

Columna de opinión argumentativa persuasiva: impacto de una secuencia didáctica metacognitiva y metadiscursiva¹⁰

Angelmiro Galindo¹¹

Lina María Moreno¹²

Resumen

Esta investigación cualitativa, con diseño de investigación-acción evaluó, en primer lugar, el impacto de una secuencia didáctica metacognitiva y metadiscursiva sobre la construcción de la organización discursiva (niveles super, macro y microestructurales) de la columna de opinión argumentativa persuasiva, escrita en francés/L2. En segundo lugar, interpretó los desempeños y estrategias metacognitivas y metadiscursivas de los estudiantes en dicha construcción. La muestra poblacional no probabilística de voluntarios estuvo compuesta por 26 estudiantes de 8º semestre de licenciatura en lenguas modernas de una universidad colombiana. Cuatro fases constituyeron el diseño de investigación: (1) Diagnóstico y reconocimiento de la situación, (2) Formulación del plan de acción, (3) Implementación y observación y (4) Reflexión y evaluación. Los instrumentos de recolección de datos fueron: (1) Prueba de producción escrita en francés/LE de la columna de opinión argumentativa persuasiva, (2) Rúbrica de evaluación de dicha prueba y (3) Instrumentos de observación y seguimiento: diario del docente, portafolio del estudiante y cuestionario de análisis metacognitivo. Se halló que el impacto de la secuencia didáctica implementado sobre las prácticas de escritura de dicho género discursivo dependió del nivel de la organización discursiva involucrado. Se concluyó que los estudiantes

10 Artículo producto de la investigación No. 896, titulada *Efecto de la secuencia didáctica metacognitiva y metadiscursiva en la producción escrita argumentativa columna de opinión en francés lengua extranjera de estudiantes de Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés de la Universidad del Quindío*; realizada entre agosto de 2017 y julio de 2019, con la financiación de la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Quindío, Colombia.

11 Docente de la Universidad del Quindío, Armenia, Quindío, Colombia. Líder del Grupo de Investigación en Bilingüismo. Doctor en Lingüística, áreas bilingüismo y educación bilingüe, de la Universidad Laval de Quebec, Canadá. Contacto: agalindo@uniquindio.edu.co

12 Docente de la Universidad del Quindío, Armenia, Quindío, Colombia. Miembro del Grupo de Investigación en Bilingüismo. Doctoranda en Ciencias del Lenguaje de la Universidad de Aviñón, Francia. Contacto: lmmoreno@uniquindio.edu.co

habrían desarrollado habilidades para comprender la naturaleza de la argumentación escrita persuasiva, su estructura y sus implicaciones a nivel socio-comunicativo.

Palabras clave: argumentación persuasiva; organización discursiva; secuencia didáctica metacognitiva y metadiscursiva.

Introducción

El problema de la investigación, de la que aquí informamos, giró en torno a dos temáticas: (1) Producción argumentativa escrita en lengua extranjera (LE) de estudiantes de licenciatura en LE y (2) Intervención didáctica con enfoque metacognitivo y metadiscursivo en la escritura argumentativa en LE de estudiantes universitarios. Examinamos investigaciones previas pertinentes, mediante la técnica de revisión sistemática de la literatura (Sobrido Prieto y Rumbo-Prieto, 2018). La literatura revisada sobre la primera temática indicó que tales estudiantes presentan dificultades en el dominio de aspectos de la superestructura, la macroestructura y la microestructura argumentativa. Las relativas al nivel superestructural fueron: (1) Textos sin el planteamiento de la tesis en defensa (Ryandini, Purwati y Suharsono, 2019), (2) Tesis pocas claras (Ka-kan-dee y Sarjit Kaur, 2015; Kılıç, Genç y Bada, 2016), (3) Presentación de argumentos incoherentes en relación con la tesis expuesta (Ka-kan-dee y Sarjit Kaur, 2015; Kılıç et al., 2016) y (4) Conclusiones incoherentes con la tesis sustentada (Ryandini et al., 2019). Las dificultades microestructurales tuvieron que ver con el uso incorrecto de conectores (Lahuerta, 2018; Yilmaz y Dikilitaş, 2017) e incoherencias entre las ideas secundarias desarrolladas (Fareed, Ashraf y Bilal, 2016). Entre las dificultades microestructurales se identificaron la repetición excesiva de adverbios intensificadores, como: very y really (Yilmaz y Dikilitaş, 2017), de tiempos verbales, del artículo definido (The), así como de preposiciones (Lahuerta, 2018).

La literatura examinada en torno a la intervención didáctica con enfoque metacognitivo y metadiscursivo indicó que tal intervención es una acción docente que favorece el desarrollo de la competencia argumentativa escrita en LE de estudiantes universitarios. Identificamos los siguientes beneficios de la intervención didáctica con enfoque metacognitivo: (1) La reflexión

previa y posterior a la escritura de ensayos argumentativos mejora dicha producción textual, así como potencia la capacidad reflexiva y la autonomía de los estudiantes como agentes escritores (Velázquez, 2005), (2) El desarrollo intencionado de estrategias metacognitivas de escritura (coevaluación y reflexión) mejora las prácticas de escritura argumentativa (Cortés, Martínez y Rincón, 2007), (3) Los estudiantes con buen dominio de estrategias metacognitivas, en comparación con aquellos que no han alcanzado buen dominio de tales estrategias, escriben en inglés ensayos argumentativos, caracterizados por la presentación de argumentos que sustentan la tesis en defensa y una acertada coherencia textual (Aguirre Seura, 2016) y (4) Las estrategias metacognitivas de escritura colaborativa y concebida desde los enfoques sociocultural y socialmente compartido, tales como reelaboración de contenidos relativos a la estructura argumentativa desarrollados en el aula, autoevaluación y documentación sobre su desempeño como aprendiz no solo mejoran la calidad del ensayo argumentativo escrito en inglés/LE, sino que también promueven la autorregulación de los estudiantes (Arciniegas, 2016). Los beneficios de la intervención didáctica con enfoque metadiscursivo en las prácticas argumentativas escritas en LE fueron: (1) Una buena competencia de la LE tiene una relación positiva con los usos de los marcadores metadiscursivos textuales e interpersonales, lo que beneficia la calidad de los ensayos argumentativos escritos (Gholami, Rafsanjani Nejad y Looragi Pour, 2014) y (2) Los ensayos argumentativos escritos en LE de calidad *Excelente* se caracterizan por contener un número mayor de aciertos en el uso correcto de marcadores interactivos, en comparación con los de calidad *Deficiente* (Cubukcu, 2017; Ho y Li, 2018).

Ahora bien, resulta lógico suponer que estudiantes de licenciatura en LE tendrían dificultades en la escritura, principalmente en francés/LE, del género discursivo de la columna de opinión, en la cual prevalece su condición argumentativa. Una intervención didáctica metacognitiva y metadiscursiva podría mejorar las prácticas de escritura en francés/LE de dicho género discursivo, específicamente, en estudiantes de 8º semestre de licenciatura en LE. En tal sentido, formulamos el problema de investigación alrededor de los siguientes objetivos: primero evaluar el impacto de una secuencia didáctica metacognitiva y metadiscursiva sobre la construcción de la organi-

zación discursiva (niveles super, macro y microestructurales) de la columna de opinión argumentativa persuasiva, escrita en francés/L2 y, segundo, interpretar los desempeños y estrategias metacognitivas y metadiscursivas de los estudiantes en dicha construcción.

Acercamiento teórico

Implementar una secuencia didáctica metacognitiva y metadiscursiva para evaluar su impacto sobre la construcción de la organización discursiva (niveles super, macro y microestructurales) de la columna de opinión argumentativa persuasiva, escrita en francés/L2, requirió un acercamiento teórico en las siguientes direcciones: Primero, considerar la argumentación desde su dimensión persuasiva. En tal sentido, esta modalidad discursiva sirve para incidir en el comportamiento del interlocutor, con el fin de producir o acrecentar la adhesión a la tesis expuesta (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1958; Perelman, 1997; Toulmin, 1958). Tal finalidad argumentativa exige del sujeto argumentador cierta disposición a pensar en el interlocutor, a preocuparse por él, a considerar su estado de ánimo, etcétera, lo que le permite seleccionar uno o varios argumentos que pueden influir en la adhesión de la tesis expuesta (Perelman y Olbrechts-tyteca, 1958). Por su parte, la columna de opinión escrita es un género discursivo en el corazón de la argumentación y, por lo demás, un ejemplo de la escritura persuasiva (Connor, 1996; Van Dijk, 1988). Para Van Dijk (1988), el éxito en su escritura dependerá de la habilidad del escritor para crear un balance entre la información dada y la persuasión del lector. En su escritura, según Sukma y Sujatna (2014), el escritor "no solo debe tener una excelente habilidad para organizar ideas y argumentos a fin de dar forma a un contenido atractivo, sino también una destacada capacidad para establecer relaciones y lazos emocionales con los lectores" (p. 1). Desde una mirada epistemológica sociocognitiva, planteamos que escribir una columna de opinión argumentativa es un acto discursivo complejo. Coincidimos con Hayes (1996), quien considera que escribir "es un acto comunicativo que requiere de contexto social y de un medio. Es una actividad generativa que demanda motivación y una actitud intelectual que exige procesos cognitivos y memoria" (p. 2). En segundo lugar, en el corazón de la secuencia didáctica, implementada en la investigación en reporte, ubicamos dos componentes: uno metacognitivo

y, el otro, metadiscursivo. Antes de examinarlos conceptualmente, precisamos que, según Díaz Barriga (2013), la secuencia didáctica comprende una línea de actividades sucesivas (apertura, desarrollo y cierre) y planeadas por el docente para enseñar un contenido educativo particular. En cuanto a la metacognición, Flavell (1976) menciona que se refiere, por un lado, "al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje" y, por el otro, "a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos, en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente en aras de alguna meta u objetivo concreto" (p. 232). Por su parte, Brown, Bransford, Ferrara y Campione (1982) clasificaron el conocimiento metacognitivo en declarativo y procedimental. Valenzuela (2019) señala que, el primer tipo de conocimiento corresponde a la información acerca de una propiedad de un proceso cognitivo e incluye el conocimiento sobre uno mismo como aprendiz y los factores que pueden afectar el rendimiento, el conocimiento sobre las estrategias, y el conocimiento sobre cuándo y por qué usar determinadas estrategias. En cambio, el segundo tipo de conocimiento, precisa Valenzuela, se refiere a los mecanismos cognitivos responsables de guiar el pensamiento y la conducta de conformidad con los objetivos e intenciones a través de actividades de planificación, conocimiento de la comprensión y desempeño de tareas, y evaluación de la eficacia de los procesos y del uso de las estrategias de monitoreo.

El concepto de metadiscurso, desde el análisis del discurso, se le considera como un mecanismo que permite organizar el discurso (oral o escrito), de tal manera que sea comprensible para la audiencia respectiva (Lee y Subtirelu, 2015; Qin y Uccelli, 2019). Crismore, Markkanen y Steffensen (1993) plantean que "no añade nada desde el punto de vista proposicional o de contenido, pero ayuda al receptor del texto a organizar, interpretar y evaluar la información dada" (p. 40). En el presente informe de investigación, sus autores definen operacionalmente el metadiscurso, según Baeza Duffy y Sologuren Insúa (2017) como: "Aquellas estrategias o comentarios sobre el texto que reflejan de forma explícita el constante monitoreo que ejecuta el hablante sobre su propio discurso con el objeto de controlar múltiples aspectos de su intervención a través de diferentes expresiones" (p. 270).

Tomando como base los conceptos de metacognición y metadiscurso anteriormente expuestos, proponemos que la secuencia didáctica metacognitiva y metadiscursiva tendría las siguientes finalidades pedagógicas y didácticas: por un lado, desde su componente fundamentado en la metacognición, el docente crea el ambiente de aprendizaje para permitir al estudiante el uso de diversos recursos para planificar, controlar y evaluar el aprendizaje de los mecanismos que aseguran la organización de la estructura de la columna de opinión argumentativa persuasiva. Por el otro, desde su componente metadiscursivo, 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 la apropiación consciente de dicho contenido.

Finalmente, realizamos la evaluación de la construcción de la organización discursiva de la columna de opinión argumentativa persuasiva, según el modelo de análisis textual de Kintsch y Van Dijk (1978) y Van Dijk (1980; 1992). Tal organización se presenta en tres niveles: (a) Superestructura: esquema estructural básico del texto, independiente de su contenido, (b) Macroestructura: organización coherente del contenido semántico del texto a nivel global y (c) Microestructura: compuesta por elementos locales y superficiales que hacen que un texto sea cohesivo y coherente, es decir, la relación coherente entre oraciones sucesivas del texto. Según los autores en referencia, estos niveles estructurales se convierten en guía para que el lector pueda inferir los significados a través del discurso desarrollado. Igualmente, estos tres niveles de la organización textual se concretan en el texto argumentativo persuasivo de carácter electoral, según los teóricos en referencia, de la siguiente manera: para producir la macroestructura y microestructura del texto, el sujeto argumentador se orienta mediante la superestructura, esto es, guiarse por un esquema formal cognoscitivo, que regule la elaboración de la macro y microestructura.

Metodología

Muestra Poblacional y Técnica de Muestreo

Los investigadores seleccionaron la muestra poblacional mediante la técnica del muestreo por conveniencia del método no probabilístico (Otzen y Manterola, 2017). Compuesta por 26 estudiantes hispanohablantes, de edad promedio de 22.3 años, de 8º semestre de licenciatura en lenguas modernas (inglés y francés) de una universidad colombiana. Seleccionados según el previo cumplimiento de las siguientes características: (1) No haber vivido en un país francófono por un tiempo superior a 30 días, (2) Haber iniciado el estudio del francés en una licenciatura en lenguas modernas o afines y (3) Tener igual nivel socio-económico. Su participación fue voluntaria, previa formalización del consentimiento informado.

Diseño de Investigación

Los investigadores utilizaron el diseño de investigación-acción, entendida como: «el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma» (Elliot, 1993, p.88). En este diseño de investigación, se investiga al mismo tiempo que se interviene (León y Montero, 2002). Por su parte, Elliot (2000) plantea que este diseño de investigación permite profundizar en un problema detectado. En el estudio, aquí reportado, el problema detectado tuvo que ver con el impacto de una secuencia didáctica metacognitiva y metadiscursiva sobre la construcción de la organización discursiva (niveles super, macro y microestructurales) de la columna de opinión argumentativa persuasiva, escrita en francés/L2 por estudiantes de 8º semestre de licenciatura en LE de una universidad de Colombia. Metodológicamente, los investigadores desarrollaron, en 18 semanas, el proceso de investigación-acción en cuatro fases:

- **Fase 1: Diagnóstico y reconocimiento de la situación.** (Dos semanas). Identificación de áreas problemáticas en la escritura en francés/LE de la columna de opinión argumentativa. Se aplicó, colectivamente, la prueba escrita en francés/LE de la columna de opinión, mediante la técnica de autoadministración (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2014). Fue evaluada, de manera independiente, por

dos expertos, utilizando la rúbrica respectiva. El índice de acuerdo entre los evaluadores fue de 1, obtenido mediante el coeficiente de Kappa.

- **Fase 2: Formulación del plan de acción.** (Dos semanas). Para mejorar la problemática diagnosticada, los investigadores diseñaron la secuencia didáctica metacognitiva y metadiscursiva. El enfoque metacognitivo incluyó estrategias metacognitivas para el proceso de escritura de Cassany, Luna y Sanz (1994): la planificación, ejecución y regulación y evaluación. Igualmente, se empleó el Cuestionario de análisis metacognitivo, con el propósito de obtener un registro detallado de lo que sucedía en la mente del escritor antes, durante y después del acto de escritura (Flower y Hayes, 1981). El enfoque metadiscursivo incluyó, por parte del docente, la instrucción y práctica metadiscursiva en tres dimensiones: guiada, cooperativa e individual (Mateos, 2001). Las estrategias adoptadas desde ambos componentes tuvieron como finalidad conducir a los estudiantes a la comprensión de la naturaleza y función socio-comunicativa de la columna de opinión y a la reflexión y uso consciente de las estructuras de organización del contenido de dicho género textual. La acción planeada incluyó, del mismo modo, cinco unidades de trabajo, cada una con su respectivo taller. Enmarcadas en el modelo del proceso de escritura de Cassany et al. (1994), Salvador Mata (1997) y según la organización del contenido del texto de Kintsch y Van Dijk (1978) y Van Dijk (1988). Los objetivos de cada unidad fueron: Unidad 1: Despertar el interés y la reflexión crítica frente a temáticas del contexto social. Unidad 2: Identificar la naturaleza y superestructura de la columna de opinión. Unidad 3: Analizar y crear textos multimodales antitéticos y argumentativos. Unidad 4: Seleccionar y hacer la documentación de diferentes temáticas. Unidad 5: Construir y evaluar la columna de opinión de manera grupal e individual mediante blogs y páginas web.
- **Fase 3. Implementación del plan de acción y observación. (12 semanas).** La implementación tuvo como finalidad poner en práctica el plan diseñado. La finalidad de la observación consistió en descri-

bir e interpretar, por un lado, el desempeño de los estudiantes en la construcción de la superestructura, macroestructura y microestructura de la columna de opinión argumentativa en francés/LE y, por el otro, su uso de estrategias metacognitivas y metadiscursivas en la construcción de dicho género textual. El componente metacognitivo se observó a través de las siguientes categorías apriorísticas: (1) Planificación, (2) Ejecución y regulación y (3) Evaluación. La observación del componente metadiscursivo fue posible a través de las siguientes categorías preestablecidas: (1) Uso de figuras literarias y recursos discursivos, como la narración, la adopción de personajes ficticios y la ironía y (2) Uso de marcadores de actitud. Los análisis de los datos respectivos fueron realizados mediante el software para datos cualitativos ATLAS.ti9.

- **Fase 4. Reflexión y evaluación de la acción.** (Dos semanas). Permitió la reflexión y evaluación con el objetivo de comprobar el impacto de la implementación de la secuencia didáctica metacognitiva y metadiscursiva en la situación de escritura argumentativa diagnosticada. Dicho impacto se determinó según los desempeños de la muestra poblacional en las pruebas de diagnóstico y de salida.

Instrumentos de Recolección de Datos

Los investigadores utilizaron los siguientes instrumentos de recolección de datos: (a) Prueba de producción escrita en francés/LE de la columna de opinión argumentativa, (b) Rúbrica de evaluación de dicha prueba y (c) Instrumentos de observación y seguimiento.

La prueba de producción escrita en francés/LE de la columna de opinión argumentativa, adaptada del modelo experimental de Izurieta (2019), consistió en solicitar a los estudiantes lo siguiente: (1) Seleccionar un artículo de opinión polémico, hallado en la sección de columnistas de una revista o periódico impresos o digitales nacionales, (2) Realizar la lectura crítica guiada del artículo de opinión seleccionado, por medio de preguntas de reflexión, (3) Establecer una posición frente a la temática desarrollada en el artículo de opinión seleccionado y (4) Escribir un texto argumentativo de

genero columna de opinión, que permita persuadir a la audiencia escogida sobre la pertinencia y urgencia de adherirse a la posición adoptada. Esta prueba cumplió el requisito de validez de contenido, basado en el juicio independiente de cinco expertos, mediante el cálculo del índice de la validez de contenido (IVC) de Lawshe (1975). El IVC calculado fue de 1. Igualmente, en un grupo piloto, se calculó su respectivo índice de dificultad, equivalente al 70%.

La rúbrica de evaluación de la prueba en referencia fue elaborada por los investigadores, teniendo en cuenta los niveles de la organización discursiva, propuestos por Kintsch y Van Dijk (1978) y Van Dijk (1988), tal como lo describimos a continuación:

- Medidas de evaluación de la superestructura: (1) Planteamiento de la tesis, (2) Estructura lógica del texto, (3) Presentación de uno o varios argumentos y (4) Conclusión. Evaluadas en una escala Likert de cinco alternativas de respuestas: 1 = *Muy en desacuerdo*, 3 = *Ni de acuerdo, ni en desacuerdo* y 5 = *Muy de acuerdo*. La puntuación mínima posible es de 4 y la máxima de 20. La puntuación total obtenida se analizó en el continuo 1-5, donde 1 = *Deficiente*, 2 = *Insuficiente*, 3 = *Aceptable*, 4 = *Sobresaliente* y 5 = *Excelente*. Un texto con una puntuación total igual o superior a 3 fue considerado de *Naturaleza argumentativa* y con una puntuación de 2 o de 1 carente de dicha naturaleza.
- Medidas de evaluación de la macroestructura. Pertinencia de la tesis, de los argumentos principales y dependientes, del recurso discursivo, así como de la conclusión. La respectiva pertinencia estimada en una escala Likert de cinco alternativas de respuestas, donde 1 = *Deficiente*, 3 = *Aceptable* y 5 = *Excelente*.
- Medidas de evaluación de la microestructura: (1) Función argumentativa de los marcadores textuales, determinada en una escala Likert de cinco alternativas de respuestas, donde 1 equivalió a *Ninguno de los marcadores textuales usados cumple*, 3 a *Muy pocos de los marcadores textuales usados cumplen* y 5 a *Todos los marcadores textuales usados cumplen*, (2) Precisión y variedad del vocabulario, (3) Precisión en el uso de la ortografía, la puntuación y las mayúsculas, (4) Preci-

sión en el uso de las frases subordinadas y (5) Precisión en el uso del tiempo y modo verbal. La precisión de tales aspectos se determinó en una escala Likert de cinco alternativas de respuesta, donde 1 = *Deficiente*, 3 = *Aceptable* y 5 = *Excelente*.

El IVC de la rúbrica de evaluación, basado en el juicio independiente de cinco expertos, fue de 1. Dos evaluadores independientes y externos e, igualmente, entrenados en un estudio piloto, evaluaron el conjunto de pruebas recolectadas. El acuerdo interjueces calculado fue de 1.

Finalmente, los instrumentos de observación y seguimiento fueron los siguientes: (a) Diario del docente. Permite acopiar las reflexiones del docente sobre sus prácticas educativas en el marco de la investigación, (b) Portafolio del estudiante. Constituido por cinco talleres de las unidades desarrolladas, textos escritos y reflexiones por medio del cuestionario de análisis metacognitivo del proceso de escritura y (c) Cuestionario de análisis metacognitivo. Adoptado de Moreno (2018), permitió al estudiante autoevaluarse sobre el uso de estrategias metacognitivas durante el proceso de escritura, a saber: la planeación, la ejecución y la regulación y evaluación.

Presentación y discusión de resultados

En el contexto de la práctica docente, para Beck (2017), la investigación-acción es "una investigación llevada a cabo por profesores con la intención de mejorarla" (p. 129). El problema, de la investigación aquí reportado, giró en tono a la mejora de las prácticas de escritura en francés/LE dé la columna de opinión argumentativa persuasiva. La presentación y discusión de resultados está estructurada así: (1) Diagnóstico y reconocimiento de la situación, (2) Observación del plan de acción implementado y (3) Reflexión y evaluación de la acción.

Diagnóstico y Reconocimiento de la Situación

Los resultados globales de esta fase indicaron que la muestra poblacional diagnosticada requiere ser intervenida en la construcción de la superestructura, macroestructura y microestructura de la columna de opinión ar-

gumentativa escrita en francés/LE. Los datos desglosados del diagnóstico se resumen como sigue: primero, el desempeño global de la superestructura fue *Insuficiente* ($M = 2.0$). La respectiva distribución hallada indicó que el 38.46% de los textos escritos (10/26 textos) fue considerado de naturaleza argumentativa y el 61.54% (16/26 textos) sin dicha naturaleza. La prueba de hipótesis, mediante el estadístico Kuss-Kall Wallis, con un valor significativo $p < 0.05$, indicó que dicho rendimiento tuvo como causas el desempeño *Insuficiente* en la estructura lógica del texto y el desempeño *Deficiente* en la presentación de la conclusión (valor $-p = 0,0000333833$). Segundo, el desempeño global de la macroestructura fue *Insuficiente* ($M = 2.0$). La prueba de hipótesis, mediante el estadístico Kuss-Kall Wallis, con un valor significativo $p < 0.05$, indicó que los estudiantes obtuvieron los resultados más bajos en los aspectos macroestructurales siguientes: (1) Argumentos dependientes ($Me = 1$), (2) Recurso discursivo ($Me = 1$) y (3) Conclusión ($Me = 2$) (valor $-p$ igual a $3,75741E-10$). Finalmente, el desempeño global de la microestructura fue *Aceptable*. Este desempeño indicaría que el 50% de la población habría alcanzado un conocimiento y usos de los mecanismos que aseguran la organización del texto en su dimensión microestructural, mientras el 50% restante necesita aún realizar esfuerzos para mejorar tales aspectos.

Este diagnóstico va en la misma la dirección de investigaciones anteriores, realizadas con estudiantes de licenciatura en lenguas extranjeras, cuyos resultados indicaron que tales estudiantes tenían dificultades en el dominio super y macroestructural de la producción argumentativa escrita en LE (Fareed et al., 2016; Ka-kan-dee y Sarjit Kaur, 2015; Kılıç, Genç y Bada, 2016; Ryandini, Purwati y Suharsono, 2019). Finalmente, el desempeño global de la microestructura fue *Aceptable* ($Me = 3$). Este desempeño se observó en la precisión del uso del vocabulario, la ortografía, la puntuación y las mayúsculas, así como en las frases subordinadas. Del mismo modo, el diagnóstico del componente microestructural reveló, por un lado, muy pocos de los marcadores textuales usados cumplen la función argumentativa y, por el otro, la población encuestada logró un desempeño *Excelente* en la precisión del uso del tiempo y modo verbal. Investigadores anteriores encontraron que estudiantes de licenciatura en LE tuvieron dificultades en el

dominio de aspectos microestructurales en la producción argumentativa escrita en L2 (Lahuerta, 2018; Yilmaz y Dikilitaş, 2017).

Observación del Plan de Acción Implementado

Elliot (1993; 2000) plantea que la investigación-acción interpreta “lo que ocurre” desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la misma situación problema. En el presente documento, sus autores interpretan lo observado en la implementación del plan de acción, a partir de los datos textuales evidenciados en dos bases documentales: el diario del docente y el portafolio de los estudiantes. Los investigadores realizaron el análisis textual respectivo, mediante el análisis de contenido, entendido como: “Conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, para elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido (...)” (Piñuel, 2002, p. 2). Para Arbeláez y Onrubia (2014), el objeto de dicho análisis es “verificar la presencia de temas, palabras o de conceptos en un contenido y su sentido dentro de un texto en un contexto” (p. 19). Los investigadores emplearon la triangulación de los hallazgos obtenidos en dichos instrumentos (Cisterna Cabrera, 2005).

El análisis de la observación y del portafolio comprendió tres etapas: (1) Valoración del desempeño en cuanto a la superestructura, macroestructura y microestructura de los talleres escritos, según el modelo de Kintsch y Van Dijk (1978) y Van Dijk (1988), (2) Identificación del uso de estrategias metacognitivas durante el proceso de escritura por medio de las categorías preestablecidas relativas a la planificación, ejecución y regulación y evaluación (Cassany et al., 1994; Salvador Mata, 1997) y (3) Identificación del uso de estrategias metadiscursivas en los talleres escritos, a partir de categorías preestablecidas adoptadas de Hyland (2005), a saber: (a) Uso de figuras literarias y recursos discursivos como la narración, la adopción de personajes ficticios y la ironía y (b) Uso de marcadores de actitud.

Los resultados de la observación, aquí presentados, se clasificaron en dos áreas: desempeño en la construcción de la superestructura, macroestruc-

tura y microestructura de la columna de opinión argumentativa en francés/LE, por un lado, y uso de estrategias metacognitivas y metadiscursivas en la construcción de dicho género textual, por el otro.

Desempeño en la Construcción de la Superestructura, Macroestructura y Microestructura de la Columna de Opinión Argumentativa en Francés/LE

El análisis del diario del docente y de los talleres de escritura del portafolio de los estudiantes permitió la identificación de dos categorías emergentes: uso pertinente de la estructura de la columna de opinión y desarrollo de un estilo propio de escritura persuasiva. Del diario del docente se extrajo el siguiente extracto, perteneciente a la primera categoría:

En la octava semana, los estudiantes identifican el género columna de opinión dentro de otros géneros argumentativos como el ensayo, el texto publicitario y la carta petitoria. Específicamente, han adquirido la habilidad para seleccionar columnas de opinión de diversas fuentes, examinar el estilo del escritor y la estructura adoptada por este. Los estudiantes han identificado la estructura de la columna de opinión a nivel super, macro y micro estructural aunque se trate de textos que no guardan la secuencia tradicional tesis, argumentos y conclusión. En la onceava semana. Los estudiantes han elaborado de manera individual y grupal columnas de opinión, en las cuales señalan por medio de colores los distintos niveles super, macro y micro estructural. Específicamente, al evaluar el contenido de las columnas escritas se identifican claramente la posición del sujeto argumentador a tesis defendida, el cuerpo de argumentos desarrollados con el ánimo de persuadir al lector y el cierre o conclusión. A nivel macroestructural, los estudiantes han logrado identificar y desarrollar de manera consciente diferentes tipos de argumentos pertinentes, a saber: argumentos de autoridad, valor, causa y consecuencia.

Planteamos que la puesta en marcha del proceso de escritura permitió la comprensión de la naturaleza y función socio-comunicativa de la columna de opinión, así como la reflexión y el uso consciente de las estructuras de dicho género textual. Estos resultados concuerdan con los de investigacio-

nes previas. Por un lado, Aguirre Seura (2016) constató que el desarrollo de destrezas metacognitivas y la aplicación del proceso de escritura inciden en la mejora de la calidad de textos argumentativos. Por el otro, Mostacero (2013) manifestó que la metacognición favorece el control y la regulación de los procesos complejos, sobre todo los relacionados con la revisión de protocolos, borradores intermedios y trabajo de pares.

Con respecto a la segunda categoría, los investigadores encontraron lo siguiente: por una parte, el análisis del contexto social, cultural y político, a través de la lectura y escritura críticas, así como el interés por generar una reacción en el interlocutor fueron dos aspectos que movilizarían en los estudiantes consciencia en cuanto a su rol como ciudadanos, capaces de usar el lenguaje como un arma de expresión para la búsqueda de un cambio social. Por la otra, los estudiantes concibieron la escritura como un proceso interactivo y dialógico. La evidencia respectiva se muestra en el extracto siguiente, tomado diario del docente:

En la octava semana, los estudiantes han elaborado columnas de opinión empleando recursos literarios y discursivos. Además, en la escritura no adoptan la secuencia lineal: tesis, argumentos y conclusión. En cambio, los textos pueden iniciar con la descripción de un lugar o una narración con lenguaje irónico, luego presentan argumentos de causa y consecuencia, la tesis, citas, fuentes del contexto local, argumentos independientes y dependientes y, finalmente, un cierre.

El extracto anterior, a juicio de los investigadores, revelaría lo siguiente: primero, los estudiantes habrían empleado la escritura creativa y habrían adoptado un estilo de escritura en relación con su objetivo de comunicación y de argumentación persuasiva. Tal hallazgo sugeriría, según Van Dijk (1988), un balance entre la información dada y la persuasión del lector. Segundo, los estudiantes habrían incursionado en el uso flexible de la estructura argumentativa persuasiva y de los recursos literarios y discursivos para alcanzar su objetivo de comunicación en la escritura de la columna de opinión argumentativa, con enfoque persuasivo. Tales planteamientos van en sintonía con lo propuesto por Sukma y Sujatna (2014), quienes manifestaron que el escritor debe poseer la habilidad para organizar ideas y

argumentos, a fin de dar forma a un contenido atractivo, al igual que una destacada capacidad para establecer relaciones y lazos emocionales con los lectores.

Uso de Estrategias Metacognitivas y Metadiscursivas en la Construcción de la Columna de Opinión Argumentativa en Francés/LE

El uso de estrategias metacognitivas se evidenció a través del análisis del cuestionario metacognitivo del proceso de escritura, en torno a las siguientes categorías: (1) Planeación, (2) Ejecución y regulación y (3) Evaluación. En cuanto a la planeación, los estudiantes emplearon estrategias que les permitieron generar y delimitar las ideas, entre ellas: elaboración de mapas mentales, búsqueda de vocabulario relacionado con la temática, análisis de reportajes y columnas de opinión, así como la redacción de borradores. Del mismo modo, expresaron que, durante esta etapa, el establecimiento de la tesis, el reconocimiento del contexto y del interlocutor les facilitó definir la estructura y los recursos discursivos. Lo anterior se observa en los siguientes extractos, en los cuales se adopta la convención E, que designa al estudiante, acompañada de su código respectivo.

E4 : Avant de commencer la rédaction, j`ai fait un brouillon pour mieux réfléchir et ordonner les idées. J`ai dû réexaminer la qualité de ma position défendue et celle des plusieurs arguments étant donné qu`ils ne me permettaient pas montrer mon point et éveiller une réflexion chez le lecteur.

E14 : J`ai analysé que le lecteur étaient des parents, des femmes et victimes de sexisme.

El primer extracto evidencia que el estudiante se benefició del uso del borrador, es decir, elaboró una primera versión de su columna de opinión. Según Camelo (2010), esta estrategia metacognitiva es una instancia positiva en el mejoramiento de la escritura. Asimismo, para este autor, esta acción permite regular y controlar los procesos cognitivos y metacognitivos antes del escrito final. Los resultados en referencia concuerdan con los de Escorcia, Passerault, Ros y Pylouster (2017), quienes señalaron que el rendimiento de la escritura se correlacionó significativamente con las es-

trategias de escritura de tomar notas y el uso de borradores. En relación con la ejecución y regulación, los estudiantes manifestaron que examinaron permanentemente la pertinencia de los argumentos independientes y dependientes, controlando la coherencia entre las voces de otros autores y la propia, de tal manera que no se desarrollaran contraargumentos si esa no era la intención y no se desviara la línea argumentativa y temática. El siguiente extracto, da cuenta de esta estrategia:

E6 : Au cours du processus d'écriture, je me suis efforcé de sensibiliser le lecteur en utilisant des questions, des expressions ironiques et des exemples de la vie quotidienne avec lesquelles le lecteur pouvait s'identifier et comprendre mon point de vue. Il était important de soutenir mes propres idées et opinions et de les confronter avec d'autres opinions en citant et en utilisant des arguments qui font autorité.

La regulación en la selección de la información y su coherencia indicaría que los estudiantes demostraron el uso del conocimiento metacognitivo procedimental, descrito por Valenzuela (2018). Es decir, son capaces de guiar el pensamiento y la conducta, según de los objetivos e intenciones, a través de las siguientes actividades: (1) Planificación, (2) Conocimiento de la comprensión y desempeño de tareas y (3) Evaluación de la eficacia de los procesos y del uso de las estrategias de monitoreo. En lo atinente a la evaluación, existe la tendencia a no adoptar estrategias que posibiliten examinar si el texto en su conjunto cumple con la estructura argumentativa y con su función persuasiva, tal como se observa en el siguiente extracto:

E24 : j'essaie de vérifier les problèmes grammaticaux mais je préfère que mon professeur corrige car il a plus d'expérience car je ne les remarque généralement pas pour le moment.

Lo anterior indicaría, según los autores, la necesidad de desarrollar hábitos de regulación y de evaluación, que permitan al estudiante hacer un tránsito de escritor novato a un revisor consciente y activo, características del escritor experto. En este sentido, Errázuriz, Contreras, Arriagada y López (2015) señalan que en los estudiantes universitarios se infiere la necesidad de posicionar la autorregulación como una medida que favorezca los pro-

cesos de escritura, complementando la regulación y la realimentación que podría hacer un docente en un taller de escritura.

El uso de estrategias metadiscursivas en la construcción de la columna de opinión argumentativa, por parte de los estudiantes, se determinó a partir de las siguientes categorías, fundamentadas en el concepto y clasificación de metadiscurso de Hyland (2017) y Baeza Duffy y Sologuren Insúa (2017), a saber: (1) Uso de figuras literarias y recursos discursivos como la narración, la adopción de personajes ficticios y la ironía y (2) Uso de marcadores de actitud. En lo que atañe a la primera categoría, los datos revelaron que los estudiantes conducidos por el interés de persuadir y de generar interés y reacciones en el interlocutor emplearon la ironía, la narración y la adopción de personajes ficticios. Tales recursos son denominados por Martínez (2017) como maniobras argumentativas. En particular, los estudiantes elaboraron argumentos irónicos, con el objetivo de expresar de manera contundente su oposición frente a diversas situaciones polémicas de su entorno. Estos hallazgos concuerdan con los de Martínez (Op. cit.), quien afirma que "la argumentación irónica tiene ese compromiso con la destrucción. No es una actitud conservadora, al contrario, quiere llevar su objeto hasta el borde de la crisis y ver qué ocurre a continuación" (p.30). Este tipo de argumentación irónica se observó en los siguientes extractos, tomados de las columnas de opinión:

E17 : Il était une fois un pays très calme et respectueux, car le gouvernement fournissait tout le nécessaire à ses citoyens en matière de santé et de sécurité. Les citoyens n'étaient pas obligés de sortir et lutter pour leurs droits parce qu'ils n'étaient pas violés, au contraire, ils étaient respectés de manière impressionnante. La santé était la plus pertinente, car les citoyens étaient traités de la manière la plus appropriée, dû au fait que, les médecins leur ont donné des médicaments de la plus haute qualité et (...).

E23 : Je crois qu'autre raison de notre pauvre culture c'est que on y a une éducation très questionnable. Puisque le système c'est injuste, j'ai étudié mes années de secondaire dans un groupe qui a été conformé pour 45 étudiants, très pédagogique !

El extracto E17 permitió evidenciar cómo el estudiante integró recursos relativos a la narración y a la ironía, para hacer una crítica al accionar del gobierno frente a la situación socio-económica precaria de su país. Adicionalmente, en ambos extractos se hizo uso de elementos lingüísticos como adverbios y adjetivos para concretar la posición defendida y la profundidad de las ideas, por ejemplo: "*Très calme et respectueux*" y "*Très pédagogique!*". Estos hallazgos indicarían que los estudiantes asumieron el proceso de escritura de manera consciente al calcular el sentido y la fuerza argumentativa de sus ideas. Revelarían, igualmente, que comprendieron que uno de los propósitos de la ironía, según Muecke, (1969), consiste en utilizar la reducción al absurdo, mediante la cual busca ridiculizar las consecuencias contradictorias. En las columnas de opinión se evidenció el uso de la narración y personajes ficticios, empleados por el estudiante como un mecanismo para encubrir la identidad real del personaje sometido a la crítica, tal como se evidencia a continuación:

E20 : Il était une fois un petit troll vivant dans une grande pont, il surcompensait à cause de sa stature et a acheté ce pont. Le pont était utilisé par beaucoup de personnes toujours mais le troll a eu une idée, s'il était le directeur d'une grande entreprise dans laquelle il avait pouvoir et argent, il aurait tout qu'il voulait. Il a vu une université et a décidé d'être le directeur. Il se dit que s'il n'avait un baccalauréat, il n'avait pas d'opportunités pour lui d'être directeur. C'est le début de son histoire.

La narración anterior permitió al estudiante introducir la temática de su columna, la cual hacía referencia a la crisis en las universidades del país y, en particular, a la situación enfrentada en su universidad. El personaje denominado "Petit troll" es empleado para criticar el sistema administrativo de las universidades. Este comportamiento discursivo fue también hallado por Arancibia y Montecino (2013), quienes señalaron que las columnas de opinión conservan un carácter argumentativo, esto es, entrega de evidencias de la experiencia en el mundo del escritor, su posición ideológica y política. Del mismo modo, los estudiantes articulan sus juicios, expresan sus sentimientos, relatan sus experiencias y construyen sus identidades a través de narraciones personales.

La segunda categoría, *uso de marcadores de actitud*, constituyó un recurso discursivo predominante en las columnas de opinión. Aunque se emplearon la figura de la ironía, la narración y la adopción de personajes ficticios, los estudiantes recurrieron a los marcadores al momento de enfatizar en su punto de vista y de dialogar directamente con el interlocutor. El siguiente extracto evidencia dicho comportamiento:

E14 : Mais, moi, je crois qu'on doit se poser la question suivante :
Qu'est-ce qui s'est passé avec le respect pour l'autre et ces types de comportements connus comme culture citadelle ?

Lo anterior indicaría que los estudiantes lograron establecer la interacción con el interlocutor y marcar su presencia como persona, su perspectiva frente al contenido y a su audiencia, tal como lo propuso Hyland (2017).

Reflexión y Evaluación de la Acción

Los investigadores llevaron a cabo la reflexión y la evaluación de la acción implementada sobre el comparativo de las pruebas del diagnóstico y de salida, por medio del **estadístico Kuss-Kall Wallis, con un valor significativo $p < 0.05$** . Dicho proceso permitió el esclarecimiento del problema de investigación, el cual formulamos como sigue: determinar el impacto de una secuencia didáctica metacognitiva y metadiscursiva en la producción escrita en francés/LE de la columna de opinión argumentativa de estudiantes de 8º semestre de licenciatura en LE de una universidad de Colombia. La tabla 1 presenta los resultados del impacto de la secuencia didáctica metacognitiva y metadiscursiva sobre los desempeños globales en la estructura textual de la columna de opinión argumentativa persuasiva escrita en francés/LE.

Tabla 1 Desempeños globales en la estructura textual de la columna de opinión argumentativa persuasiva escrita en francés/LE: pruebas del diagnóstico y de salida

Estructura textual de la columna de opinión argumentativa	Mediana Prueba diagnóstico	Mediana Prueba de salida	Prueba de Kruskal-Wallis	
			Valor estadístico	Valor de P*
Superestructura	2.0	3.0	22,9762	0,00000164022
Macroestructura	2.0	3.0	20,3556	0,00000643056
Microestructura	3.0	4.0	9,22935	0,00238077

Fuente: elaboración propia

*Valor significativo .

Un acercamiento global descriptivo a la tabla 1 permitió a los investigadores resaltar lo siguiente: primero, al término de la intervención didáctica, la muestra poblacional logró escribir en francés/L2 columnas de opinión con la siguiente calidad argumentativa persuasiva: por un lado, *Aceptable* en la superestructura y la macroestructura y, por el otro, *Sobresaliente* en la microestructura. Segundo, las mejoras en *Aceptable* sugerirían, a nuestro juicio, dos líneas en términos de logros relacionados con el conocimiento, comprensión y uso de los mecanismos de la super y macroestructura argumentativa de la columna de opinión argumentativa escrita: la primera, el 50% de los sujetos ya habría alcanzado un dominio aceptable de tales logros y, la segunda, el otro 50% aún tendría que realizar mayores esfuerzos por alcanzar un dominio *Aceptable* de estos logros.

Analizamos los datos de la tabla 1, en relación con el impacto de la secuencia didáctica sobre los desempeños específicos en cada nivel de la estructura argumentativa de la columna de opinión, como sigue: primero, se observaron mejoras en todos los componentes de la superestructura argumentativa: (a) Planteamiento de la tesis (Me dé la prueba de entrada = 3.0, Me la prueba de salida = 4.0, valor de p = 0,000968801), (b) Estructura lógica del texto (Me dé la prueba de entrada = 2.0, Me = de prueba de salida = 3.0, valor de p = 4,71339E-7), (c) Presentación de argumentos (Me dé la prueba de entrada y de salida = 3.0, valor de p = 0,0000365112) y (d) Presentación de

una postura que concluye los aspectos desarrollados (Me dé la prueba de entrada = 1.0, Me dé la prueba de salida = 3.0, valor de $p = 0,00000200726$). Segundo, tal como sucedió en los componentes superestructurales, se constataron mejoras en la pertinencia de todos los componentes de la macroestructura argumentativa, así: (a) Tesis (Me dé la prueba de entrada y de salida = 3.0, valor de $p = 0,000262461$), (b) Argumentos principales (Me dé la prueba de entrada y de salida = 3.0, valor de $p = 0,000538381$), (c) argumentos dependientes (Me dé la prueba de entrada = 1.0, Me dé la prueba de salida = 3.0, valor de $p = 0,0182548$), (d) Recurso discursivo (Me dé la prueba de entrada = 1.0, Me dé la prueba de salida = 4.0, valor de $p = 1,34129E-10$) y (e) Conclusión (Me dé la prueba de entrada = 2.0, Me = de la prueba de salida = 3.0, valor de $p = 0,00000105854$). Tercero, el impacto sobre la microestructura argumentativa se observó en dos direcciones: por un lado, hubo mejoras en el dominio de la función argumentativa de los marcadores textuales (Me dé la prueba de entrada y de salida = 3.0, valor de $p = 0,0230235$), precisión y variedad del vocabulario usado (Me dé la prueba de entrada y de salida = 3.0, valor de $p = 0,0000193696$) y precisión en el uso de las frases subordinadas (Me dé la prueba de entrada = 3.0, Me dé la prueba de salida = 4.0, valor de $p = 0,00000384883$). Por el otro, se evidenció el mismo rendimiento en la fase de diagnóstico y de evaluación en la precisión en el uso de la ortografía, la puntuación y las mayúsculas (Me dé la prueba de entrada y de salida = 3.0, valor de $p = 0,631418$), así como en la precisión en el uso del tiempo y modo verbal (Me en las pruebas de salida y de entrada = 5.0, valor de $p = 0,578238$).

Con fundamentos teóricos de los procesos de pensamiento y formas de aprendizaje, principalmente, la metacognición en contexto educativo, interpretamos la superioridad del grupo objeto en los desempeños globales de la estructura de la columna de opinión argumentativa persuasiva de la siguiente manera: la metacognición, vista como proceso cognitivo, abarca la regulación de otros procesos cognitivos (Vendan, 2016). Asumimos que, en un contexto educativo, la metacognición tendría un carácter estratégico, que ayudaría al estudiante en el objetivo de escribir columnas de opinión ajustadas a la estructura argumentativa exigida. En tal sentido, resultaría lógico suponer que la explicación del contenido específico de este género

argumentativo, mediante estrategias metacognitivas conllevaría al estudiante a comprender cómo se escribe una columna de opinión que responda a una estructura argumentativa de calidad (Escorcía et al., 2017). Desde una perspectiva psicolingüística textual, el desarrollo metacognitivo actuaría como una variable predictora del rendimiento en situación de aprendizaje, en particular, la producción de textos (Minguela, Solé y Piscle, 2015; Veenman, 2016). Del mismo modo, Lee y Subtirelu (2015) y Qin y Uccelli (2019) postularon que el metadiscurso permite organizar el discurso, de tal manera que resulte comprensible para la audiencia respectiva. Partiendo de esta orientación teórica, suponemos que el recurso al metadiscurso pudo haber facilitado la organización de la explicación de los componentes de la estructura argumentativa de la columna de opinión, de tal manera que resultó comprensible para la población objeto.

Conclusiones

De la presente investigación, desde una perspectiva holística, en relación con el primer objetivo (*Evaluar el impacto de una secuencia didáctica metacognitiva y metadiscursiva sobre la construcción de la organización discursiva (niveles super, macro y microestructurales) de la columna de opinión argumentativa persuasiva, escrita en francés/L2*) concluimos que la intervención didáctica implementada tuvo un impacto positivo en las prácticas de escritura en francés/LE de la columna de opinión, dado que hubo mejoras en el dominio global de su estructura argumentativa. Sin embargo, dicho impacto es diferencial, ya que depende del aspecto estructural involucrado. Tal conclusión tendría el siguiente sustento teórico explicativo: según el modelo del proceso de composición escrita, denominado transformar el conocimiento, propuesto por Bereiter y Scardamalia (1992), los estudiantes estarían iniciando un proceso maduro y autónomo de escritura de la columna de opinión, ya que realizarían dicha tarea como un proceso de solución de problemas, basado en la planificación de actividades que permiten la escritura de dicho texto con una estructura argumentativa de calidad.

En relación con el segundo objetivo de investigación (*Interpretar los desempeños y estrategias metacognitivas y metadiscursivas de los estudian-*

tes en la construcción de la organización discursiva de la tipología textual focalizada), los autores concluyeron que la escritura una actividad mental compleja que 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 de la columna de opinión, 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 necesario la puesta en marcha de estrategias y procesos de control de la actividad cognitiva (Carey, Flower, Hayes, Schriver y Haas, 1989). Del mismo modo, postulamos que los estudiantes habrían desarrollado habilidades para comprender la naturaleza de la argumentación escrita persuasiva, sus implicaciones a nivel socio-comunicativo y la relación dialógica que pueden establecer con el interlocutor al emplear, entre otros elementos, recursos literarios y metadiscursivos como la ironía, la narración, personajes ficticios y marcadores de actitud. Por otra parte, 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, 1958).

Finalmente, entre los exponentes de la investigación-acción, entre ellos Elliot (1993; 2000) y Beck (2017), existe un consenso absoluto en cuanto a que este tipo de investigación no es una intervención puntual, sino que es cíclica. La proyección de la presente investigación tendría que ver con el diseño de un nuevo plan de acción fundamentado en la consolidación de las mejoras observadas y en el mejoramiento de los aspectos críticos detectados. Así, el espiral de ciclos es el procedimiento para mejorar la práctica de la escritura en francés/LE de la columna de opinión argumentativa persuasiva.

Referencias bibliográficas

- Aguirre Seura, L. (2016). Evaluación de una propuesta para el desarrollo de la escritura en estudiantes universitarios a partir de habilidades de metacognición. *Logos*, 26 (2), 181-196.

- Arancibia, M.C. y Montecino, L.A. (2013). El blog de comentarios a textos de opinión en ciberperiódicos: un género en constante reconstrucción. *Literatura y Lingüística*, 28, 127-147.
- Arbeláez, M. Y Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14 (23), 14 – 31.
- Arciniegas, E. (2016). La escritura socialmente compartida en el aula universitaria: la autorregulación. *Lenguaje*, 44 (2), 197-226.
- Baeza Duffy, P. Y Sologuren Insúa, E. (2017). Funciones del metadiscurso en la co-construcción identitaria en exámenes universitarios orales finales de pregrado: un estudio de caso. *Calidoscópico* 15 (2), 269-283.
- Beck, C. (2017). Informal Action Research: The nature and contribution of everyday classroom inquire”, In L. Rowell, C. Bruce, J. Shosh & M. Riel (Eds.), *The Palgrave International Handbook of Action Research* (pp.37-48). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Bereiter, C. Y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 8, 43-64.
- Brown, A. L., Bransford, J.D., Ferrara, R. A. Y Campione, J.C. (1982). *Learning, remembering and understanding: Technical report No. 244*. Cambridge, Massachusetts: Champaign.
- Camelo, M. (2010). El mejoramiento cualitativo de la escritura a partir de la metacognición. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 12 (1), 54–69.
- Carey, L., 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.
- Cassany, D. (2007). *Afilas el lapicero. Guía de redacción para profesionales*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. Y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ, de lrlf, S.L.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 4 (1), 61-71.
- Connor, U. (1996). *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second language writing*. New York: Cambridge University Press.

- Correales, R., Martínez, M. Y Rincón, M. (2007). *Incidencia del uso de las estrategias metacognitivas en el proceso de escritura en inglés como lengua extranjera*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.
- Crismore, A., Markkanen, R. Y Steffenson, M. (1993). Metadiscourse in persuasive writing: A study of texts written by American and Finnish university students. *Written Communication*, 10 (1), 39–71.
- Cubukcu, F. (2017). Revisiting metadiscourse markers of the language learners in academic writing. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 9 (2), 36–47.
- Díaz-Barriga, A. (2013). Secuencia de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado*, 17(13), 11-33.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (4ª Edición). Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Errázuriz, M. C., Contreras, M., Arriagada, L. Y López, C. (2015). Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villarica UC, Chile. *Perfiles Educativos*, XXXVII, 150, 76-90.
- Escorcia, D., Passerault, J.M., Ros, C. Y Pylouster, J. (2017). Profiling writers: analysis of writing dynamics among college students. *Metacognition and Learning*, 12 (2), 233-273.
- Fareed, M., Ashraf, A. Y Bilal, M. (2016). ESL Learners' Writing Skills: Problems, Factors and Suggestions. *Journal of Education & Social Sciences*, 4 (2), 82-93. Doi: 10.20547/jess0421604201.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L.B. Resnik (Ed.), *The Nature of Intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 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.
- Gholami, Rafsanjani Nejad, y Looragi Pour. (2014). Metadiscourse markers misuses; a Sstudy of EFL learners' argumentative essays. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 580 – 589.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. Levy y S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Erlbaum

- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. Y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª Edición). Ciudad de México, México: Mc Graw Hill.
- Ho, V., y Li, C. (2018). The use of metadiscourse and persuasion: An analysis of first year university students' timed argumentative essays. *Journal of English for Academic Purposes*, 33, 53-68.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. London: Bloomsbury Publishing.
- Hyland, K. (2017). Metadiscourse: What is it and where is it going? *Journal of Pragmatics*, 113, 16-29.
- Izurieta, S. E. (2019). Práctica de escritura y lectura en la asignatura de Introducción al Pensamiento Crítico. *Memorias del I Congreso Iberoamericano de Argumentación*, 14, 15 y 16 de agosto (pp. 1-23). Medellín, Colombia: Universidad EAFIT.
- Ka-kan-dee, M. Y Sarjit Kaur, S. (2015). Teaching strategies used by Thai EFL lecturers to teach argumentative writing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 208, 143-156.
- Kılıç, M., Genç, B. Y Bada, E. (2016). Topical structure in argumentative essays of EFL learners and implications for writing classes. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12 (2), 107-116.
- Kintsch, W. & Van Dijk. T. (1978). Toward a model of text comprehension and practice. *Psychological Review*, 85 (5), 363-394.
- Lahuerta, A.C. (2018). Study of accuracy and grammatical complexity in EFL writing. *International Journal of English Studies*, 18 (1), 71-89.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28 (4), 563-575.
- Lee, J.J., y Subtirelu, N. C. (2015). Metadiscourse in the classroom: A comparative analysis of EAP lessons and university lectures. *English for Specific Purposes*, 37, 52-63.
- León, O. G. Y Montero, I. (2002). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid, España: mcgraw-Hill.
- Martínez, F. S. (2017). La ironía en la retórica de la argumentación. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

- Minguela, M., Solé, I., Pieschl, S. (2015). Flexible self-regulated reading as a cue for deep comprehension: evidence from online and offline measures. *Reading and Writing, Amsterdam*, 28 (5), 721-744.
- Moreno, L.M. (2018). Pratiques de la production écrite du texte argumentatif en français chez les enseignants et les apprenant.e.s colombiens. (Trabajo de grado de maestría). Université Saint Étienne, Saint Étienne, Francia.
- Mostacero, R. (2013). Construcción de la reseña mediante estrategias metacognitivas. *Lenguaje*, 41 (1), 169-200.
- Muecke, D. C. (1969). *The compass of irony*. London: Methuen.
- Otzen, T. Y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35 (1), 227-232.
- Perelman, Ch. (1997). *El imperio retórico: retórica y argumentación*. Bogotá: Norma. Traducción de Adolfo León Gómez Giraldo.
- Perelman, Ch., y Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *La nouvelle rhétorique : Traité de l'Argumentation*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 1-42.
- Qin, W. Y Uccelli, P. (2019). Metadiscourse: Variation across communicative contexts. *Journal of Pragmatics*, 139, 22-39.
- Ryandini, E.Y., Purwati, O. Y Suharsono. (2019). Is peer feedback activity essential in online argumentative writing? *Eternal*, 15 (1), 101-106.
- Salvador Mata, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Sobrido Prieto, M. Y Rumbo-Prieto, J. M. (2018). La revisión sistemática: pluralidad de enfoques y metodologías. *Enfermería Clínica*, 28 (6), 387-393.
- Sukma, B. P. Y Sujatna, E. T. (2014). Interpersonal metadiscourse markers in opinion articles: A study of texts written by Indonesian writers. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, (3) 2, 16-21.
- Toulmin, S. (1958). *Les usages de l'argumentation*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Valenzuela, A. (2018). La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿qué nos dice la literatura? *Lenguaje*, 46 (1), 69-93.

- Valenzuela, M. A. (2019). ¿Qué hay de nuevo en la metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, 45, 1-20.
- Van Dijk, T. (1988). *News as Discourse*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Veenman, M. (2016). Metacognition. In P. Afflerbach (Ed.). *Handbook of individual differences in reading, reader, text, and context* (pp. 26-40). London: Routledge.
- Velázquez, M. (2005). Entrenamiento en el uso de estrategias para la producción de textos escritos en estudiantes universitarios. *Literatura y lingüística*, 16, 281-295.
- Yilmaz, E. Y Dikilitaş, K. (2017). EFL Learners' Uses of Adverbs in Argumentative Essays. *Novitas-ROYAL -Research on Youth and Language-*, 11 (1), 69-87.