-5).

La segunda fue planeada para que los alumnos contrastaran dos modelos argumentativos distintos: el esquema de Toulmin (lógico)[[6]](#footnote-6) y el propuesto por Van Dijk (pragmalíngüístico, social y psicológico)[[7]](#footnote-7). Por un lado, Van Dijk (1992, 175) señala que la identificación de las superestructuras textuales nos permite adentrarnos de manera sistemática en el *contexto psíquico* en el que “[…] se realizan la producción, la comprensión y la posterior ‘elaboración’” de los textos. Por otro lado, Paul Richard (1994) y Dewey (1999) señalan que la conexión y el contraste de ideas y conocimientos, nos permiten desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo. Ambos, aspectos fundamentales para fortalecer la competencia argumentativa.

La tercera y última se enfocó en la aplicación y práctica de los esquemas mencionados dado que estos, de acuerdo a Pimienta (2012) y García (2014), se generan como procesos interactivos, a través de los cuales es posible organizar y explicar conocimientos específicos. En este sentido, permiten seleccionar y jerarquizar las ideas (proposiciones). Y, a partir de dicho proceso se movilizan las habilidades intelectuales. La finalidad de utilizar ambos modelos fue modificar o reajustar[[8]](#footnote-8) los esquemas[[9]](#footnote-9) procedimentales para la construcción de debates y ensayos –propósito además de arriesgado, peligroso–[[10]](#footnote-10).

Dentro de la tercera etapa estaba implícita la intención de abrir un espacio de descubrimiento y valoración del proceso llevado a cabo –como experiencia de aprendizaje– para una posible aplicación en los semestres subsiguientes.[[11]](#footnote-11) Es decir, comenzar a gestionar procesos metacognitivos que como todos sabemos, es una de las finalidades del paradigma constructivista, dado que este proceso es de acuerdo a Flowel y Hayes (1980) cognitivo y se concibe como la capacidad que tiene un individuo de conocerse a sí mismo y autorregular su propio aprendizaje. En otras palabras, que el alumno pueda planificar estrategias para distintos escenarios de aprendizaje.

Es justo reconocer que estas tres etapas sufrieron modificaciones a lo largo de la aplicación para ajustarse a los tiempos, aprendizajes y resultados que los alumnos iban mostrando durante su ejecución, así como a los cambios realizados en el calendario escolar oficial –que recortaron o programaron clases en línea–.[[12]](#footnote-12)

A continuación, serán analizados los resultados obtenidos de la primera fase de aplicación de la estrategia. En primer lugar, se realizó la vinculación del *conocimiento declarativo[[13]](#footnote-13),* de tal manera, que los alumnos pudieran *anclar* la información para generar *esquemas* conceptuales sólidos y con ello, desencadenar patrones de organización que evitaran abordar los nuevos conocimientos en “infocachos” (*infobits*).[[14]](#footnote-14)

En este sentido, la presentación y reconocimiento de los dos diferentes esquemas, Toulmin y Van Dijk, no representó muchas dificultades. Empero, comprenderlos en su elaboración y contraste sí implicó un esfuerzo de aplicación de las habilidades cognitivas superior, al estadio antes mencionado. A partir de la observación del docente se considera que en varios de los casos fue producto de un obstáculo epistemológico, así como de la dificultad de los esquemas puesto que en último de ellos las categorías que le dan estructura son abstractas e implicaban procesos de selección, clasificación y construcciones: tanto cognitivas como lingüísticas.

A saber, aunque en cuanto a conceptos se hizo énfasis en no generar “infocachos”, empero, se considera que el proceso de reajuste, en algunos de los alumnos fue más lento en la reacomodación de los esquemas mentales y la manera de estructurar la información, generando con ello, más dificultades en el aspecto procedimental, de lo que se tenía previsto[[15]](#footnote-15).

Lo anterior se constató puesto que los alumnos pidieron a las docentes, varias veces, explicar ¿cómo tenían que llenar el esquema? En la pregunta se puede observar, la dificultad que causa visualizar mentalmente un constructo, que es traducido a un acto de llenado de datos. Algunos estudiantes pedían que se les dijera de manera concreta qué poner, por lo que se decidió realizar un ejercicio colaborativo en el cual, entre compañeros generaran una explicación del esquema, guiada por la docente para establecer la diferencia de cada una de las categorías. Al respecto, se refuerza la idea de que lo importante no es solo el producto final, sino el proceso que lo lleva a dar una determinada respuesta (Carretero, 2011).

Es preciso mencionar que se observó una correlación entre la dificultad[[16]](#footnote-16) distinguir las categorías del esquema y los niveles de lectura y la práctica de esta, en los alumnos. De acuerdo con esto, en el caso de los alumnos con mayor práctica de lectura; mostraron menor dificultad para visualizar mentalmente, seleccionar, clasificar y, finalmente, realizar una construcción lingüística escrita en una proposición, que aquellos cuyo nivel de lectura está menos desarrollado.

En este orden de ideas, el desarrollo de la habilidad lectora fortalece la estructuración y organización de información, lo cual permite, por semejanza, asimilar la estructuración del esquema propuesto. Por tanto, hechas estas consideraciones se puede deducir, la diferencia de actuación entre unos alumnos y otros en el proceso de diagramar. Sin embargo, se mencionó el anclaje de los conocimientos previos, pero al mismo tiempo, se obvió el desarrollo de las habilidades intelectuales de cada uno de los alumnos para la consecución de este proceso.

2do. Distinguir, categorizar, diagramar, desmenuzar y probar.

Entre ellos, el uso de los procedimientos del método científico, en específico del proceso de investigación, recolección y selección de datos o fuentes.

*Motivación, actitud[[17]](#footnote-17), asimilación[[18]](#footnote-18)*

# Bibliografía

Benilde García Cabrero. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Redie*, 2. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el día 5 de mes junio de año 2016, en: http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html

1. Perrenoud, P. (2004). *diez nuevas competencias para enseñar.* México: SEP. [↑](#footnote-ref-1)
2. Entendida la **actitud** como la disposición que se tiene para hacer las cosas; incluye interés, motivación, y el valor que la persona le asigna (honestidad, solidaridad, etcétera), así como la norma social que se aplica. (Frade, 2009, p.13) [↑](#footnote-ref-2)
3. Retomando la idea de Schon, en *La formación del profesional reflexivo.*  [↑](#footnote-ref-3)
4. Plan de estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria. México: Sep. [↑](#footnote-ref-4)
5. Zona de Desarrollo Próximo. [↑](#footnote-ref-5)
6. Argumentación desde la retórica clásica que enfatiza la relación de las proposiciones de manera lógica, sin profundizar en sus implicaciones prácticas y sociales. Revisado desde la propuesta de Teodoro Álvarez y Anthony Weston. [↑](#footnote-ref-6)
7. Visión interdisciplinaria que toma en cuenta el cómo, porqué y para qué de un discurso argumentativo. [↑](#footnote-ref-7)
8. Como parte del aprendizaje se realiza un proceso de reajuste o reorganización cognitiva. [↑](#footnote-ref-8)
9. Estructura mental determinada que puede ser transferida y generalizada en varios niveles de abstracción [↑](#footnote-ref-9)
10. Arriesgado y peligroso en el sentido que se desconoce cómo los alumnos realizarían el proceso de equilibración entre la asimilación y la acomodación de los nuevos esquemas dada la complejidad del último de ellos. [↑](#footnote-ref-10)
11. Es importante hacer mención que el proceso se llevó a cabo con la colaboración de la Docente: Angélica Vázquez Ricaño, encargada de la materia de Estrategias didácticas para la enseñanza de la argumentación, cuya participación influyó en esta estrategia. [↑](#footnote-ref-11)
12. En días que tanto el docente como los alumnos tenían otras actividades laborales, esto se menciona en relación a lo que Coll (1998) y Fierro (19) mencionan sobre la significatividad del aprendizaje escolar, en el cual, las interrelaciones que se establecen entre todas las dimensiones de la práctica docente, influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje. [↑](#footnote-ref-12)
13. Marzano [↑](#footnote-ref-13)
14. (*Infobits)* citado en: (Marzano, 2005, p. 45) [↑](#footnote-ref-14)
15. Carretero (2011), señala que uno de los problemas que plantea el uso de esquemas es que se corre el riesgo de de no representar la realidad de manera objetiva, sino según los esquemas que poseemos. En este sentido el uso del esquema de Van Dijk en un contexto universitario tuvo una recepción diferente, la cual proporcionó una experiencia de la cual se partió para el diseño de esta estrategia. [↑](#footnote-ref-15)
16. Vista como error, para poder dar cuenta de manera sistemática de cuál es el proceso de comprensión. [↑](#footnote-ref-16)
17. Conjunto de valores y normas que influyen en la disposición anímica para actuar de una forma determinada ante una idea o hecho concreto, tomando en cuenta sus componentes: cognitivo, afectivo y conductual. [↑](#footnote-ref-17)
18. La asimilación es la incorporación de nuevas experiencias a esquemas preexistentes, según Piaget, interactúa con la acomodación. [↑](#footnote-ref-18)