

# Secuencia didáctica metadiscursiva para el desarrollo del ensayo argumentativo escrito en inglés de estudiantes de Licenciatura en Lenguas Extranjeras<sup>1</sup>

*Angelmiro Galindo*

*Lina María Moreno*

Universidad del Quindío  
Armenia, Colombia

## Resumen

El artículo da cuenta de una investigación-acción centrada en la implementación de una secuencia didáctica metadiscursiva y su impacto en la construcción de la superestructura, macroestructura y microestructura del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2, en 24 estudiantes en formación bilingüe universitaria de 4º semestre de una licenciatura colombiana en lenguas extranjeras (inglés y francés). Los instrumentos de recolección de datos fueron: (1) Prueba de producción del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2, (2) Rúbrica de evaluación del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2, (3) Diario del docente y (4) Portafolio del estudiante. Los hallazgos revelaron que, por un lado, el diagnóstico justificó la intervención didáctica metadiscursiva en la producción del ensayo argumentativo y, por el otro, dicha intervención mejoró los desempeños en la

---

<sup>1</sup> Este artículo se inscribe en la línea de investigación *Bilingüismo en contextos lingüísticamente mayoritarios*, del Grupo de Investigación en Bilingüismo, categoría B de Colciencias. Es un producto de la investigación *Secuencia didáctica metadiscursiva, ensayo argumentativo escrito en inglés/L2 y bilingüismo productivo y receptivo en una licenciatura colombiana en lenguas extranjeras: Enfoque de investigación mixta*, financiada por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Quindío (Colombia). Registrada en dicha dependencia con el consecutivo No. 864 y desarrollada entre agosto de 2017 y julio de 2019.

superestructura y en ciertas medidas de la macroestructura y la microestructura argumentativa. Se concluyó que el impacto respectivo depende del aspecto focalizado de la estructura del ensayo y que hubo regulación consciente del proceso de escritura.

**Palabras clave:** bilingüismo individual; ensayo argumentativo; secuencia didáctica metadiscursiva.

### Abstract

#### **A metadiscursive didactic sequence for writing argumentative essays in English for students of a bachelor's program in foreign languages**

The article describes an action research focused on the implementation of a metadiscursive didactic sequence and its impact on the construction of the superstructure, macrostructure, and microstructure of argumentative essays written in English as a foreign language. Twenty-four students of fourth semester enrolled in a Bachelor's Program in Foreign Languages (English and French) in a Colombian university participated in the study. The data collection instruments were: (1) an argumentative essay written in English, (2) an evaluation rubric of the argumentative essay, (3) a teacher's diary and (4) a student's portfolio. The findings revealed that, on the one hand, the diagnosis made justified the metadiscursive didactic intervention in the written production of argumentative essays and, on the other, that the intervention improved the students' performance related to the superstructure and to certain extent the macrostructure and the microstructure of their texts. It was concluded that the impact on text production depends on the aspect of the essay structure that is focused on and on the conscious regulation of the writing process.

**Key words:** argumentative essay; individual bilingualism; metadiscursive didactic sequence.

### Résumé

#### **Séquence didactique métadiscursive pour l'écriture d'un essai argumentatif en anglais chez des étudiants d'une licence en langues étrangères**

Cet article rend compte d'une recherche-action concernant la mise en place d'une séquence didactique métadiscursive et son impact sur la construction de la superstructure, de la macrostructure et de la microstructure d'un essai écrit en anglais/L2, chez 24 étudiants universitaires bilingues de deuxième année de licence en langues étrangères (anglais et français). Les instruments de la collecte de données ont été : (1) Épreuve de production de l'essai argumentatif écrit en anglais/L2, (2) Rubrique d'évaluation de l'essai argumentatif écrit en anglais/L2, (3) Journal de terrain de l'enseignant et (4) un Portfolio de l'étudiant. Les résultats ont montré que, d'une part, le diagnostic a justifié l'intervention didactique métadiscursive dans la production de l'essai argumentatif ; d'autre part, cette intervention a amélioré les performances des étudiants dans la superstructure et dans certaines mesures de la macrostructure et de la

microstructure argumentative. En guise de conclusion, l'impact respectif dépend de l'aspect ciblé de la structure de l'essai et de la régulation consciente du processus d'écriture.

**Mots-clés :** bilinguisme individuel ; essai argumentatif ; séquence didactique métadiscursive.

### **CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO**

Galindo, A., & Moreno, L. (2020). Secuencia didáctica metadiscursiva para el desarrollo del ensayo argumentativo escrito en inglés de estudiantes de Licenciatura en Lenguas Extranjeras. *Lenguaje*, 48(2), 289-327. doi: 10.25100/lenguaje.v48i2.8382

## INTRODUCCIÓN

La argumentación, desde una perspectiva general, está presente en todos los contextos de la cotidianidad, entre otros: debates públicos, espacios laborales, libros de texto, artículos de revista y el mundo académico. Los autores de este artículo abordan la argumentación en el ámbito educativo. Según Crowell y Kuhn (2014), la argumentación es una habilidad por adquirir y un método de desarrollo del pensamiento en el mundo académico. Ciertamente, el alumno necesita desarrollar dicha competencia para desenvolverse en su vida diaria y transmitir sus pensamientos, defender sus ideas, mantener diálogos abiertos y comprensivos con los demás, etcétera (García-Barrera, 2015). Paralelamente, la argumentación escrita en segunda lengua (L2) es una línea de investigación de creciente interés en el siglo XXI en ciencias de la educación, del lenguaje y cognitivas, así como para docentes de lenguas extranjeras e investigadores de la bi-multiliteracidad. La temática de investigación del presente artículo se centra en la producción de la argumentación escrita en L2 en el campo de la educación para el bilingüismo, principalmente, en sujetos en formación bilingüe universitaria de licenciatura en lenguas extranjeras.

El examen de los antecedentes en torno a la temática de investigación en referencia se realizó mediante la técnica de revisión sistemática de literatura, con el fin de identificar, analizar e interpretar las respectivas evidencias (Pazmiño-Maji, García-Peñalvo y Conde-González, 2016). Las unidades de análisis respectivas fueron encontradas en las bases de datos EBSCO, PROQUEST y ERIC. De dicha revisión concluimos que, desde una perspectiva general del desarrollo de la competencia argumentativa escrita en L2, existen sujetos beneficiarios de la formación bilingüe universitaria de licenciatura en lenguas extranjeras con competencias escriturales que los habilitan para escribir en L2 textos que cumplen con la estructura básica argumentativa, es decir, que contienen una tesis, defendida mediante la exposición de uno o varios argumentos, y la respectiva conclusión (Binti, Monsefi y Nimehchisalem, 2017; Fareed, Ashraf y Bilal, 2016). Sin embargo, tales sujetos aún necesitan realizar esfuerzos de aprendizaje para mejorar la organización del contenido argumentativo escrito en L2, visto en las tres estructuras textuales de Kintsch y Van Dijk (1978) y Van Dijk (1980): superestructura, macroestructura y microestructura.

En relación con la superestructura, Binti *et al.* (2017) halló que algunos textos argumentativos escritos en L2 carecen de una tesis por desarrollar. Las dificultades en la construcción macroestructural, entre otras, son: (1) Incoherencia entre las ideas secundarias desarrolladas (Fareed *et al.*, 2016), (2) Carencia de argumentos para el sustento de la tesis presentada (Carrillo, 2010; Chacín y Pinto, 2006) y (3) Incoherencia entre las ideas secundarias desarrolladas (Fareed *et al.*, 2016). Las dificultades observadas en la construcción microestructural son, entre otras: (1) Uso incorrecto de los tiempos verbales, (2) Uso incorrecto del artículo definido y las preposiciones, (3) Uso de conectores sin ninguna relación lógica entre las partes textuales unidas y (4) Omisión de conectores

(Carrillo, 2010; Chacín y Pinto, 2006; Fareed *et al.*, 2016; Hernández Gaviria y Díaz, 2015; Lahuerta, 2018; Noguera y Hoyos, 2009).

En la investigación aquí reportada, sus autores propusieron intervenir la producción argumentativa escrita en inglés/L2, evaluada a través del género discursivo tipo ensayo, de sujetos en formación bilingüe universitaria de 4º semestre de una licenciatura colombiana en lenguas extranjeras. La intervención propuesta se fundamentó en la investigación-acción (Elliot, 2000) y tuvo una orientación metadiscursiva, tomando como base investigaciones anteriores, entre ellas las de Camelo (2010) y Escorcía y Fenouillet (2011), quienes concluyeron que dicha intervención mejoró la escritura académica en contexto universitario. En tal sentido, la ruta investigativa fue la siguiente: (1) Hipótesis de investigación: la implementación de la secuencia didáctica metadiscursiva mejora los desempeños en la producción del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2 y (2) Pregunta de investigación: ¿Cuál es el impacto de una secuencia didáctica metadiscursiva sobre los desempeños en la producción del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2, en sujetos en formación bilingüe universitaria de 4º semestre de una licenciatura colombiana en lenguas extranjeras?

## MARCO TEÓRICO

### Bilingüismo Individual: Una Aproximación Psicolingüística

294

La presente investigación tuvo como centro de interés el sujeto en formación bilingüe universitaria de licenciatura en lenguas extranjeras. En tal sentido, se definió el bilingüismo desde su vertiente individual, con una aproximación psicolingüística. Según El Euch (2011), el bilingüismo individual (multilingüidad, en su terminología) es:

Repertorio o variedades de lenguas a las cuales un sujeto tiene acceso para la comunicación y, además, cómo las usa para su pensamiento, su expresión y sus relaciones sociales. El conocimiento y uso de lenguas (o variedades) varía según ciertas dimensiones psicológicas, entre otras, la edad de inicio al desarrollo bilingüe y la relación entre lengua y pensamiento (organización cognitiva). (p. 60).

Para Grosjean (2018), el uso que hace el bilingüe de sus lenguas está en relación directa con el contexto comunicativo respectivo. Seguidamente, tal condición lleva al usuario de dos o más lenguas a desarrollar una competencia lingüística y cultural. La primera lo convierte en bilingüe y la segunda en bicultural. A este respecto, Grosjean (2019) plantea:

Una persona bicultural participa, en mayor o menor grado, en la vida de dos o más culturas y, por lo demás, adapta, al menos en parte, sus actitudes, sus

comportamientos, su lengua a situaciones o contextos culturales y, por último, combina y mezcla los rasgos culturales de las culturas involucradas. (p. 34).

El bilingüismo, desde su vertiente individual, se manifiesta diversamente según cada individuo, cultura, contexto de adquisición, necesidades de uso, entre otras variables (Ada, Campoy y Baker, 2017; Baker y Wright, 2017; Galindo y Larrotta, 2018). Además, es pertinente considerar que, dados los variados usos que se aplican a la condición bilingüe, las definiciones de este concepto varían en función de los ámbitos de especialidad profesional: para un intérprete, el bilingüismo implicaría tener algunas características que para un neurólogo o lingüista resultarían prescindibles (Cabrera, 2017). En conclusión, a partir de lo anteriormente expuesto, los autores de la presente investigación definen el bilingüismo individual como: “Uso que efectúa el bilingüe de sus lenguas-culturas, en una situación de comunicación determinada, con distintos grados de dominio, según sus características individuales y contextuales”.

### **Formación Bilingüe Universitaria de Licenciatura en Lenguas Extranjeras**

Galindo (2012) planteó que la formación bilingüe universitaria de licenciatura en lenguas extranjeras se refiere a: “Las carreras profesionales (licenciaturas) en lenguas modernas o extranjeras, que promueven un estado de bilingüismo, el cual involucra la LM del estudiante y una o más lenguas adicionales a esta” (p. 123). En el presente informe, sus autores mencionan que dicha formación bilingüe se caracteriza por ser exógena, consecutiva, adquirida y diferencial. Es exógena por que la L2 no es usada como LM (lengua materna) en la comunidad donde vive el bilingüe (Hamers y Blanc, 2000; Galindo y Larrotta, 2018). Es consecutiva porque el desarrollo de la L2 del bilingüe tiene lugar después de haber desarrollado su LM (Ada *et al.*, 2017). Es adquirida porque el bilingüismo es la resultante del estudio de la L2 en un ambiente escolar (Cabrera, 2017). Es diferencial debido a que el dominio de las lenguas no se manifiesta en términos absolutos de todo-nada, tal como lo planteó Bloomfield (1935) o en términos relativos de todo-algo, como lo propuso Macnamara (1967). En tal sentido, se manifiesta en el sujeto con diferentes grados de dominio. En efecto, de acuerdo con Grosjean (2015), la coexistencia de dos o más lenguas en una persona y en un contexto sociocultural específico produce un único y específico hablante-oyente, con competencias diferenciales en sus dos lenguas según lo exige el ambiente.

295

### **Argumentación Persuasiva**

La teoría de la argumentación, según Perelman (1997), Perelman y Olbrechts-Tyteca (2000) y Vignaux (1988), plantea que la naturaleza del lenguaje es esencialmente persuasiva y, por lo demás, concibe la argumentación como un acto lingüístico, discursivo y comunicativo, en el que el interlocutor se propone ganar la adhesión del destinatario,

mediante el desarrollo organizado de argumentos en defensa de una tesis. La argumentación persuasiva, según tales exponentes teóricos, es válida para un auditorio particular. Por otra parte, según Perelman (1997), toda argumentación implica un problema y cuando éste es de tipo dialéctico permite la colocación de argumentos en favor y en contra de la tesis en cuestión, lo que conlleva el uso de técnicas de argumentación. En tal sentido, menciona Ochoa (2008), el sujeto argumentador debe conocer al receptor. Para ello, según este autor, es preciso conocer su entorno, saber qué tesis acepta o cuáles rechaza, su identidad y valores. Igualmente, en cuanto a la forma, es decir, el orden y método para lograr la adhesión del receptor a la posición defendida, según Perelman y Olbrechts-Tyteca (2000), el argumentador debe: “Evitar argumentos confusos, cerrados, débiles, imprecisos, redundantes, repetidos, impertinentes, fijos o coercitivos y, por lo demás, presentar una tesis clara y precisa, de tal manera que resalta las posibilidades de ser aceptada” (p. 51). En otras palabras, según estos autores, los argumentos seleccionados por el sujeto argumentador deben ser pertinentes entre sí y con la posición defendida.

### **Modelo de Evaluación del Ensayo Argumentativo Escrito en L2**

Desde la concepción de la argumentación persuasiva, expuesta por Perelman (1997), Perelman y Olbrechts-Tyteca (2000) y Vignaux (1988), proponemos considerar el ensayo argumentativo escrito como un género textual escrito, expositivo-argumentativo, cuyo autor defiende su posición frente a un tema, desarrollando uno o varios argumentos. La aceptación por parte del receptor de la tesis defendida generaría un cambio de su comportamiento. En la presente investigación, sus autores evaluaron el ensayo argumentativo escrito en inglés/L2, a partir de tres estructuras de organización del contenido del texto, expuestas en el modelo psicológico del procesamiento del texto de Kintsch y Van Dijk (1978) y Van Dijk (1980):

296

- Superestructura: esquema estructural básico del texto, independiente de su contenido. La superestructura del ensayo argumentativo estuvo constituida por una categoría funcional superior, identificada como: *naturaleza argumentativa*. Esta categoría contiene, a su vez, cuatro categorías funcionales: (1) Planteamiento de la tesis o posición defendida, (2) Estructura lógica del texto, (3) Presentación de uno o varios argumentos y (4) Presentación de una postura que concluye los aspectos desarrollados.
- Macroestructura: organización coherente del contenido semántico del texto a nivel global. La macroestructura del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2 fue evaluada teniendo en cuenta la pertinencia de los siguientes componentes: (1) Tesis, (2) Argumentos desarrollados principales y dependientes y (3) Conclusión.
- Microestructura: organización coherente del contenido semántico del texto a nivel local. La microestructura del ensayo argumentativo fue valorada a partir de los



siguientes mecanismos de coherencia y cohesión textual: (1) Marcadores textuales y (2) Corrección textual, en los siguientes niveles: (a) Precisión y variedad del vocabulario, (b) Precisión en el uso de la ortografía, puntuación y uso de mayúsculas, y (c) Precisión en el uso del tiempo y modo verbal.

### **Secuencia Didáctica con Enfoque Metadiscursivo**

Para empezar, Denardi (2017), Díaz-Barriga (2013), Pérez (2005) y Tobón, Pimienta y García (2010) firman que una secuencia didáctica se refiere al conjunto de actividades sucesivas y planeadas por el maestro, con un grado de complejidad creciente, con el fin de ayudar al alumno a mejorar en la construcción oral o escrita del conocimiento en un campo específico. En segundo lugar, la implementación de una secuencia didáctica metadiscursiva, como fue el caso de la presente investigación, requiere precisar lo que se entiende por metadiscurso. Se le define como un discurso sobre el discurso, usado por el emisor para guiar a su receptor en la comprensión del lenguaje en una determinada situación de uso. Es el material lingüístico, hablado o escrito, que no añade nada desde el punto de vista proposicional, pero que ayuda al receptor del texto a organizar, interpretar y evaluar la información dada (Crismore, Markkanen y Steffensen, 1993; Hyland, 2018; Vande, 1985). En tercer lugar, tomando como base las anteriores claves teóricas sobre el metadiscurso, consideramos que, en una secuencia didáctica metadiscursiva, el docente utiliza, de manera deliberada, un discurso centrado en el contenido científico objeto de enseñanza, cuya finalidad consiste en conducir a los estudiantes a su apropiación consciente. Por último, partiendo del marco teórico de las dos dimensiones de la metacognición (conocimiento sobre la cognición y la regulación cognitiva), propuesto por Flavell (1976), planteamos que la implementación de una secuencia didáctica metadiscursiva favorecería en el estudiante: (1) Capacidad de reflexión sobre el aprendizaje y el proceso de escritura del ensayo argumentativo y (2) Aplicación de estrategias metadiscursivas en la realización de dicha actividad textual, tales como: (a) Planificación, (b) Textualización y monitoreo, y (b) Evaluación.

297

## **METODOLOGÍA**

### **Ubicación y Contextualización de la investigación**

Brevemente, presentamos una mirada global a la ubicación y al contexto de la investigación-acción, definida por sus autores en la ruta investigativa respectiva. Para empezar, en dicha investigación participaron estudiantes en formación inicial de maestros, inscritos en una licenciatura en lenguas modernas (inglés/L2 y francés/L2), en el departamento del Quindío, Colombia. Esta licenciatura, ofrecida en la metodología presencial, cuenta con su registro calificado y su acreditación de alta calidad vigentes y reconocidos por el Ministerio de Educación Nacional colombiano (MEN). Por otra parte,

tal programa académico es un modelo de formación bilingüe universitaria de licenciatura en lenguas extranjeras. Asimismo, en el semestre académico de la implementación de la secuencia didáctica en mención, los estudiantes de la muestra poblacional seleccionada recibían su formación bilingüe universitaria con énfasis en inglés/L2. El énfasis en francés/L2 de dicha formación bilingüe lo inician al semestre siguiente de la intervención. Finalmente, desde una aproximación al bilingüismo en su vertiente individual, con enfoque psicolingüístico, tomando como base a Baker y Wright (2017), El Euch (2011) y Grosjean (2018), los autores del presente artículo tipifican a los sujetos de la investigación, aquí reportada, como bilingües consecutivos de la edad adulta. La dimensión psicolingüística tomada para esta tipificación es la edad de inicio a la formación bilingüe. De los datos obtenidos del Cuestionario de antecedentes lingüísticos, identificamos que estos sujetos iniciaron el aprendizaje del inglés/L2 desde los primeros grados de la escolaridad primaria en instituciones educativas convencionales y después de haber adquirido el español/LM.

### **Muestra Poblacional**

298 24 estudiantes en formación bilingüe universitaria de 4º semestre de una licenciatura en lenguas extranjeras (inglés y francés) en Quindío, Colombia, cuya edad en promedio fue de 19.9 años, participaron en la investigación, previa formalización del consentimiento informado (Paz, 2018). Seleccionados mediante el método no probabilístico: su elección dependió de causas relacionadas con las características de la investigación (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En concreto, seleccionados según el previo cumplimiento de las siguientes características: (1) No haber vivido en un país anglófono por un tiempo superior a 15 días, (2) Haber iniciado el aprendizaje del inglés desde los primeros grados de la escolaridad primaria en instituciones educativas convencionales, en las que el inglés es lengua objeto de aprendizaje y no medio lingüístico para la enseñanza de contenidos académicos, (3) Ser monolingües al iniciar el aprendizaje del inglés en contexto educativo, (4) Tener igual nivel socio-económico y (5) Haber iniciado la formación bilingüe universitaria en el primer semestre de la licenciatura en lenguas extranjeras en el contexto universitario objeto de la investigación.

### **Enfoque, Diseño de Investigación y Procedimiento**

El enfoque de investigación correspondió al cualitativo, con diseño de investigación-acción. El procedimiento de la investigación, realizado en 18 semanas, estuvo constituido por cuatro fases: (1) Identificación o diagnóstico de la situación, (2) Planificación y actuación, (3) Observación y (4) Evaluación.

*Fase 1: Identificación o diagnóstico de la situación (Tres semanas)*

Descripción y explicación de la situación real de la muestra poblacional seleccionada, en cuanto a sus desempeños en la producción del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2. La prueba de producción de un ensayo escrito en inglés/L2 se aplicó de manera colectiva, mediante la técnica de autoadministración: el instrumento se entregó directamente a los sujetos, quienes lo contestaron individualmente (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista 2014). Las pruebas de diagnóstico fueron evaluadas por dos expertos, por medio de la rúbrica de evaluación del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2.

*Fase 2: Planificación y actuación (12 semanas)*

En la fase de planificación de la secuencia didáctica metadiscursiva se diseñaron tres etapas para la fase de actuación: inicio, desarrollo y cierre, las cuales apuntaban al desarrollo secuencial y progresivo del aprendizaje del texto argumentativo persuasivo y del proceso metacognitivo de escritura. Cada etapa constaba de una unidad de aprendizaje, con su respectivo taller, enmarcados en el modelo de organización del contenido del texto de Kintsch y Van Dijk (1978) y Van Dijk (1980), y en el modelo cognitivo de escritura de Hayes (1996), Hayes y Flower (1980, 1986). Específicamente, los talleres incluían actividades y ejercicios dirigidos al estudio progresivo tanto de la estructura del texto argumentativo: (1) super estructura, (2) macro estructura y (3) micro estructura, como del proceso metacognitivo de escritura: (1) Planificación, (2) Textualización y monitoreo, y evaluación.

Durante las tres etapas el docente hizo uso de estrategias metadiscursivas de enseñanza y aprendizaje, a saber : (A) Estrategias metadiscursivas de instrucción y práctica metacognitiva (La instrucción explícita y práctica guiada, la práctica cooperativa y la práctica individual), adaptadas de Mateos (2001), (B) estrategias metacognitivas y metadiscursivas de aprendizaje (uso de metalenguaje, análisis de contenido, identificación y resolución de errores, identificación de estructuras, elaboración de esquemas y listas de chequeo, elaboración de autocuestionarios para la autoevaluación, formulación de preguntas al docente, elaboración de mapas mentales, identificación y ejecución de las etapas del proceso de escritura: planificación, textualización y regulación), y (C) Protocolos en voz alta, propuesto por Flower y Hayes (1981). Los protocolos en voz alta consisten en reflexiones guiadas por el docente y por preguntas, con el propósito de obtener un registro detallado de lo que sucede en la mente del escritor antes, durante y después del acto de escritura.

La etapa de inicio o introducción de la secuencia didáctica se centró en el estudio de la superestructura del texto argumentativo y de la tesis. Durante dicha etapa se implementó la Unidad I, denominada: *Presentación y contextualización de la argumentación persuasiva*. La aplicación de la unidad se presentó de la siguiente manera: Para el estudio

de la superestructura, el docente comunicó el objetivo de aprendizaje e importancia de la lección a los alumnos de forma clara y activó los esquemas de conocimiento sobre la argumentación. Posteriormente, el taller se inició con preguntas atinentes al uso de la argumentación en la vida cotidiana y al conocimiento de diferentes géneros argumentativos. Después, el docente solicitó al estudiante analizar un texto argumentativo persuasivo auténtico sobre un tema de actualidad como es: las parejas poli-amorosas en función de su propósito y estructura. De esta manera, se procedió a la identificación de la superestructura (tesis, argumentos y conclusión) del texto y a la construcción de la estructura de su tesis. Finalmente, para el estudio de la tesis, el alumno debió plantear posturas frente a temas actuales, mediante el uso de un cuadro guía que le permitía desarrollar cada parte de la tesis: Topic, claim and direction (ver ejemplo del estudio de la tesis en Anexo 1).

300

La etapa de desarrollo permitió avanzar hacia la consolidación de los saberes y tuvo como objetivo central iniciar con el estudio del proceso metacognitivo de escritura desde la planificación, la textualización y el monitoreo, y elaborar el cuerpo argumentativo o macroestructura del texto. En esta etapa se estudió la Unidad 2, denominada: *Documentación, comprensión y organización*. Para el favorecimiento del proceso metacognitivo de escritura, el taller inició con actividades que permitían la documentación, la comprensión sobre un tema de actualidad y la planificación del texto. Así, los alumnos seleccionaron la información según el objetivo de comunicación y según el interlocutor, establecieron su posición frente al tema y elaboraron un borrador de la tesis. Luego, los alumnos realizaron un esquema del texto mediante un mapa conceptual. En cuanto al estudio de la macroestructura, el docente abordó la construcción de argumentos (principales y dependientes), en favor de la tesis en defensa. Para ello se elaboraron ejercicios como compleción de textos, identificación del tipo de argumentos, corrección de textos cuyos argumentos no sustentaban la tesis, elaboración de listas de chequeo, autocuestionarios para la autoevaluación y formulación de preguntas al docente. Finalmente, se procedió a la redacción del borrador del cuerpo argumentativo.

En la etapa de cierre, se estudió la construcción de la conclusión, la microestructura del texto y el proceso de regulación o evaluación de textos argumentativos completos. La Unidad 3 se denominó *Práctica y transferencia*. En lo concerniente a la construcción de la conclusión, el taller se inició con el análisis de contenido de conclusiones. Posteriormente, se brindaron ejercicios en los cuales los alumnos debían completar textos carentes de conclusiones. Del mismo modo, el alumno debía seleccionar entre varias propuestas de conclusión la que mejor se adaptara al texto presentado. Con respecto a la microestructura del texto, el taller permitió la evaluación de la microestructura del ensayo argumentativo, mediante la práctica de los siguientes mecanismos de coherencia y cohesión textual: (1) Marcadores textuales, (2) Uso variado del vocabulario, (3) Uso de la ortografía, la puntuación y las mayúsculas y (4) Precisión en el uso del tiempo y modo verbal. Para ello, se analizó la función de dichos mecanismos en textos modelo. Asimismo, se tomaron

muestras de los textos elaborados por los mismos estudiantes y se solicitó la coevaluación y co-corrección. Del mismo modo, se brindaron textos carentes de mecanismos de coherencia y cohesión, y los alumnos debían insertar dichos mecanismos a los textos. Finalmente, se solicitó la construcción y la evaluación de textos completos que mostraran el proceso de escritura: planificación, textualización y monitoreo, y evaluación. Para ello, se emplearon protocolos en voz alta.

### *Fase 3. Observación*

Realizada de manera simultánea a la Fase 2, por medio de los siguientes instrumentos: diario del docente (reflexiones del docente sobre la implementación de la secuencia didáctica) y portafolio de los estudiantes (acopio de los talleres y sus protocolos de orden metadiscursivo). Los datos respectivos fueron codificados mediante el software para datos cualitativos ATLAS.ti7, por dos expertos. En concreto, se analizaron con el fin de descifrar conceptos e ideas, en cuanto al desempeño de los estudiantes en la producción del ensayo respectivo y el uso de estrategias metadiscursivas. Para determinar la apropiación de dichas estrategias por parte de los estudiantes, durante la redacción de los textos y el análisis de los protocolos de razonamiento sobre el proceso de escritura, se establecieron las siguientes categorías: (1) Planificación, (2) Textualización y monitoreo y (3) Evaluación.

### *Fase 4. Evaluación (Tres semanas)*

Correspondió a la reflexión y evaluación, con el ánimo de comprobar el impacto de la implementación de la secuencia didáctica metadiscursiva en la situación educativa diagnosticada. Dicho impacto se determinó según los desempeños de la muestra poblacional en las pruebas de diagnóstico y de salida del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2.

## **Prueba de Producción del Ensayo Argumentativo Escrito en Inglés/L2**

En la construcción de este instrumento, tuvimos en cuenta los principios teóricos de la argumentación persuasiva (Perelman, 1997; Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000; Vignaux, 1988). La prueba presentada es una adaptación del modelo experimental de Carrión y Castro (2012) y Tuzinkiewicz, Peralta, Castellano y Santibáñez (2018), consistente en solicitar a los estudiantes la lectura y el análisis de una situación, que incluía una exposición sobre una problemática, relativa al uso de los datos privados del ciudadano norteamericano por parte del respectivo gobierno, a través de Internet. La tarea solicitada al estudiante fue escribir un texto en inglés, sin la ayuda del diccionario, expresando el acuerdo o desacuerdo, mediante el uso de argumentos, sobre el tema leído. Igualmente, se le indicó lo siguiente: por un lado, la extensión del texto era de su libre elección y, por

el otro, debía suponer que dicho texto se enviaría al comité de una revista internacional, con el fin de persuadirlo de la respectiva publicación. Por otro lado, se calculó la validez de contenido de la prueba propuesta, utilizando la metodología del cálculo del índice de validez de contenido (IVC) (Lawshe, 1975), basado en el juicio independiente de cinco expertos. El IVC calculado fue de 1. También se calculó el respectivo índice de dificultad, en un grupo piloto, compuesto por 10 estudiantes, con características similares al de la muestra poblacional de la investigación y que, por lo demás, no hicieron parte de la muestra poblacional de la investigación. El índice de dificultad obtenido correspondió al 70%. Por último, se calculó el tiempo promedio de respuesta del grupo piloto, obteniendo una media de 50 minutos.

### Rúbrica de Evaluación del Texto Argumentativo Escrito en Inglés/L2

La rúbrica de evaluación del texto argumentativo tuvo como objetivo permitir a los evaluadores examinar el desempeño de los estudiantes en la construcción de la superestructura, la macroestructura y la microestructura del ensayo argumentativo, tomando como base el marco teórico respectivo de Kintsch y Van Dijk (1978) y Van Dijk (1980). Seguidamente, basados en el juicio de cinco expertos, obtuvimos un IVC de 1, usando la metodología de Lawshe (1975).

302

- La superestructura se verificó mediante una categoría funcional superior, denominada *Naturaleza argumentativa*, la cual permitió clasificar los ensayos en: (a) Ensayos de naturaleza argumentativa y (b) Ensayos sin naturaleza argumentativa. Los criterios que se tuvieron en cuenta para dicho fin fueron cuatro: (1) Identificación de la tesis planteada, (2) Presentación de una estructura lógica del texto claramente definida, (3) Identificación de uno o varios argumentos en pro de la tesis y (4) Identificación de una postura que concluye el texto. Cada aspecto fue valorado en una escala Likert, con cinco alternativas de respuestas, en la que 1 equivalió a *Muy en desacuerdo*, 3 a *Ni de acuerdo, ni en desacuerdo* y 5 a *Muy de acuerdo*. Por otra parte, la puntuación mínima posible es de 4 y la máxima de 20. La puntuación total obtenida en la escala se analizó en el continuo 1-5, en que 1 equivalió a *Deficiente*, 2 a *Insuficiente*, 3 a *Aceptable*, 4 a *Sobresaliente* y 5 a *Excelente*. En tal sentido, un ensayo con una puntuación total igual o superior a 3 fue considerado de *Naturaleza argumentativa* y con una puntuación de 2 o de 1 fue considerado carente de dicha naturaleza.
- La macroestructura fue valorada mediante cuatro medidas de evaluación: (1) Pertinencia de la tesis, (2) Pertinencia de los argumentos principales, (3) Pertinencia de los argumentos dependientes y (4) Pertinencia de la conclusión. El desempeño de los estudiantes en cada una de estas medidas se estimó en una escala Likert, con

el fin de determinar el grado de pertinencia, con cinco alternativas de respuestas, donde 1 = Deficiente, 3 = Aceptable y 5 = Excelente.

- La microestructura fue valorada mediante cuatro medidas de evaluación, usando una escala Likert, con cinco alternativas de respuestas: (A) Función argumentativa de los marcadores textuales; la graduación del cumplimiento de dicha función en la escala es la siguiente: 1 = Ninguno de los marcadores textuales usados cumple, 3 = Muy pocos de los marcadores textuales usados cumplen y 5 = Todos los marcadores textuales usados cumplen. (B) Precisión y variedad del vocabulario usado; la graduación de la precisión en la escala es la siguiente: 1 = Muy baja, 3 = Mediana y 5 = Muy alta. (C) Precisión en el uso de la ortografía, la puntuación y las mayúsculas; la graduación de la precisión de dicho uso en la escala es la siguiente: 1 = Muy baja, 3 = Mediana y 5 = Muy alta. (D) Precisión en el uso del tiempo y modo verbal; la graduación de la precisión de dicho uso en la escala es la siguiente: 1 = Muy baja, 3 = Mediana y 5 = Muy alta.

### **Diario del Docente y Portafolio del Estudiante**

El diario del docente es una técnica que estimula la narración de sucesos, ayuda a la detección de dificultades, así como favorece la reflexión y el pensamiento crítico sobre la intervención didáctica (Hopkins, 1989). Su uso tuvo dos objetivos: (1) Recoger del grupo de intervención aquellos episodios que hacen referencia al uso de estrategias metadiscursivas y (2) Proporcionar información en cuanto al desempeño en la producción del ensayo argumentativo escrito en inglés, que permitiera comprender el sentido y significado de las acciones emprendidas en el aula, mediante un relato pormenorizado de los acontecimientos más importantes del proceso de enseñanza aprendizaje. Por su parte, el portafolio del estudiante es: “Una colección organizada de trabajos y documentos previamente seleccionados por el alumno y que reflejan su proceso y su rendimiento en relación con unos objetivos de aprendizaje y unos criterios de evaluación preestablecidos” (Barberà, 2005, p. 499). En la presente investigación, sus autores utilizaron el portafolio para condensar los productos tanto orales como escritos de los estudiantes. Brindó, también, información sobre las reflexiones de orden metadiscursivo y el uso de estrategias metadiscursivas durante el proceso de escritura, tales como: la planificación, la textualización y monitoreo, y la evaluación. Los productos de los estudiantes que constituyeron el portafolio fueron: talleres de las unidades desarrolladas, textos escritos y reflexiones orales por medio de los protocolos de razonamiento en voz alta.

303

### **PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

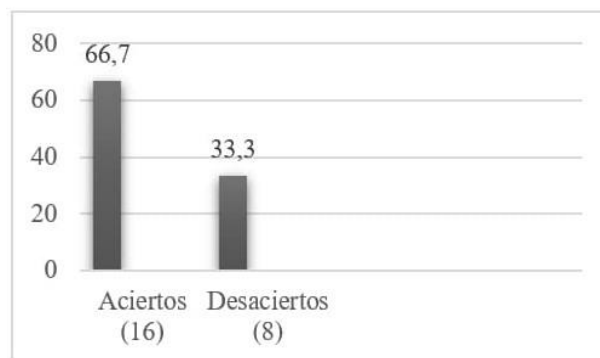
Los resultados de la intervención didáctica se presentan en relación con las siguientes fases: (1) Resultados del diagnóstico de la superestructura, la macroestructura y la

microestructura del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2, (2) Resultados del seguimiento de la observación de la implementación de la secuencia didáctica metadiscursiva y (3) Resultados de la evaluación del impacto de la implementación de la secuencia didáctica metadiscursiva.

### Resultados del Diagnóstico de la Superestructura del Ensayo Argumentativo Escrito en inglés/L2

La superestructura fue verificada mediante una categoría funcional superior, denominada *Naturaleza argumentativa*. El modelamiento del proceso de valoración de la naturaleza argumentativa del ensayo escrito en inglés se realizó mediante una distribución binomial o de Bernoulli de parámetro  $p$  (éxito). Se recurrió a dicha distribución porque tal medida permitió dos posibles sucesos: ensayos de naturaleza argumentativa y ensayos sin dicha naturaleza. La Figura 1 presenta la distribución de frecuencias absolutas y relativas en la medida de la superestructura del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2.

Fuente: Elaboración propia



304

**Figura 1.** Distribución de frecuencias absolutas y relativas en la medida de la superestructura de los ensayos argumentativos escritos en inglés/L2 ( $n = 24$ )

La Figura 1 permite concluir lo siguiente: primero, de los 24 estudiantes diagnosticados, 16, esto es el 66.7%, fueron competentes en la organización lógica de los componentes de la superestructura del ensayo argumentativo, es decir, identificación de la tesis planteada, presentación de una estructura lógica del texto claramente definida, identificación de uno o varios argumentos en pro de la tesis e identificación de una postura que concluye el texto. Segundo, 8 estudiantes, esto es, el 33.3%, aún no habrían desarrollado habilidades relativas a dicha organización.

Los análisis de las puntuaciones totales en el continuo 1-5 de los 16 ensayos de naturaleza argumentativa revelaron lo siguiente: primero, seis casos (37.5%) ubicados en el punto 2 de la escala, con un desempeño *Insuficiente*. Segundo, ocho casos (50.0%) ubicados en el punto 3 de la escala, con un desempeño *Aceptable*. Tercero, solamente dos



casos (12.5 %) situados en el punto 4 de la escala, con un desempeño *Sobresaliente*. En relación con los análisis de las puntuaciones totales en el continuo 1-5 de los ocho estudiantes que escribieron ensayos sin naturaleza argumentativa, se halló que todos se ubicaron en el punto 1, con un desempeño *Deficiente* en el dominio de los aspectos valorados en dicha medida.

### Resultados del diagnóstico de la macroestructura del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2

La Tabla 1 presenta la distribución de frecuencias absolutas y relativas correspondientes a las medidas de evaluación de la macroestructura del ensayo argumentativo.

**Tabla 1.** Distribución de frecuencias absolutas (f1) y relativas (%) en las medidas de evaluación de la macroestructura del ensayo argumentativo

Medidas de evaluación	Deficiente		Insuficiente		Aceptable		Sobresaliente		Excelente	
	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)	
	f1	%	f1	%	f1	%	f1	%	f1	%
Pertinencia de la tesis	0	0.0	4	25.0	10	62.5	1	6.3	1	0.0
Pertinencia de los argumentos principales	0	0.0	4	25.0	7	43.8	5	31.3	0	0.0
Pertinencia de los argumentos dependientes <sup>a</sup>	5	31.3	4	25.0	2	12.5	2	12.5	0	0.0
Pertinencia de la conclusión <sup>b</sup>	1	6.3	6	37.5	5	31.3	4	25.0	0	0.0

305

**Notas:** Fuente: Elaboración propia. La evaluación de la macroestructura se realizó sobre un corpus de 16 ensayos argumentativos; lo que indica una proporción del 66.7%.

<sup>a, b</sup> En relación con las demás medidas de evaluación de la macroestructura del ensayo argumentativo son las que requieren mayor intervención didáctica.

De la Tabla 1 se concluye lo siguiente: primero, de los 16 estudiantes, 10 escribieron ensayos argumentativos con tesis pertinentes, cuatro son insuficientes en dicho aspecto y dos ya habrían desarrollado habilidades suficientes para escribir tesis pertinentes. Segundo, en la pertinencia de los argumentos principales, siete estudiantes tienen un desempeño *Aceptable*, cuatro son *Insuficientes* y cinco ya habrían desarrollado competencias necesarias para escribir argumentos principales pertinentes a la sustentación de la tesis. Tercero, los desempeños más críticos se observan en la pertinencia de los argumentos dependientes y la pertinencia de la conclusión. En la primera característica, nueve estudiantes necesitan reforzar tal aspecto (5 son deficientes y 4 insuficientes), dos escriben argumentos dependientes con pertinencia *Aceptable* y dos ya habrían desarrollado habilidades *Sobresalientes* para dicho fin. En la segunda, siete estudiantes necesitan realizar esfuerzos en la escritura de conclusiones pertinentes (6 son *Insuficientes* y 1 *Deficiente*), cinco tienen desempeños *Aceptables* y cuatro ya habrían

desarrollado habilidades sobresalientes para tal fin. En conclusión, el grupo de los 16 estudiantes, sin bien es cierto que escribieron ensayos con una superestructura propia del ensayo argumentativo, también es cierto que manifiestan limitaciones en el conocimiento y en su respectivo uso de los cuatro componentes macroestructurales de dicho ensayo.

### Resultados del Diagnóstico de la Microestructura del Ensayo Argumentativo Escrito en Inglés

La Tabla 2 presenta la distribución de frecuencias absolutas y relativas correspondientes a las medidas de evaluación de la microestructura del ensayo argumentativo.

**Tabla 2.** Distribución de frecuencias absolutas (f1) y relativas (%) en las medidas de evaluación de la microestructura del ensayo argumentativo

Medidas de evaluación	Deficiente		Insuficiente		Aceptable		Sobresaliente		Excelente	
	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)	
	f1	%	f1	%	f1	%	f1	%	f1	%
Función argumentativa de los marcadores textuales <sup>a</sup>	3	18.8	5	31.3	6	37.8	2	12.3	0	0.0
Precisión y variedad del vocabulario usado	0	0.0	5	31.3	10	62.5	1	6.3	4	25.0
Precisión en el uso de la ortografía, la puntuación y las mayúsculas	0	0.0	2	12.5	9	56.3	1	6.3	4	25.0
Precisión en el uso del tiempo y modo verbal	0	0.0	0	0.0	8	50.0	3	18.8	5	31.3

**Notas.** Fuente: Elaboración propia. La evaluación de la microestructura se realizó sobre un corpus de 16 ensayos argumentativos; lo que indica una proporción del 66.7%.

<sup>a</sup>La función argumentativa de los marcadores textuales, en relación con las demás medidas de evaluación de la microestructura del ensayo argumentativo, es la que requiere mayor intervención didáctica.

De la distribución del éxito en el dominio de la microestructura argumentativa del ensayo, presentada en la tabla anterior, se concluye lo siguiente. Primero, los desempeños más críticos se observan en la medida *función argumentativa de los marcadores textuales*. Los datos aquí observados revelan lo siguiente: (1) Ocho estudiantes necesitarían reforzar la habilidad para usar marcadores textuales con función argumentativa, ya que están por debajo del punto 3 de la escala (Aceptable), (2) Seis estudiantes obtuvieron desempeños *Aceptables* y (3) Solo dos obtuvieron desempeños *Sobresalientes*. Segundo, en la medida *precisión y variedad del vocabulario usado*, 10 estudiantes obtuvieron desempeños *Aceptables*. Tercero, en la medida *precisión en el uso de la ortografía, la puntuación y las mayúsculas*, nueve estudiantes alcanzaron desempeños *Aceptables*. Finalmente, en la medida *precisión en el uso del tiempo y modo verbal*, ocho estudiantes lograron desempeños *Aceptables*. En síntesis, el grupo de los 16 estudiantes requiere aún realizar esfuerzos para consolidar el dominio

de la ordenación de las ideas y párrafos, así como sus relaciones lógicas (causa-efecto, condición, etcétera), en función de la tesis sustentada, en otras palabras, la microestructura del ensayo argumentativo.

En general, las conclusiones de la fase de diagnóstico, anteriormente presentada, son: primero, 16 ensayos, o sea el 66.7 %, cumplieron con los requisitos de la superestructura argumentativa y 8, es decir el 33.3 %, no cumplieron con tales requisitos. Tal hallazgo sugiere que este grupo aún requeriría progresar en el dominio de la superestructura del ensayo argumentativo. Estos hallazgos concuerdan con los de Carrillo (2010), quien encontró que estudiantes de segundo semestre de Licenciatura en Inglés en Argentina manifestaron dificultades en el dominio de la superestructura argumentativa, específicamente, el 30 % de tales estudiantes no incluyeron argumentos en sus ensayos argumentativos escritos en inglés. También concuerdan con los de Binti *et al.* (2017), quien encontró que los estudiantes de tercer año de la licenciatura en Artes, con énfasis en Inglés/L2 escribieron textos sin una idea central (tesis) por desarrollar. Segundo, si bien es cierto que hubo 16 estudiantes cuyos ensayos fueron tipificados de naturaleza argumentativa, también es cierto que tales estudiantes manifestaron deficiencias en el conocimiento y su respectivo uso de los componentes macro y microestructurales del ensayo argumentativo. Los hallazgos del anterior diagnóstico van en la misma dirección de investigaciones anteriores, que observaron dificultades en el dominio de tales estructuras argumentativas. En la dimensión de la macroestructura, Binti *et al.* (2017) y Fareed *et al.* (2016) hallaron que los textos carecían de argumentos dependientes pertinentes. En la dimensión de la microestructura, las dificultades, entre otras, fueron: (1) Falta de elementos articuladores del discurso y deficiencias lexicales (Chacín y Pinto, 2006) y (2) Uso incorrecto de preposiciones y tiempos verbales, así como incoherencia entre las ideas secundarias desarrolladas (Fareed *et al.*, 2016). Por último, la población diagnosticada requiere ser intervenida en cuanto a la construcción de la superestructura, macroestructura y microestructura del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2. En tal sentido, propusimos intervenir dicha población, mediante la implementación de una secuencia didáctica metadiscursiva.

### **Resultados del Seguimiento de la Observación de la Implementación de la Secuencia Didáctica Metadiscursiva**

El procedimiento metodológico para el análisis de los resultados de la fase de observación de la implementación de la secuencia didáctica fue el siguiente: primero, análisis de tres diarios del docente, mediante el análisis de contenido y la codificación abierta, lo que generó categorías emergentes (Strauss y Corbin, 2002). Segundo, análisis del portafolio de los estudiantes. Se tuvieron en cuenta dos aspectos: por un lado, el desempeño en los talleres escritos, evaluado según el modelo de Kintsch y Van Dijk (1978) y Van Dijk (1980) y, por el otro, la apropiación de estrategias metadiscursivas por parte de los estudiantes

durante la redacción de los ensayos y las reflexiones hechas mediante los protocolos en voz alta. Este segundo aspecto se evaluó desde tres categorías preestablecidas, a saber: (1) Planificación, (2) Textualización y monitoreo y (3) Evaluación. Tales categorías fueron adoptadas del modelo cognitivo de escritura de Hayes (1996), Hayes y Flower (1980, 1986). Por último, contrastación y triangulación hermenéutica de los hallazgos obtenidos en el diario del docente y el portafolio del estudiante, por cada unidad de trabajo (Cisterna, 2005). Presentamos los resultados del análisis de la fase de observación, bajo el siguiente esquema: (1) Desempeño en la construcción de la superestructura del ensayo argumentativo y uso de estrategias metadiscursivas, (2) Desempeño en la construcción de la macroestructura del ensayo argumentativo y uso de estrategias metadiscursivas y (3) Desempeño en la construcción de la microestructura del ensayo argumentativo y uso de estrategias metadiscursivas.

*Desempeño en la construcción de la superestructura del texto argumentativo y uso de estrategias metadiscursivas*

308 La construcción de este tipo de estructura se llevó a cabo en la unidad 1, denominada *presentación y contextualización*. El taller desarrollado en dicha unidad involucró: (1) Preguntas de reflexión sobre una temática de interés para los estudiantes, (2) Ejercicios de identificación y ordenamiento de la superestructura de ensayos auténticos, (3) Identificación de las partes de una tesis y (4) Análisis, corrección y construcción de una tesis. Se identificaron dos categorías emergentes: (1) Uso del metalenguaje en el análisis discursivo de la superestructura del texto y (2) Creación de una estrategia para la elaboración de la tesis por parte de los estudiantes. Específicamente, la práctica guiada y el modelaje cognitivo del docente permitieron al estudiante apropiarse del metalenguaje requerido y usarlo en la comprensión y análisis consciente de la superestructura del texto, tal y como lo indica el extracto siguiente, tomado del diario del docente:

This activity made the students take a stand and start knowing that the issue that was discussed in class had to do with the synthesis and creation of a point of view that expressed directly and clearly an opinion towards something. After that, the students were given a text where they had to find the thesis statement and analyze the characteristics that it had. At this point, there was a formula that the students considered clear for making thesis which was TOPIC/CLAIM/DIRECTION in 3 reasons. They used this and solved the productive exercise that was proposed.

Como puede verse en el extracto anterior, el estudio consciente de uno de los componentes de la superestructura argumentativa, en este caso la tesis, permitió al estudiante identificar la naturaleza de la tesis. Igualmente, le facilitó usar el metalenguaje para analizar y explicar en qué casos un enunciado no puede ser considerado una tesis o carece de pertinencia. En el extracto siguiente, tomado de la reflexión en voz alta, se

observa lo anteriormente planteado. En dicho extracto, *D* representa la voz del docente y *E4* la del estudiante.

D: Lets read these two examples.

E4: Example 1: *The Hunger Games* is a science fiction adventure film based on the novel of the same name by Suzanne Collins.

Example 2: *The Hunger Games* is a morality tale about the dangers of a political system that is dominated by the wealthy.

D: What do you think is the best thesis here and why?

E4: I think that the first one is just information, but the second one really states a point of view. There is a clear position about the topic that can guide the development of arguments in order to support it. It is an argumentative thesis statement because I think it has to prove how all that happens basically how the political can be dangerous if it is dominated by the wealthy.

La práctica consciente expuesta en el anterior extracto hizo posible la puesta en marcha de la estrategia metadiscursiva de la planificación y, por lo demás, la creación de una estrategia para la elaboración de la tesis. Estos resultados concuerdan con los hallazgos encontrados por Vergara y Perdomo (2017), quienes manifestaron que la intervención didáctica generó mayor conciencia en la construcción discursiva del ensayo. En la muestra poblacional intervenida, se observa así un progreso en el uso de la organización lógica de los componentes de la superestructura, en este caso la tesis, con respecto a los resultados encontrados en la fase de identificación y diagnóstico de la situación, la cual reveló que el 50 % de los estudiantes se ubicó en el punto 3 de la escala (*Acceptable*). Tal hallazgo sugiere que, aunque los estudiantes podrían conocer todos los aspectos de la superestructura, aun requerían consolidar dicha habilidad. En efecto, al inicio de la implementación los estudiantes presentaban el siguiente desempeño, tal como se observa en el diario del docente:

D: At first, some students did not understand the structure of the thesis. When asked about the thesis of an article on smoking, they answered: Smoking is a bad habit. They did not give an address and did not set a position.

Sin embargo, durante la implementación, los estudiantes avanzaron hacia la creación consciente de una estrategia para la elaboración de la tesis pertinente con la estructura lógica escogida y la conclusión planteada. Específicamente, los estudiantes pasaron de emitir opiniones generales a establecer posiciones que cumplieran con tres aspectos: (1) Identificación del tema, (2) Posición sobre lo que el sujeto argumentador cree frente al tema y (3) Establecimiento de las razones en pro de dicha posición. Tales estudiantes lograron identificar textos que conservaban la superestructura del texto y la función que cumple la tesis como aspecto integrador dentro de dicha superestructura. El

rendimiento de los estudiantes en este aspecto de la superestructura obedecería a la práctica guiada del docente, quien pone de relieve la integración de los subprocesos que componen el proceso superior de escritura: planificación, recuperación de información de la memoria a largo plazo y revisión (Hayes, 1996; Hayes y Flower, 1980, 1986). Paralelamente, los estudiantes estarían desarrollando unas estrategias metadiscursivas como la metacompreensión y la planeación. Tales estrategias están relacionadas con el conocimiento que puede tener el estudiante de su propio yo y de las estrategias apropiadas para realizar con éxito la tarea que se le asigna. Es decir, es el conocimiento de la propia comprensión y de los procesos mentales necesarios para conseguirla (Chirinos, 2012).

*Desempeño en la construcción de la macroestructura del ensayo argumentativo y uso de estrategias metadiscursivas*

La construcción del componente macroestructural se llevó a cabo en la unidad 2, denominada *documentación, comprensión y organización*. El taller de dicha unidad constó de actividades comunicativas y lingüísticas. Las categorías emergentes de los análisis de la unidad 2 fueron: (1) Planificación y elaboración de argumentos pertinentes y (2) Andamiaje y aprendizaje independiente. Durante esta unidad, el docente pasó de la práctica guiada y del modelaje cognitivo a la práctica cooperativa e individual.

310 Contrario a los hallazgos en la fase de diagnóstico con respecto a la macroestructura, los cuales evidenciaron la necesidad de reforzar la construcción de argumentos independientes y dependientes pertinentes, en la fase de implementación, observamos que los estudiantes asumieron el acto de argumentar como una actividad que les permite persuadir a un lector o destinatario al tomar una posición clara sobre un problema y elaborar argumentos pertinentes con fuerza argumentativa. Según Toulmin (1958), la fuerza argumentativa depende de la relación lógica entre los argumentos seleccionados y la tesis defendida, y de la relación lógica entre los propios argumentos. Específicamente, los estudiantes aquí observados emplearon la estrategia de la planificación y elaboración de argumentos pertinentes, que sirvieran para defender su tesis y persuadir al interlocutor. El siguiente extracto, tomado del protocolo de razonamiento en voz alta, da cuenta de la situación aquí descrita:

D: How did these activities improve the way to construct a persuasive essay?

E5: First of all, I could be aware that the writing process can be made easier by adopting a planning strategy that allows me to know more about the subject matter and to define the persuasive intent of my text and the structure and arguments I was going to use to fulfill that intent. Secondly, during writing, I continually reviewed the text to verify that the dependent arguments developed would not

contradict the thesis defended and the conclusion. I also kept control of grammatical and lexical aspects.

Lo anterior se fundamenta en lo expuesto por Perelman y Olbrechts-Tyteca (2000), quienes señalan que la persona que escribe debe conocer la audiencia a la que va dirigido el argumento de tal manera que ésta pueda lograr la adhesión a su posición defensiva. Del mismo modo, se observó el uso de las estrategias metadiscursivas de acomodación, textualización y monitoreo y evaluación del aprendizaje, puesto que el estudiante hace uso de la misma durante la selección de los materiales y estrategias que va a utilizar para resolver una tarea de escritura. En particular, algunos estudiantes fueron metódicos en la elección de los argumentos para articularlos en pro de la idea defendida y de la generación de la conclusión, lo cual puso en evidencia la fuerza argumentativa. Estos resultados van en contravía de los hallazgos presentados por Carrillo (2010), en los cuales los textos elaborados por los estudiantes permanecían en un nivel descriptivo, enumerativo de situaciones o simplemente anecdótico, y no desarrollaban una argumentación caracterizada por su fuerza argumentativa.

Adicionalmente, el uso de guías de escritura (en inglés: *outlines*), por parte del docente, empoderó la utilización de la textualización, el monitoreo y la evaluación como estrategias metadiscursivas en el proceso de escritura. Dicha situación fue observada en el diario del docente, de la siguiente manera: “As a matter of reflection, they concluded that it was good to have a guide and outlines that allow us to maintain order and express ourselves in a coherent way”. Al respecto, Delmastro (2010) señala que el uso de listas de cotejo, utilizadas para revisar los aspectos de la organización textual, constituye una estrategia útil para orientar la elaboración del primer borrador durante la etapa de redacción. El autor en mención recomienda la utilización de formatos sencillos que serán paulatinamente complejizados de acuerdo con el progreso del estudiante. Según Delmastro, estas estrategias favorecen la toma de control sobre sus procesos durante esta etapa.

Los estudiantes pasaron de hacer un trabajo grupal de análisis de los textos y naturaleza de los argumentos mediante un andamiaje, a la etapa individual e independiente de la redacción. Para Delmastro (2010), los efectos positivos que ejercen las estrategias y procesos metacognitivos adecuados en esta toma de control han sido ampliamente descritos en el modelo del *Loop Metacognitivo*, en el que se presenta la metacognición como interface, que hace posible el cambio de un ciclo de dependencia, fracaso y pérdida de control, a uno de responsabilidad, éxito y toma de control sobre los aprendizajes.

*Desempeño en la construcción de la microestructura del ensayo argumentativo y uso de estrategias metadiscursivas*

La elaboración del componente microestructural se llevó a cabo en la unidad 3, denominada *práctica y transferencia*. El taller respectivo estuvo constituido por actividades centradas en el análisis de los tipos de conclusiones y examinar la microestructura del ensayo argumentativo, mediante la práctica de los siguientes mecanismos de coherencia y cohesión textual: (1) Marcadores textuales, (2) Uso variado del vocabulario, (3) Uso de la ortografía, la puntuación y las mayúsculas, y (4) Uso del tiempo y modo verbal. Las categorías emergentes fueron: (1) Inconsistencia en el uso de la conclusión, (2) Control del uso de marcadores textuales y (3) Inconsistencia en el uso de la estrategia de evaluación. La reflexión guiada mediante los protocolos de razonamiento en voz alta permitió evidenciar la comprensión de la estructura de la conclusión del texto argumentativo, como se muestra en el siguiente extracto:

D. Could you explain with your own words what the structure of a conclusion of an argumentative text is?

E15: It has three parts. It restates the main thesis statement. Then it presents one or two general sentences which accurately summarise your arguments which support the thesis statement and finally it provides a general warning of the consequences of not following the premise that you put forward and/or a general statement of how the community will benefit from following that thesis or position.

312

Sin embargo, la evaluación global de los textos revela que los estudiantes aún presentan inconsistencias en el uso de la conclusión y aún elaboran sus textos sin presentar una conclusión, tal como se observó en la fase de diagnóstico. Prevalcen, también, casos en los que la conclusión no guarda relación con la tesis defendida y los argumentos desarrollados. Según De la Cruz (2018), en el texto argumentativo, la conclusión puede cumplir la función de entregar una nueva información a partir de la cadena de argumentos o, simplemente, parafrasear la tesis, generalmente, al final del texto. Por ende, afirma el autor en mención, una de las razones que reduce la coherencia global del texto tiene relación con la presentación de una conclusión que no se derive de la información anterior, ya sea porque es necesario un número mayor de argumentos o de hechos que los apoyen, o, simplemente, porque se encuentra en contradicción con parte del texto. La ausencia de una redacción detenida de la conclusión se explicaría por la falta de evaluación crítica de las ideas desarrolladas en el texto y el uso del pensamiento crítico. Al momento de examinar el rol que juega el pensamiento crítico en la elaboración de la conclusión, Sierra, Carpintero y Pérez (2010) mencionan que el pensamiento crítico corresponde a “un pensamiento reflexivo, un proceso activo de análisis de opciones, de



combinación de ideas y de asunción de riesgos mentales para establecer conexiones y evaluar los pasos seguidos para llegar a realizar conclusiones razonadas” (p. 100).

Los hallazgos en referencia concuerdan con los presentados por Carrillo (2010), Binti *et al.* (2017), Chacín y Pinto (2006) y Vergara y Perdomo (2017), quienes manifiestan que los estudiantes, aunque escriben textos en L2 que cumplen con la superestructura argumentativa, tienen aun dificultades a nivel macroestructural. Por otra parte, el siguiente extracto, tomado del diario del docente, describe la práctica guiada en cuanto al uso de marcadores textuales necesarios para la coherencia y la cohesión de los textos:

Everything led to know that the connectors were functional and reflect the intention of the writer in order to argue, persuade, describe or narrate. In this case, we were using connectors to argue about any issue, and they found the activities useful since at the beginning it seemed that they did not remember about the use of many of them. After having looked for the connectors on the first text of the worksheet, they used them as they thought they had to be used at oral level, and they found interesting how the use of some of them can change the intention of a message when presenting the argumentative body of any composition, being written or oral.

Aunque durante la práctica guiada los estudiantes identificaron los marcadores textuales y su función argumentativa dentro del texto, los textos producidos tanto en la prueba de diagnóstico como en la de salida mostraron un uso limitado de marcadores textuales, que aseguraran la progresión, la coherencia y la cohesión de los textos. Estos resultados concuerdan con los hallazgos presentados por Chacín y Pinto (2006), quienes sostienen que los estudiantes producen textos que no cuentan con elementos articuladores del discurso. Igualmente, Lahuerta (2018) manifiesta que, entre las debilidades encontradas en los textos, se observa el uso de conectores sin ninguna relación lógica entre las partes textuales unidas, omisión y abuso de conectores.

En la unidad de trabajo en referencia, los estudiantes no hicieron uso detenido y consciente de la estrategia de evaluación, como ocurrió en las unidades 1 y 2. A pesar de que no se observan faltas recurrentes a nivel sintáctico y vacíos en el uso variado del vocabulario, errores de ortografía, puntuación y mayúsculas y en el uso del tiempo y modo verbal, la estrategia de evaluación debe emplearse durante la etapa de redacción y cierre del texto, de tal manera que se pueda llevar a cabo una etapa de reescritura o revisión y adaptación. Delmastro y Di Pierro (2009) sugieren que la autoevaluación es la estrategia que permite al estudiante, luego de haber culminado la tarea o actividad, determinar si se adoptaron las estrategias más convenientes y si su procedimiento constituyó la mejor forma de resolver el problema. Por lo anterior, sugerimos que es imprescindible garantizar la práctica y la formación de dicha estrategia dado que este

proceso de evaluación permite al estudiante ser consciente de la consolidación y generación de estrategias en pro del objetivo de escritura.

### Resultados de la Evaluación del Impacto de la Implementación de la Secuencia Didáctica Metadiscursiva

Los resultados del impacto de la secuencia didáctica metadiscursiva sobre el ensayo argumentativo escrito en inglés/L2 son presentados en relación con los desempeños en la superestructura, la macroestructura y la microestructura, obtenidos en las pruebas de diagnóstico y de salida.

*Resultados del impacto de la secuencia didáctica metadiscursiva sobre la superestructura del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2*

La comparación de los desempeños de la muestra poblacional en la medida de evaluación (Naturaleza argumentativa) del componente superestructural en la prueba de diagnóstico y de salida del ensayo argumentativo escrito en inglés se presenta en la Tabla 3.

**Tabla 3.** Resultados de los desempeños en la medida de evaluación de la superestructura del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2 de las pruebas de diagnóstico y de salida

314

Medida de evaluación de la superestructura del ensayo argumentativo	Mediana de Prueba entrada	Mediana de Prueba salida	Prueba de Kruskal-Wallis	
			de Valor estadístico	Valor de P
Naturaleza argumentativa	2	3	11,9	0,001*

**Notas.** Fuente: Elaboración propia. La superestructura argumentativa se evaluó mediante la medida Naturaleza argumentativa. En la prueba de diagnóstico, de 24 ensayos, 16 (66.7 %) fueron de naturaleza argumentativa y 8 (33.3 %) no cumplieron con dicha condición. En la prueba de salida, los 24 ensayos (100 %) cumplieron con la condición argumentativa en referencia.

\* Valor significativo  $p < 0.05$ .

La Tabla 3 muestra lo siguiente: la mediana observada en la prueba de diagnóstico ( $M_e = 2$ ) revela un desempeño *Insuficiente* y, en la prueba de salida ( $M_e = 3$ ) muestra un desempeño *Aceptable*. Seguidamente, si bien es cierto que hubo una mejora en el dominio de la superestructura del ensayo argumentativo, también es cierto que el nivel logrado (Aceptable) revelaría que los estudiantes aún tendrían aspectos por mejorar en el conocimiento y la comprensión de los componentes superestructurales del ensayo argumentativo, así como aún necesitarían más intervención en la producción escrita de dicho ensayo.

Desde un marco referencial interpretativo, basado en el desarrollo de la argumentación, los autores de la investigación aquí reportada plantean explicar la superioridad de la muestra poblacional observada en la prueba de salida ( $M_e=3$ ) sobre la prueba de diagnóstico ( $M_e=2$ ) en la superestructura del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2 de la siguiente manera: primero, según el modelo explicativo del proceso de composición escrita, denominado *transformar el conocimiento*, propuesto por Scardamalia y Bereiter (1992), los estudiantes estarían iniciando un proceso maduro y autónomo de escritura del ensayo argumentativo, ya que realizarían dicha tarea como un proceso de solución de problemas, fundamentado en la planificación de actividades que permiten la escritura del ensayo con una superestructura de naturaleza argumentativa. Segundo, al ser la escritura una actividad mental compleja, requiere de procesos subyacentes que la regulen (Flower y Hayes, 1981). Desde esta óptica teórica, resulta lógico hipotetizar que los estudiantes habrían desarrollado estrategias de autorregulación de escritura del ensayo argumentativo, entre ellas: la presentación de la tesis y su respectiva defensa, a través del desarrollo de uno o varios argumentos. En efecto, para que un texto sea de calidad y se ajuste a las demandas de un contexto comunicativo, es necesaria la puesta en marcha de estrategias y procesos de control de la actividad cognitiva (Carey, Flower, Hayes, Schriver y Haas, 1989). Por otra parte, postulamos que los estudiantes habrían desarrollado habilidades para comprender la argumentación escrita desde su naturaleza persuasiva. Ciertamente, el texto argumentativo logra su alcance persuasivo, mediante una organización lógica general, que permite el sustento de una tesis, a través del desarrollo organizado de argumentos (Cassany, 2007; Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000; Weston, 2006).

315

Desde el diseño de investigación implementado, el presente hallazgo va en la misma dirección de investigaciones anteriores a la reportada en el presente documento, entre ellas: Camelo (2010), Escorcía y Fenouillet (2011) y Setyowati, Sukmawan y Latief (2017). Sus investigaciones confirmaron la hipótesis que indica que una intervención didáctica, con enfoque metacognitivo, mejora la escritura del ensayo argumentativo escrito en L2. En efecto, en la presente investigación, la intervención didáctica metadiscursiva mejoró los conocimientos *Insuficientes* de los estudiantes a *Aceptables*, en relación con la producción escrita de ensayos con naturaleza argumentativa.

*Resultados del impacto de la secuencia didáctica metadiscursiva sobre la macroestructura del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2*

La comparación de los desempeños de la muestra poblacional en las medidas de evaluación del componente macroestructural en las pruebas de diagnóstico y de salida de dicho ensayo figura en la Tabla 4.

**Tabla 4.** Resultados de los desempeños en las medidas de evaluación de la macroestructura del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2 de las pruebas de diagnóstico y de salida

Medidas de evaluación de la macroestructura del ensayo argumentativo	Mediana Prueba entrada <sup>a</sup>	Mediana de Prueba salida <sup>b</sup>	Prueba de Kruskal-Wallis	
			de Valor estadístico	Valor de P
Pertinencia de la tesis	3	4	10,4922	0,001*
Pertinencia de los argumentos principales	3	3	0,16129	0,688
Pertinencia de los argumentos dependientes	1	3	9,24109	0,002*
Pertinencia de la conclusión	3	3	1,61402	0,204

**Notas.** Fuente: Elaboración propia. La calidad de cada aspecto macroestructural se determinó en una escala valorativa de cinco niveles: 1 = *Deficiente*, 2 = *Insuficiente*, 3 = *Aceptable*, 4 = *Sobresaliente* y 5 = *Excelente*.

<sup>a</sup> En la prueba de entrada, de los 24 textos valorados 16 cumplieron con la naturaleza argumentativa.

<sup>b</sup> En la prueba de salida, los 24 ensayos cumplieron con la naturaleza argumentativa.

- Valor significativo  $p < 0.05$ .

316

De la Tabla 4 se concluye que la secuencia didáctica implementada mejoró los desempeños de la muestra poblacional en solo dos de las cuatro medidas de evaluación de la macroestructura del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2: (1) Pertinencia de la tesis y (2) Pertinencia de los argumentos dependientes. Igualmente, revela que dicha secuencia no mejoró sus desempeños en los aspectos macroestructurales relativos a la pertinencia de los argumentos principales y a la pertinencia de la conclusión.

Los anteriores hallazgos, desde la óptica de la argumentación persuasiva, según los autores de la investigación en reporte, sugieren que la implementación de la secuencia didáctica metadiscursiva tuvo poco alcance en la mejora de la competencia argumentativa necesaria para producir argumentos principales pertinentes a la defensa de la tesis y que, además, logren la adhesión del receptor a la tesis expuesta. Según la teoría de la argumentación persuasiva, para que el destinatario de la argumentación resulte persuadido, los argumentos deben ser seleccionados en función de la tesis expuesta. Ciertamente, presentar uno o varios argumentos, lógicamente articulados entre sí y, además, a la tesis expuesta es una de las tareas más complejas del discurso argumentativo (García y Alarcón, 2018; Solar-Bezmalinovic, 2018). Igualmente, según Vignaux (1988) y Perelman (1997), toda argumentación conlleva el uso de técnicas de argumentación. Una

de ellas es el método para lograr la adhesión del receptor a la posición defendida (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000). Para estos autores, el sujeto argumentador debe presentar una tesis clara y precisa, sustentada de manera pertinente con uno o varios argumentos. Tales condiciones, afirman Perelman y Olbrechts-Tyteca, favorece su aceptación por parte del receptor. Por otro lado, según el modelo argumentativo de Toulmin (1958), profundizado posteriormente por Toulmin, Rieke y Janik (1984), un sujeto argumentador presenta explícitamente una tesis y expone una serie de argumentos lógicos, que deben desembocar en una conclusión que confirme la tesis propuesta. En esta perspectiva teórica, el alcance de la implementación de la secuencia didáctica metadiscursiva fue limitado con respecto al impacto esperado, de tal manera que la muestra poblacional, en calidad de sujetos argumentadores, desarrollará la competencia argumentativa requerida para la exposición de argumentos en pro de la conclusión pertinente.

*Resultados de la secuencia didáctica metadiscursiva sobre la microestructura del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2*

La comparación de los desempeños de la muestra poblacional en las medidas de evaluación del componente microestructural en las pruebas de diagnóstico y de salida de dicho ensayo figura en la Tabla 5.

**Tabla 5.** Resultados de los desempeños en las medidas de evaluación de la microestructura del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2 de las pruebas de diagnóstico y de salida

Medidas de evaluación de la microestructura del ensayo argumentativo	Mediana Prueba de entrada <sup>a</sup>	Mediana Prueba de salida <sup>b</sup>	Prueba de Kruskal-Wallis	
			Valor estadístico	Valor de P
Función argumentativa de los marcadores textuales	2	3	7,35551	0,007*
Precisión y variedad del vocabulario usado	3	3	5,46006	0,019
Precisión en el uso de la ortografía, la puntuación y las mayúsculas	3	4	4,09779	0,043*
Precisión en el uso del tiempo y modo verbal	3	3	1,82813	0,178

**Notas.** Fuente: Elaboración propia. La calidad de cada aspecto macroestructural se determinó en una escala valorativa de cinco niveles: 1 = *Deficiente*, 2 = *Insuficiente*, 3 = *Aceptable*, 4 = *Sobresaliente* y 5 = *Excelente*.

<sup>a</sup> En la prueba de entrada, de los 24 textos valorados 16 cumplieron con la naturaleza argumentativa.

<sup>b</sup> En la prueba de salida, los 24 ensayos cumplieron con la naturaleza argumentativa.

- Valor significativo  $p < 0.05$ .

De la Tabla 5 se concluye que la implementación de la secuencia didáctica metadiscursiva mejoró las competencias argumentativas de la muestra poblacional en el dominio de dos mecanismos que aseguran la coherencia local del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2. En concreto, la mejora se observó en el uso de marcadores textuales que cumplen su función argumentativa (recurso textual) y en la precisión del uso de los siguientes recursos de corrección textual: la ortografía, la puntuación y las mayúsculas. Sin embargo, en las pruebas de salida, los resultados indican que la implementación de dicha secuencia didáctica careció de alcance en la mejora de las habilidades relativas al uso de los mecanismos de cohesión relativos a la corrección textual: (1) Precisión y variedad del vocabulario usado y (2) Precisión en el uso del tiempo y el modo verbal.

Desde un marco referencial interpretativo, con bases teóricas de la lingüística del texto, se asume que el uso correcto de los mecanismos de coherencia de la organización semántica local guía al lector en la comprensión de los significados presentes a través del ensayo argumentativo (Calsamiglia y Tusón, 1999; Kintsch y Van Dijk, 1978; Marín y Morales, 2004; Van Dijk 1980). En tal sentido, planteamos que los ensayos argumentativos escritos en inglés/L2 que carecen de precisión y variedad de vocabulario y de precisión en el uso del tiempo y el modo verbal podrían perder interés para el receptor. Tal planteamiento va en la misma dirección de Fuenmayor, Villasmil y Rincón (2008), quienes concluyen que los ensayos expositivos escritos en español/LM por estudiantes universitarios de pregrado en educación con falencias atinentes a la coherencia local, como el uso inadecuado, redundante o excesivo de proformas gramaticales, se convierten en discursos sin ningún interés para el lector.

318

## CONCLUSIONES

La respuesta a la pregunta de investigación (¿Cuál es el impacto de una secuencia didáctica metadiscursiva sobre los desempeños en la producción del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2, en sujetos en formación bilingüe universitaria de 4º semestre de una licenciatura colombiana en lenguas extranjeras?), se plantea en los términos siguientes: el impacto respectivo depende del mecanismo de organización del contenido focalizado, es decir, es diferencial. Por otra parte, se logró establecer que las estrategias de enseñanza centradas en el enfoque metadiscursivo desarrollaron los siguientes aspectos en los estudiantes: (1) Comprensión de la naturaleza de la estructura del texto argumentativo, a saber: superestructura, macroestructura y microestructura, (2) Apropiación del uso del metalenguaje, que les permitió llevar a cabo una reflexión

metadiscursiva de la estructura, función y fuerza argumentativa de la tesis, los argumentos desarrollados y los marcadores textuales utilizados, y (3) Adopción de estrategias metadiscursivas para la planificación, la textualización y el monitoreo de la tesis y de los argumentos, avanzando de un trabajo guiado a un trabajo independiente. Sin embargo, consideramos lo siguiente: falta mayor práctica en el fortalecimiento del pensamiento propositivo y crítico, que conduzca al estudiante a comprender la relevancia de la conclusión y su rol como sujeto argumentador, quien debe persuadir a su interlocutor. En todas las unidades implementadas, no hubo uso significativo de la estrategia de evaluación por parte del estudiante, que le permitiera replantear las estrategias y los procedimientos implementados durante el proceso de escritura. Aunque el docente implementó el seguimiento y el monitoreo constante a partir del uso de los protocolos de razonamiento en voz alta y las listas de cotejo, el estudiante debe generar una estrategia de evaluación que le permita hacer una autocrítica y un sondeo sobre su proceso individual.

En lo relativo al uso de las estrategias metadiscursivas, concluimos que los estudiantes manifestaron haber regulado conscientemente su proceso de escritura y también explican el procedimiento discursivo que han realizado. Esto resultaría en un desarrollo significativo de su autorregulación metacognitiva. Según Ahmadi, Ismail y Abdulla (2013), la autorregulación sería metacognitiva tan pronto como el sujeto tome conciencia de sus malentendidos y procesos en curso. Es decir, consideramos que se logró una interacción de conocimientos previos o metaconocimientos, que informan sobre los objetivos de la tarea y ayudan a generar planes de acción y a seleccionar las estrategias más apropiadas de acuerdo con las metas y el contexto.

## REFERENCIAS

- Ada, A., Campoy, F. I., y Baker, C. (2017). *Guía para padres y maestros de niños bilingües* (2ª ed.). Blue Ridge: Multilingual Matters.
- Ahmadi, M. R., Ismail, H. N., y Abdulla, M. K. (2013). The Importance of Metacognition Reading Strategy Awareness in Reading Comprehension. *English Language Teaching*, 6(10), 235-244. doi: 10.5539/elt.v6n10p235.
- Baker, C., y Wright, W. E. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (6ª ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Barberà, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Educere*, 9(31), 497-504. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/20005>.
- Binti, M., Monsefi, R., y Nimehchisalem V. (2017). Undergraduate ESL Students' Difficulties in Writing the Introduction for Research Reports. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(1), 9-16. doi: 10.7575/aiac.all.v.8n.1p.9.
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. London: Allen and Unwin.

- Cabrera, I. (2017). Dominar dos idiomas vs. bilingüismo. Definiendo un bilingüismo inclusivo y operativo. *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, 32(1), 23-33. doi: 10.5209/THEL.53083.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Camelo, M. (2010). El mejoramiento cualitativo de la escritura a partir de la metacognición. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 12(1). doi: 10.14483/22487085.91.
- Carey, L. J., Flower, L., Hayes, J. R., Schriver, K. A., y Hass, C. (1989). *Differences in Writers' Initial Task Representations*. National Center for the Study of Writing. Recuperado de <https://archive.nwp.org/cs/public/print/nwpr/621>.
- Carrillo, M. C. (2010). Evaluación de textos argumentativos escritos en inglés de acuerdo con una propuesta integradora. En V. Castel y L. Cubo de Severino (Eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística* (pp. 277-287). Mendoza: Editorial FFyL/UNCuyo.
- Carrión, D., y Castro, A. (2012). Y tú, ¿Qué tipo de carne prefieres en tu hamburguesa?, Una cuestión sociocientífica que promueve la argumentación. *MaDoQuim: Memorias de la Maestría en Docencia de la Química*, (2), 56-68. Recuperado de <https://docplayer.es/46116552-Y-tu-que-tipo-de-carne-prefieres-en-tu-hamburguesa-una-cuestion-sociocientifica-que-promueve-la-argumentacion.html>.
- Cassany, D. (2007). *Afilas el lapicero. Guía de redacción para profesionales*. Barcelona: Anagrama.
- Chacín, J., y Pinto, M. (2006). Problemática de la Lectura y la Escritura. La Enseñanza del Francés en el NURR. *Ágora*, 9(17), 113-138. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/17650>.
- Chirinos, N. M. (2012). Estrategias metacognitivas aplicadas en la escritura y comprensión lectora en el desarrollo de los trabajos de grado. *Zona Próxima*, (17), 142-153. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/3131>.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>.
- Crismore, A., Markkanen, R., y Steffensen, M. S. (1993). Metadiscourse in Persuasive Writing: A Study of Texts Written by American and Finnish University Students. *Written Communication*, 10(1), 39-71. doi: 10.1177/0741088393010001002.
- Crowell, A., y Kuhn, D. (2014). Developing Dialogic Argumentation Skills: A 3-year Intervention Study. *Journal of Cognition and Development*, 15(2), 363-381. doi: 10.1080/15248372.2012.725187.
- De la Cruz, S. (2018). *Errores frecuentes en textos argumentativos escritos en estudiantes de 5° grado de Educación Secundaria* (Tesis de pregrado). Universidad de Piura, Piura, Perú. Recuperada de <https://hdl.handle.net/11042/3817>.



- Delmastro, A., y Di Pierro, J. (2009). Modelo para la Integración de Estrategias Metacognitivas en el Proceso de Escritura en Lengua Extranjera. *Laurus*, 15(30), 11-41. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76120651002.pdf>.
- Delmastro, A. (2010). El andamiaje metacognitivo en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, 93-124. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA1010110093A>.
- Denardi, D. (2017). Didactic sequence: a dialectic mechanism for language teaching and learning. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 17(1), 163-184. doi: 10.1590/1984-6398201610012.
- Díaz-Barriga, Á. (2013). Secuencia de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado*, 17(13), 11-33. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART1.pdf>.
- El Euch, S. (2011). De la typologie de la bilingüalité à une typologie du plurilingüisme ou de la multilingüalité : un hommage à Josiane Hamers. *The Canadian Modern Language Review*, 67(1), 55-90. doi: 10.3138/cmlr.67.1.055.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (4ª ed.). Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Escorcia, D., y Fenouillet, F. (2011). Quel rôle de la métacognition dans les performances en écriture ? Analyse de la situation d'étudiants en sciences humaines et sociales. *Revue Canadienne de L'Éducation*, 34(2), 53-76. Recuperado de <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/906>.
- Fareed, M., Ashraf, A., y Bilal, M. (2016). ESL Learners' Writing Skills: Problems, Factors and Suggestions. *Journal of Education and Social Sciences*, 4(2), 81-92. doi: 10.20547/jess0421604201.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. En L. B. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale: Earlbaum.
- Flower, L., y Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. doi: 10.2307/356600.
- Fuenmayor, G., Villasmil, Y., y Rincón, M. (2008). Construcción de la microestructura y macroestructura semántica en textos expositivos producidos por estudiantes universitarios de LUZ. *Letras*, 50(77), 189-219. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0459-12832008000200007&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832008000200007&lng=es&nrm=iso&tlng=es).
- Galindo, A. (2012). Producción argumentativa escrita en lengua materna de estudiantes en formación universitaria bilingüe y tradicional en la Universidad del Quindío, Colombia. *Forma y Función*, 25(2), 115-137. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/39835>.
- Galindo, A., y Larrotta, C. (2018). *Bilingüismo en Inmigrantes Adultos: Conceptos Fundamentales y Experiencias Pedagógicas*. Armenia: Editorial Kinesis.
- García, K., y Alarcón, L. (2018). El problema de la enseñanza de la argumentación en la escuela mexicana. *Pensamiento Educativo*, 55(2), 1-18. doi: 10.7764/PEL.55.2.2018.10.

- García-Barrera, A. (2015). Importancia de la competencia argumentativa en el ámbito educativo: una propuesta para su enseñanza a través del *role playing online*. *Revista de Educación a Distancia*, (45). Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/238191>.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues : Le monde des bilingues*. París: Albin Michel.
- Grosjean, F. (2018). Être bilingue aujourd'hui. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 23(2), 7-14. Recuperado de [https://www.francoisgrosjean.ch/bilin\\_bicult/28%20Grosjean.pdf](https://www.francoisgrosjean.ch/bilin_bicult/28%20Grosjean.pdf).
- Grosjean, F. (2019). *A Journey in Languages & Cultures. The Life of a Bicultural Bilingual*. Oxford: Oxford University Press.
- Hamers, J. F., y Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism* (2ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hayes, J. R (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy y S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences and Applications* (pp. 1-27). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R., y Flower, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. En L. W. Gregg y E. R. Steineberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 3-30). Hillsdale: Lawrence Erbaum Associates.
- Hayes, J. R., y Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106-1113. doi: 10.1037/0003-066X.41.10.1106.
- Hernández Gaviria, F., y Díaz, L. (2015). La escritura autobiográfica en inglés lengua extranjera: experiencia de aula. *Lenguaje*, 43(2), 333-358. doi: 10.25100/lenguaje.v43i2.5005.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª Edición). Ciudad de México: McGraw Hill.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: McGraw Hill Education.
- Hopkins, A. (1989). *Perspectives*. Harlow: Addison Wesley Longman Limited.
- Hyland, K. (2018). *Metadiscourse. Exploring Interaction in Writing* (2ª ed.). Londres: Bloomsbury.
- Kintsch, W., y Van Dijk, T. A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394. Recuperado de [http://www.someya-net.com/01-Tsuyaku/Reading/vanDijk\\_Kintsch\\_Model.pdf](http://www.someya-net.com/01-Tsuyaku/Reading/vanDijk_Kintsch_Model.pdf).
- Lahuerta, A. (2018). Study of accuracy and grammatical complexity in EFL writing. *International Journal of English Studies*, 18(1), 71-89. doi: 10.6018/ijes/2018/1/258971.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. doi: 10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x.
- Macnamara, J. (1967). The Bilingual's Linguistic Performance—A Psychological Overview. *Journal of Social Issues*, 23(2), 58-77. doi: 10.1111/j.1540-4560.1967.tb00576.x.

- Marín, E., y Morales, O. (2004). Análisis de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva. *Educere*, 8(26), 333-345. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/12049>.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Noguera, M., y Hoyos, M. (2009). La lengua extranjera y la literatura: la escritura de cuentos folclóricos. *Lenguaje*, 37(2), 437-455. doi: 10.25100/lenguaje.v37i2.4897.
- Ochoa, L. (2008). *Comunicación oral argumentativa. Estrategias didácticas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Paz, E. (2018). La ética en la investigación educativa. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 6(1), 45-51. doi: 10.26423/rcpi.v6i1.219.
- Pazmiño-Maji, R. A., García-Peñalvo, F. J., y Conde-González, M. Á. (2016). Approximation of statistical implicative analysis to learning analytics: A systematic review. En F. J. García-Peñalvo (Ed.), *Proceedings of the Fourth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 355-362). Nueva York: ACM.
- Perelman, C. (1997). *El imperio retórico: retórica y argumentación* (Trad. A. Gómez). Bogotá: Grupo Editorial Norma. (Traducción de *L'Empire Rhétorique. Rhétorique et Argumantation*, 1977, París: Librairie Philosophique).
- Perelman, C., y Olbrechts-Tyteca, L. (2000). *Traité de l'argumentation : la nouvelle rhétorique* (5ª ed.). Bruselas: Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Pérez, M. (2005). Un Marco para pensar configuraciones Didácticas en el Campo del Lenguaje, en la Educación Básica. En F. Vásquez (Ed.), *La Didáctica de la Lengua Materna -Estado de la discusión en Colombia-* (pp. 47-65). Cali: Universidad del Valle.
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, (58), 43-64. doi: 10.1080/02103702.1992.10822332.
- Setyowati, L., Sukmawan, S., y Latief, M. (2017). Solving the Students' Problems in Writing Argumentative Essay through the Provision of Planning. *A Journal of Culture, English Language, Teaching & Literature*, 17(1), 86-102. doi: 10.24167/celt.v17i1.1140.
- Sierra, J., Carpintero, E., y Pérez, L. (2010). Pensamiento crítico y capacidad intelectual. *Fáisca*, 15(17), 98-110. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/FAIS/article/view/FAIS1010110098A>.
- Solar-Bezmalinovic, H. (2018). Implicaciones de la argumentación en el aula de matemáticas. *Revista Colombiana de Educación*, (74), 155-176. Recuperado de <http://funes.uniandes.edu.co/10266/>.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.
- Tobón, S., Pimienta, J. H., y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Ciudad de México: Pearson Educación.

- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Toulmin, S., Rieke, R. D., y Janik, A. (1984). *An introduction to reasoning* (2ª ed.). Nueva York/Londres: Macmillan: Collier Macmillan Publishers.
- Tuzinkiewicz, M., Peralta, N., Castellaro, M., y Santibáñez, C. (2018). Complejidad argumentativa individual escrita en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados. *Liberabit*, 24(2), 231-247. doi: 10.24265/liberabit.2018.v24n2.05.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.
- Vande, W. J. (1985). Some Exploratory Discourse on Metadiscourse. *College Composition and Communication*, 36(1), 82-93. doi: 10.2307/357609.
- Vergara, A., y Perdomo, M. (2017). Fortalecimiento de la expresión oral y escrita en inglés a través de un andamiaje de escritura creativa colaborativa: un estudio de diseño desde la cognición distribuida. *Forma y Función*, 30(1), 117-155. doi: 10.15446/fyf.v30n1.62417.
- Vignaux, G. (1988). *Le discours acteur du monde. Énonciation, argumentation et cognition*. París: Ophrys.
- Weston, A. (2006). *Las claves de la argumentación* (11ª ed.) (Trad. J. F. Malem). Barcelona: Ariel. (Traducción de *A Rulebook for Arguments* (3ª ed.), 2000, Indianápolis: Hackett Publishing Company).

## 324 SOBRE LOS AUTORES

### Angelmiro Galindo

Doctor en Lingüística, énfasis en *Bilingüismo y educación bilingüe*, de la Universidad Laval, Quebec, Canadá (2002). Su línea de investigación es el bilingüismo escolar en contextos lingüísticamente mayoritarios.

Correo electrónico: [agalindo@uniquindio.edu.co](mailto:agalindo@uniquindio.edu.co)

Orcid: 0000-0003-1890-5847.

### Lina María Moreno

Magister en Didáctica del inglés de la Universidad de Caldas (2009) y Magíster en Didáctica de las lenguas, énfasis Socio-didáctica, lenguaje y contactos culturales, de la Universidad Jean Monnet, Saint Étienne, Francia (2018). Estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Aviñón, Francia. Su línea de investigación es el lenguaje argumentativo en estudiantes en formación bilingüe universitaria de licenciatura en lenguas modernas o afines.

Correo electrónico: [lmmoreno@uniquindio.edu.co](mailto:lmmoreno@uniquindio.edu.co)

Orcid: 0000-0003-3441-5872.

## ANEXOS

### Anexo 1. Taller unidad 1: Presentación y contextualización de la argumentación persuasiva

#### EJERCICIO 4. Elaboración de la tesis

##### Thesis Statements

A thesis is just a fancy way of making a statement of what you believe and why you believe it. When you write an essay, you **MUST** clearly state your thesis at the end of the introduction paragraph. It needs to be there. If you don't have a thesis, you don't have a quality essay. The reason you write an entire essay is to prove your thesis statement. You **NEED** to remember this. Tattoo it on your face. It will be on your final.

***Thesis Statement** – A thesis is a direct statement that explains the topic of your essay, what you believe about that topic, and why you believe it.*

A thesis statement is made up of three different parts. **Every thesis needs these three things:**

- 1) Identification (What is the topic you are talking about?)
- 2) Claim (What do you believe about the topic?)
- 3) Direction (What are the 3 main reasons you can support your claim? This will basically outline the body paragraphs of your essay.)

325

**\*\* Before you write your thesis, decide what you plan to argue and determine 3 DIFFERENT & GENERAL ways in which you can prove your opinion. It helps if you make a t-chart first. Sometimes it is easier to argue a certain side of an issue, and it might be smart to take the side that is easier to prove.**

**EXAMPLE:**

**Writing Prompt:** Educators often discuss whether high school sports have a positive influence on students. Some educators think high school sports do have a positive influence because the lessons learned from athletic competition add to the lessons learned in the classroom. Other educators think high school sports do not have a positive influence because the emphasis on sports often overshadows student achievement in other areas. In your opinion, do high school sports have a positive influence on students?

<p><b>ID-Identify topic</b></p> <p>Sports offered in high school</p>	<p><b>Claim-What you believe</b></p> <p>They have a positive influence</p>	<p><b>Direction-3 general reasons you believe your claim is true</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teach social skills</li> <li>- Teach time-management</li> <li>- Provide exercise and teach benefits of hard work</li> </ul>
--	--	---

**Thesis:**

High school sports unquestionably have a positive influence on high school students because they teach social skills, reinforce time-management skills, provide exercise and show the benefits of hard work.

326

**Guided Practice**

**Writing Prompt:** The state of Illinois has been locked in a debate for several years as to whether the driving age should be raised from 16 to 18. Some people feel that 16-year-olds lack the responsibility and maturity to handle the significant privilege of driving. Others argue that 16-year-olds use their licenses for much more than social events. In your opinion, should the driving age be raised from 16 to 18?

<p>ID-Identify topic</p>	<p>Claim-What you believe</p>	<p>Direction-The general reason you believe your claim is true</p>
--------------------------	-------------------------------	--

**Thesis:**

**Individual Practice**

**Writing Prompt:** Should cell phones be banned in high schools?

**Thesis Statements**

ID-Identify topic	Claim-What you believe	Direction-The general reason you believe your claim is true
Thesis:		